

РУССКИЙ ТЕСТ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

2024 Том 10 № 2

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-2

<https://journals.rudn.ru/russian-test>

Научный журнал

Издается с 2014 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-57246 от 12.03.2014 г.

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Поморцева Наталья Владимировна,
доктор педагогических наук, доцент,
Российский университет дружбы наро-
дов, Москва, Российская Федерация
E-mail: pomortseva-nv@rudn.ru

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Куновски Марина Николаевна, кан-
дидат филологических наук, доцент,
Российский университет дружбы наро-
дов, Москва, Российская Федерация
E-mail: kunovski-mn@rudn.ru

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

Коровяковский Денис Геннадьевич,
доктор педагогических наук, кандидат
юридических наук, доцент, Российский
университет дружбы народов, Москва,
Российская Федерация
E-mail: korovyakovskiy-dg@rudn.ru

RUSSIAN LANGUAGE: RESEARCH, TESTING AND PRACTICE

2024 Volume 10 No. 2

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-2

<https://journals.rudn.ru/russian-test>

Scientific Journal

Founded in 2014

Founder: Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (RUDN University)

EDITOR-IN-CHIEF

Natalya V. Pomortseva, Dr, Assistant
Professor, RUDN University,
Moscow, Russia
E-mail: pomortseva-nv@rudn.ru

DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF

Marina N. Kunovski, PhD, Assistant
Professor, RUDN University, Moscow,
Russia
E-mail: kunovski-mn@rudn.ru

EXECUTIVE SECRETARY

Denis G. Korovyakovskiy, Dr, Assistant
Professor, RUDN University, Moscow,
Russia
E-mail: korovyakovskiy-dg@rudn.ru

ISSN 3034-2090 (Print); ISSN 3034-2104 (Online)

Редактор *О.В. Горячева*. Компьютерная верстка *И.А. Черновой*

Дизайн обложки *Ф.В. Шляхова, А.А. Завьялова*

Адрес редакции: 115419, Москва, Россия, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Почтовый адрес редакции: 117198, Москва, Россия,

ул. Миклухо-Маклая, д. 10, стр. 3. Тел.: +7 (495) 434-53-22 *1512;

e-mail: russiantest@rudn.ru

Подписано в печать 04.10.2024. Выход в свет 08.10.2024.

Формат 60×84/8. Бумага офсетная. Печать офсетная.

Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 9,99. Тираж 500 экз.

Заказ № 821. Цена свободная

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение

высшего образования «Российский университет дружбы народов имени

Патриса Лумумбы» (РУДН). 117198, Москва, Россия,

ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН. 115419, Москва, Россия,

ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. +7 (495) 952-04-41;

e-mail: publishing@rudn.ru

Editor *Olga V. Goryacheva*. Computer design *Irina A. Chernova*

Journal cover design *Fedor Shlyakhov, Alexander Zavyalov*

Address of the Editorial Board: 3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419,

Russia. Ph. +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Postal Address of the Editorial Board: 10 Miklukho-Maklaya St, bldg 3,

Moscow, 117198, Russia. Ph. +7 (495) 434-53-22 *1512;

e-mail: russiantest@rudn.ru

Printing run 500 copies. Open price.

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

(RUDN University). 6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russia

Printed at RUDN Publishing House: 3 Ordzhonikidze St, Moscow,

115419, Russia.

Ph. +7 (495) 952-04-41; e-mail: publishing@rudn.ru

СОДЕРЖАНИЕ / CONTENTS

СИСТЕМЫ ТЕСТИРОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ TESTING SYSTEMS IN MODERN LANGUAGE EDUCATION

Яркина Л.П., Карапетян Н.Г., Папченко М.Ю. Виды и формы контроля при обучении иностранных студентов повседневному общению на русском языке / **Yarkina L.P., Karapetyan N.G., Papchenko M.Y.** The forms and types of language assessment used while teaching Russian for daily purposes65

Эрнисова Э.С. Этнокультурный аспект в разработке тестовых заданий для учеников Кыргызской Республики по программе «Многоязычное образование» с русским языком как целевым: проблемы и перспективы / **Ernisova A.E.** The ethnocultural aspect in the development of test tasks for students of the Republic of Kyrgyzstan under the program “Multilingual education” with Russian as a target language: problems and prospects72

ЯЗЫКОВЫЕ КАРТИНЫ МИРА В ОБРАЗОВАНИИ LINGUISTIC VIEW OF THE WORLD IN EDUCATION

Азизова Н.Б. Концепт «добро» в русской и узбекской языковой картине мира / **Azizova N.B.** The concept of “good” in the Russian and Uzbek language worldview88

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ТЕСТИРОВАНИЯ LANGUAGE EDUCATION AND TESTING: EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT

Боровик В.В., Каверзина А.В., Рубцова Д.Н. Реализация основных принципов обучения русскому языку как иностранному в современных

учебных пособиях / **Borovik V.V., Kaverzina A.V., Rubtsova D.N.** Implementation of the basic principles of teaching Russian as a foreign language in modern teaching aids97

Щербакова О.М., Брагина М.А., Левина В.Н., Кутырева Н.А. Инновационный учебный комплекс «Русский язык без преград»: довузовский этап / **Shcherbakova O.M., Bragina M.A., Levina V.N., Kutyreva N.A.** “Russian made easy” innovative educational complex: Pre-university stage106

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Ельцова Е.Н. Геокультурный образ страны в лингвокультурологическом аспекте преподавания русского языка как иностранного / **Eltsova E.N.** Geocultural image of the country in the linguocultural aspect of teaching Russian as a foreign language 118

Ильин Д.Н. Особенности презентации и анализа единиц семантического поля *горение* в иноязычной аудитории / **Ilyin D.N.** Features of presentation and analysis of units of the semantic field ‘burning’ in a foreign audience130

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ SCIENTIFIC DEBUT

Цапкова Н.А. Межэтнические стереотипы как средство формирования социокультурной компетенции у иностранных студентов / **Tsapkova N.A.** Interethnic stereotypes as a means of forming socio-cultural competence among foreign students 138

СИСТЕМЫ ТЕСТИРОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

TESTING SYSTEMS IN MODERN LANGUAGE EDUCATION



Яркина Людмила Павловна

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка № 4 Института русского языка, Российский университет дружбы народов, 117198, Российская Федерация, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10, стр. 3, yarkina-lp@rudn.ru



Папченко Мария Юрьевна

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры немецкого языкознания филологического факультета, МГУ им. М.В. Ломоносова, 119991, Российская Федерация, Москва, Ленинские горы, д. 1, стр. 51, rapchenkoMY@my.msu.ru



Карапетян Наталья Григорьевна

старший педагог кафедры русского языка № 4 Института русского языка, Российский университет дружбы народов, 117198, Российская Федерация, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10, стр. 3, karapetyan-ng@rudn.ru

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-2-65-71

EDN: KOYBER


УДК 378.146

Научная статья

Виды и формы контроля при обучении иностранных студентов повседневному общению на русском языке

Л.П. Яркина¹  , Н.Г. Карапетян¹ , Ю.М. Папченко² 

¹Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация

²Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация
 IarkinaLP@yandex.ru

Аннотация. Контроль является важнейшим компонентом учебного процесса. Рассмотрены различные виды заданий из разряда «тестов достижений», используемые на разных этапах обучения иностранцев русскому языку повседневного общения. В результате проведенного исследования авторы выявили ряд важнейших функций

© Яркина Л.П., Карапетян Н.Г., Папченко М.Ю., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

контроля. Несмотря на первостепенное значение оценочной функции, контроль может быть инструментом обучения, акцентируя внимание на элементах теста, которые несут информацию, подходящую для рассмотрения и запоминания. Контроль позволяет преподавателю получить объективное представление о знаниях учащихся, может продемонстрировать необходимость корректировки учебной программы и изменения некоторых характеристик подачи материала. Контрольные задания могут использоваться на этапе проектирования и организации педагогических взаимодействий, а также выступать в качестве самостоятельного средства обучения и самообучения.

Ключевые слова: педагогический контроль, тест достижений, дидактическое диагностирование, обратная связь, сертификационный уровень

Вклад авторов: нераздельное соавторство.

Конфликт интересов: Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 01.03.2024; одобрена после рецензирования 20.08.2024; принята к печати 20.09.2024.

Для цитирования: Яркина Л.П., Каранетян Н.Г., Папченко М.Ю. Виды и формы контроля при обучении иностранных студентов повседневному общению на русском языке // Русский тест: теория и практика. 2024. Т. 10. № 2. С. 65–71. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-2-65-71>

Введение

Педагогический контроль — необходимая составная часть учебного процесса — относится к важнейшим факторам продуктивности обучения. На протяжении всей истории развития педагогики и дидактики проблема оценивания оставалась и остается в поле зрения ученых и исследователей как у нас в стране, так и за ее пределами. Систематический, объективный контроль приобретает характер дидактического диагностирования, поскольку позволяет не только констатировать достигнутые результаты, но и своевременно замечать и исправлять противоречия, заключающиеся в расхождении между предполагаемым и реальным уровнем учебных достижений. Благодаря контролю выявляются степень продвижения учащихся в образовательном процессе на конкретном временном отрезке и динамика овладения ими знаниями и навыками, а также обеспечивается обратная связь между преподавателем и учащимися.

Цель исследования — анализ и описание различных видов заданий из разряда «тестов

достижений», которые используются на разных этапах обучения иностранцев русскому языку повседневного общения.

Материалы и методы исследования

Материалом исследования послужили контрольные задания, используемые на разных этапах обучения иностранных учащихся-нефилологов русскому языку повседневного общения¹ на кафедре русского языка №4 Института русского языка РУДН. Методология исследования включала в себя изучение теоретической литературы, анализ исследуемых источников, обработку и интерпретацию полученных данных с помощью педагогической рефлексии.

Результаты исследования и обсуждение

С каждым годом совершенствуются формы и методы контроля, модернизируется система контролируемых действий. Для того

¹ Яркина Л.П., Пугачев И.А. Разговоры о жизни: учебный комплекс по развитию речи для иностранцев, изучающих русский язык : контрольные материалы. М.: Русский язык. Курсы, 2014. Денисенко А.В., Яркина Л.П. Понемногу обо всем по-русски. Проверь себя! М.: РУДН, 2013. Каранетян Н.Г., Черненко Н.М. Тестовые материалы для итогового контроля по РКИ. Уровни В1–В2. М.: РУДН, 2019.

чтобы контроль был максимально эффективным и конструктивным, составитель контрольных материалов должен четко представлять, что и когда следует контролировать, а также грамотно определить минимальный и достаточный объем контрольных заданий с учетом объективно существующих условий, в которых реализуется учебный процесс. Разумеется, контроль должен соответствовать требованиям современной дидактики и методики обучения иностранному языку, что предполагает основательную теоретическую подготовку составителя.

Как известно, с целью интеграции в европейскую образовательную систему и обеспечения конвертируемости языковых сертификатов в России и мире разработаны сертификационные экзамены по русскому как иностранному (ТРКИ) с соответствующим лингвометодическим описанием целей и содержания обучения на каждом контролируемом уровне². Принято решение о введении системы обязательного тестирования иностранных граждан, обучающихся в вузах РФ, закрепленное приказом Министерства общего и профессионального образования. Предполагается, что иностранцы, поступающие на 1 курс высших учебных заведений РФ, владеют русским языком на первом сертификационном уровне ТРКИ (пороговом В1), а по завершении обучения на степень бакалавра их владение языком соответствует второму сертификационному уровню ТРКИ (постпороговому В2). Таким образом, объектом разных форм контроля на основном этапе обучения языку повседневного общения студентов-иностранцев нефилологического профиля становятся компетенции (и формирующие их знания и умения), приобретаемые учащимися в ходе достижения второго (постпорогового) уровня.

В подходах к выделению видов контроля в отечественной методической литературе нет четкой общепризнанной системы (Гончарова, 2016: 26).

Исходя из принципа преемственности как необходимого компонента установления соотношения между новым и предыдущим этапами обучения, осуществляется предварительный контроль реального уровня языковой подготовки учащихся, их готовности к деятельности по овладению языком на новом этапе. Для этих целей используется специальный входной тест, нацеленный на выборочную проверку сформированных компетенций. Выявленные пробелы в знаниях и умениях затем компенсируются путем внесения необходимых корректив в учебные планы.

В процессе обучения, помимо скрытого оценивания степени усвоения студентами изучаемого материала в ходе каждого урока, важной составляющей учебного процесса является промежуточный контроль в виде набора заданий, которые студенты выполняют в письменной форме в специально отведенное для этого время. Такой набор заданий мы называем контрольной работой, которая, не претендуя на статус стандартизированного средства (несмотря на наличие в ней заданий из разряда тестовых), определяется как основание оценочного суждения и используется в прагматичных целях регулирования учебного процесса. Оценивает результаты сам преподаватель, подходя к ним с «импрессионистических» (термин Е.Е. Юркова) позиций и руководствуясь собственными критериями, при условии, что они устраивают всех участников образовательного процесса. Специально организованное измерение интересующих нас знаний, навыков и умений присутствует лишь в итоговых тестах, с помощью которых определяется уровень обученности разным видам речевой деятельности на определенном этапе (в конце учебного года) и его соответствие параметрам, предусмотренным программой. Точность измерений относительна, но достаточна для осуществления необходимой дифференциации учащихся. В условиях

² 1992 г. — создание системы ТРКИ на базе проекта Министерства образования РФ «Университеты России». 1998 г. — система ТРКИ рекомендована к применению в вузах РФ для приема иностранных граждан. 1999 г. — на конгрессе Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) в Братиславе представлена государственная система тестирования для граждан зарубежных стран.

отсутствия автоматизации проектирования тестов и их интерпретации подготовка материалов, удовлетворяющих всем многочисленным требованиям тестологии, оказывается чрезвычайно трудоемкой, да и нецелесообразной, поскольку, как признают сами теоретики и организаторы тестирования (Балыхина, 2012: 248, Иванова, 2022), при обучении языкам возможности этой формы контроля, особенно в ее классическом варианте в виде заданий множественного выбора, весьма ограничены. В то же время тестовый контроль не исключает, а, напротив, дополняет имеющийся богатый потенциал различных вариантов контрольных заданий по РКИ (Тарчимаева, 2013: 129).

В целях обеспечения максимального психологического комфорта при проведении контроля в обязательном порядке соблюдают следующие условия:

- студентов заранее предупреждают о предстоящем испытании;
- испытуемым известен объем учебного материала, положенного в основу контрольной работы (разумеется, весь этот объем не может быть охвачен, проверка осуществляется выборочно, но при этом не допускается выхода за пределы этого объема);
- типы заданий и их формулировка носят привычный для студентов характер.

Поскольку овладение общением предполагает умение совершать различные речевые действия, основываясь на знаниях языковых средств и правил оперирования ими, представляется целесообразным включение в контрольные работы заданий, направленных на проверку таких знаний и умений. Ввиду отсутствия системного описания грамматики продвинутого этапа для нефилологов, объектом контроля на протяжении всего обучения продолжают оставаться такие грамматические категории, как видовременная система, глаголы движения, причастия и деепричастия, неопределенные местоимения и т.д., и навыки их использования в различных условиях общения, а также те грамматические явления, которые изучают в связке с определенной разговорной темой. (Например, для грамматического

сопровождения темы «Погода и климат» актуальны безличные предложения, а раскрытие темы «Спорт и здоровье» невозможно без знания глаголов изменения состояния).

«Стандарты» предусматривают увеличение словарного запаса учащихся в период обучения в вузе практически в три раза (с 2300 до 6000–10000 ед.). Поэтому существенное место в контрольных материалах уделяется заданиям, проверяющим усвоение отобранных для изучения лексических единиц и их ближайших парадигматических связей (синонимических, антонимических, паронимических, тематических и др.)

Способность общаться в реальных ситуациях в соответствии с нормами поведения и речевого этикета, принятыми в данном сообществе, складывается из целого комплекса навыков и умений, уровень сформированности которых является центральным объектом контроля. Так, испытуемые должны владеть конструкциями, выражающими различные коммуникативные намерения (возражение, упрек, предположение, оценку, согласие, желание и т.п.), позволяющими осуществлять целенаправленное речевое воздействие на собеседника с учетом адресата. Контроль реализуется на основе принципа возрастающей сложности с использованием заданий разного типа. Задания первого типа предполагают проверку владения указанным лексико-грамматическим материалом, задания второго типа контролируют знание синонимических средств выражения и умение сделать правильный выбор в конкретной ситуации общения. Наконец, с помощью заданий третьего типа оценивается реализация блоков речевых интенций, которые моделируют собственно коммуникативный процесс.

Например, умение дать совет проверяется с помощью следующего набора заданий:

- Посоветуйте другу, что делать или не делать, используя побудительные предложения (заданы инфинитивные конструкции: дышать медленно и глубоко, раздражаться и переживать по пустякам и т.д.).
- Используя разные средства выражения, посоветуйте другу (маме, начальнику),

куда поехать на отдых, что купить в подарок, как отпраздновать юбилей.

- Друг решил потратить все деньги, чтобы купить очень дорогой автомобиль. Попробуйте отговорить его от задуманного, объяснив нецелесообразность этой затеи, и предложите свой вариант с соответствующим обоснованием.

В процессе обучения иноязычному общению развиваются мыслительные способности учащихся, повышается уровень их интеллекта. Поэтому в контрольных работах широко представлены задания, нацеленные на проверку умения совершать на иностранном языке те или иные мыслительные операции: анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, выявлять причинно-следственные и ассоциативные связи, строить доказательства, делать выводы, подтверждать или опровергать предложенные тезисы. Приведем несколько примеров таких заданий:

- Составьте сверхфразовые единства, включающие тезис и аргумент.

1. Пищу лучше готовить на пару.	А) Избыток соли провоцирует гипертензию.
2. Не добавляйте соль в пищу на тарелке.	Б) Вода переносит питательные вещества к клеткам, помогает работе кишечника.
3. Пейте не менее 1,5 литров воды в день.	В) Пароварка позволяет сохранить все содержащиеся в продуктах витамины.

- Проанализировав данные факты, сделайте правильный вывод.

1. Подруги часто обращаются к Маше за помощью и поддержкой.	А) Она хорошая хозяйка.
2. Маша любит готовить вкусную еду, создавать в доме уют. Она тратит деньги только на нужные и полезные вещи.	Б) Она вряд ли сможет жить с мужем в однокомнатной квартире.
3. Маше необходимо время от времени оставаться наедине с собой. Она любит читать или просто отдыхать в одиночестве.	В) Она коммуникабельный и отзывчивый человек.

- Сравните по указанному в скобках признаку.

1. Мужчина-руководитель, женщина-руководитель (подбор кадров).
2. Мужчина-руководитель, женщина-руководитель (заслуги подчиненных).
3. Москвички и петербурженки (отношение к спорту).

Каждая контрольная работа завершается заданием, направленным на диагностирование уровня сформированности дискурсивной деятельности. Проверяются умения интерпретировать чужие высказывания и порождать свои собственные, облекая мысли в речевую форму в рамках диалога или монолога. На ранних этапах обучения студентам предлагается дополнить диалог недостающими репликами, составить небольшой рассказ на заданную тему с использованием указанных слов. По мере развития коммуникативных способностей учащихся задания усложняются. Так, студенты должны уметь преобразовать монологическое высказывание в диалог или полилог, восстановить реплики участников диалога, опираясь на описание ситуации, построить собственное рассуждение с элементами оценки, приведением необходимых доводов и аргументов, опираясь на полученные знания и личный жизненный опыт. В качестве опор могут даваться схемы логико-смысловой структуры вторичного текста и ключевые слова и выражения, но на поздних этапах обучения вспомогательные средства отсутствуют.

В конце каждого года обучения проводится итоговый контроль, главной задачей которого является выявление уровня обученности студентов. В качестве средства контроля, помимо устных форм проверки, таких как зачет и экзамен, используется тест, где представлены задания, позволяющие оценить как языковую, так и коммуникативную компетенцию учащихся, их речевую деятельность во всех четырех видах.

Каждый итоговый тест включает 4 раздела: лексико-грамматические задания, чтение

и говорение, аудирование, письмо — с набором заданий разного типа, оптимальным, с субъективной точки зрения составителей, для решения поставленной задачи.

Заключение

Контроль, в первую очередь имея оценочную функцию, в процессе обучения выступает и как его инструмент, акцентируя внимание обучающихся на элементах теста, которые несут важную для запоминания и изучения информацию. В то же время контроль дает преподавателю возможность иметь объективное представление о знаниях учащихся и, при необходимости, скорректировать содержание учебной программы.

Говоря о контроле в обучении, нельзя не отметить следующее возможное противоречие. Регулярно наблюдая студентов в ходе учебного процесса, преподаватель с большой долей вероятности может определить их уровень владения языком и без проведения специального тестирования. Однако мнение преподавателя не всегда совпадает с самооценкой самих студентов, нередко преувеличивающих свои учебные достижения. Подсчет баллов, присуждаемых за каждое выполненное задание, их суммирование и выводимая на этой основе оценка придают контролю объективный характер, исключая ненужные споры. Таким образом, реализуется дисциплинирующая функция контроля, благодаря чему повышается ответственность и самосознание учащихся.

Список литературы

- Балыхина Т.М. Помогут ли тесты решить проблему оптимизации и качества обучения русскому языку? // Гуманитарный вектор. 2012. № 4 (32). С. 45–49.
- Гончарова А.В. Контроль и оценка деятельности учащихся при обучении русскому языку как иностранному // Эпоха науки. 2016. № 5. С. 25–30.

- Иванова А.С. Контроль в обучении русскому языку как иностранному // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного / под ред. С.А. Хаврониной. М.: РУДН, 2002. 428 с.
- Тарчимаева Л.Ц. Тестирование как современная форма педагогического контроля в обучении русскому языку иностранцев // Вестник БГУ. 2013. № 1. С. 129–133.

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-2-65-71

EDN: KOYBER

UDC 378.146

Research article

The forms and types of language assessment used while teaching Russian for daily purposes

Ludmila P. Yarkina¹  , Natalya G. Karapetyan¹ , Maria Y. Papchenko² 

¹RUDN University, Moscow, Russian Federation

²Moscow State University, Moscow, Russian Federation

 IarkinaLP@yandex.ru

Abstract. Control is the most important component of the educational process. The authors consider various types of tasks from the category of “achievement tests” that are used at different stages of teaching foreigners the language of everyday communication. Despite the primary importance of the evaluation function, control can be a teaching tool, focusing attention on test elements that carry information suitable for review and memorization. Control allows the teacher to get an objective idea of the students’ knowledge, can demonstrate the need to adjust the curriculum and change some characteristics of the presentation of the material. Control tasks can also be used at the stage of designing and organizing pedagogical interactions, and act as an independent means of learning and self-study.

Keywords: pedagogical control, achievement test, didactic diagnostics, feedback, certification level

Authors' contribution: undivided co-authorship.

Disclosure statement: The authors declare no conflict of interest.

Article history: received 01.03.2024; approved after reviewing 20.08.2024; accepted 20.09.2024.

For citation: Yarkina, L.P., Karapetyan, N.G., & Papchenko, M.Y. (2024). The forms and types of language assessment used while teaching Russian for daily purposes. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(2), 65–71. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-2-65-71>

References

- Balykhina, T.M. (2012). Will tests help to solve the problem of optimization and quality of Russian test teaching? *Humanitarian Vector*, (4), 45–49. (In Russ.).
- Goncharova, A.V. (2016). Control and evaluation of students' activities in teaching Russian as a foreign language. *Epocha Nauki*, (5), 25–30. (In Russ.).
- Ivanova, A.S. (2002). Control in teaching Russian as a foreign language. In Khavronina S.A. (Ed). *Traditions and innovations in the professional activity of a teacher of Russian as a foreign language*. Moscow: RUDN University. (In Russ.).
- Tarchimaeva, L.Ts. (2013). Testing as a modern form of pedagogical control in teaching Russian to foreigners. *BSU Bulletin*, (1), 129–133. (In Russ.).

About authors:

Ludmila P. Yarkina — PhD in Philology, Associate Professor, Russian Language Department No. 4, Institute of Russian Language, RUDN University, 10 Miklukho-Maklaya St, bldg 3, Moscow, 117198, Russian Federation, yarkina-lp@rudn.ru

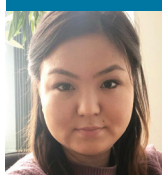
ORCID: 0000-0002-6050-4417

Natalya G. Karapetyan — Senior Teacher, Russian Language Department No 4, Institute of Russian Language, RUDN University, 10 Miklukho-Maklaya St, bldg 3, Moscow, 117198, Russian Federation, karapetyan-ng@rudn.ru

ORCID: 0000-0002-1076-1618

Maria Y. Papchenko — PhD in Philology, Senior Lecturer of the Department of German Linguistics, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University, 1 Leninskie Gory, bldg 51, Moscow, 119991, Russian Federation, papchenkoMY@my.msu.ru

ORCID: 0009-0000-9808-0333



Эрнисова Айгерим Эрнисовна

кандидат филологических наук,
заведующая Центром русского языка
Института русского языка, Кыргызско-
Российский Славянский университет
имени первого Президента Российской
Федерации Б.Н. Ельцина, 720000,
Кыргызская Республика, Бишкек,
ул. Киевская, 44

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-2-72-87

EDN: LGMMTR

УДК 81'243

Научная статья

Этнокультурный аспект в разработке тестовых заданий для учеников Кыргызской Республики по программе «Многоязычное образование» с русским языком как целевым: проблемы и перспективы

А.Э. Эрнисова 

Кыргызско-Российский Славянский университет им. Б.Н. Ельцина, Бишкек, Кыргызская Республика
✉ aigerim_ernisova@mail.ru

Аннотация. Изучена этнокультурная специфика разработки субтестов по русскому языку для учеников Кыргызстана по программе «Многоязычное образование». Проанализированы критерии для составления субтестов. Рассмотрена структура тестов по русскому языку (грамматика, аудирование, чтение, говорение и письмо) в соответствии со стандартами изучения русского языка в школах с кыргызским, узбекским и таджикским языками обучения. Также обозначены перспективы внедрения этнокультурного компонента в тестовые материалы в зависимости от уровня владения русским языком в старшей школе (уровни А2, В1), дана характеристика критериев оценки языковых и речевых навыков учащихся, а также приведены рекомендации по разработке программ повышения квалификации учителей, направленных на улучшение качества проведения тестирования по русскому языку для учеников школ Кыргызстана. Анализ тестового материала выявил, что методика составления тестов по русскому языку в классах с кыргызским, узбекским и таджикским языками обучения должна отличаться от методики тестирования по русскому языку как иностранному. В ходе исследования определена необходимость ввести этнокультурный компонент как в содержание предлагаемых ученикам текстов, так и в задания всех субтестов. Попытки создания тестового материала по русскому языку с аналогичными заданиями по Общереспубликанскому тестированию выпускников школ Кыргызстана говорит о положительных результатах апробации и, следовательно, о перспективности предлагаемого подхода. По мнению автора, система тестирования по русскому языку

© Эрнисова А.Э., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

в Кыргызстане нуждается в разработке и внедрении в практику уникальных тестовых материалов, поскольку приравнивание русского языка к иностранному в стране, где он является официальным, представляется неверным и нецелесообразным.

Ключевые слова: субтест, тесты, этнокультурный компонент, межкультурная компетенция

Конфликт интересов: Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 04.07.2024; одобрена после рецензирования 23.08.2024; принята к печати 30.08.2024.

Для цитирования: Эрнисова А.Э. Этнокультурный аспект в разработке тестовых заданий для учеников Кыргызской Республики по программе «Многоязычное образование» с русским языком как целевым: проблемы и перспективы // Русский тест: теория и практика. 2024. Т. 10. № 2. С. 72–87. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-2-72-87>

Введение

Проблема эффективной оценки и совершенствования языковых навыков сегодня требует учета этнокультурной специфики учащихся в обучении русскому языку как неродному и как иностранному, в частности, с помощью национально-ориентированных тестовых форм контроля. В научно-методической литературе (Степаненко, Нахабина, 2016: 56) рассматриваются вопросы культурологической составляющей. В лингвометодической области изучения языка методисты описывают лингвострановедческий, лингвокультурологический, страноведческий и социокультурный подходы. Обоснование их использования в учебниках и пособиях по иностранным языкам, а именно в системах тестирования, обосновывается в работах известных методистов и лингвистов. Так, интеграция этнических элементов в тестирование по иностранному языку рассмотрена Н.П. Андриюшиной (Андриюшина, 2016: 156). Необходимость учета этнических особенностей обучающихся в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) отмечается Н.М. Румянцевой и Д.Н. Рубцовой (Румянцева, Рубцова, 2019: 196–207), а важность формирования лингвокультурной и социокультурной компетенции в процессе изучения русского языка констатируется Н.В. Поморцевой (Поморцева, 2010: 29) и М.Н. Куновски (Куновски, 2019: 13–15). Собственно лингводидактическим проблемам разработки тестов по русскому

языку как иностранному посвящены работы Л.П. Клобуковой (Клобукова, 2011: 10–12), Т.М. Балыхиной (Балыхина, 2010: 33–39), Е.Л. Корчагиной (Корчагина, 2016: 54) и др.

Тем не менее проблемы обучения русскому языку в аспекте этнокультурного диалога в национальных республиках, понимания культуры изучаемого языка с позиции определения смыслов собственной культуры и принятия ценностей своей и иной культуры не получили должного освещения. Следовательно, необходимо описать технологии обучения и лингводидактическую систему тестирования, используемые в образовательном процессе при обучении русскому языку как неродному в контексте формирования межкультурной компетенции. Целью формирования межкультурной компетенции при этом является «достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за рамки собственной культуры и приобрести функции медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» (Елизарова, 2005: 218). Недостаточная разработанность указанной проблемы делает представляемое исследование актуальным.

Цель исследования состоит в обосновании необходимости внедрения этнокультурного компонента в систему тестирования по русскому языку в школах Кыргызстана в соответствии с принципами современного многоязычного образования как способа гармонизации

межнациональных и межличностных отношений в поликультурном регионе.

Гипотеза исследования заключается в том, что этнокультурный аспект в процессе обучения русскому языку школьников Кыргызстана направлен на сообщение знаний о своей этнической культуре и культуре других народов; выявление этнокультурных различий в диалоге «своего» и «чужого»; формирование эмоциональной оценки принадлежности к определенной этнической культуре (эмпатии, толерантности, способности осознавать собственную этническую идентичность, собственный этнокультурный статус); развитие интеллектуальных умений (понимать, анализировать, синтезировать, рефлексировать, осуществлять самонаблюдение, самоанализ, самооценку); формирование знаний об истории, культуре, реалиях и традициях своего и других народов и носителей языка; осознание вклада своего и других народов в мировую культуру; развитие толерантного отношения к другим культурам. Следовательно, необходимо дополнять существующие задания тестов по русскому языку как неродному и иностранному заданиями с этнокультурной направленностью.

Обзор литературы

Ряд литературных источников, явившихся теоретической и методологической базой исследования, был упомянут во введении. Приведенные работы охватывают различные аспекты тестирования по русскому языку — в исследованиях поднимаются вопросы разработки тестов, инструментов оценки знаний и навыков учащихся, а также способов использования тестов в учебном процессе. Также необходимо упомянуть труды российских ученых: О.В. Бондаревой (Белоглазов, Белоглазова, Бондарева, Исмаилова, 2017: 220–232); И.И. Просвиркиной (Просвиркина, 2014: 362–365). Кроме того, при проведении

данного исследования использовались отчеты Центра оценки в образовании и методов обучения (ЦООМО) и Предметный стандарт «Русский язык» в школах с кыргызским, узбекским и таджикским языками обучения для 5–11 классов общеобразовательных организаций Кыргызской Республики¹.

Материалы и методы исследования

Материалом послужили разработанные тесты по программе «Многоязычное образование» с русским языком как целевым. Тесты по всем видам речевой деятельности были разработаны на основе программного стандарта по русскому языку.

При разработке тестов с этнокультурным компонентом важно учитывать следующие принципы:

- 1) культурная валидность (вопросы должны быть разработаны таким образом, чтобы они были релевантны и понятны учащимся из разных культурных групп);
- 2) беспристрастность (вопросы должны быть сформулированы без предубеждений или стереотипов, которые могут повлиять на результаты учащихся);
- 3) сложность (вопросы должны быть разнообразными по сложности, чтобы охватить различные уровни знаний и понимания).

Результаты исследования

Описание системы тестирования по русскому языку в школах Кыргызстана

Тестирование по русскому языку как неродному в школах Кыргызстана является важнейшим компонентом языкового образования и оценки уровня владения языком в республике, где русский язык имеет официальный статус.

В Кыргызстане с 2012 г. в государственных образовательных учреждениях внедряется

¹ Государственный образовательный стандарт школьного общего образования Кыргызской Республики, утвержденный Постановлением Кабинета министров Кыргызской Республики № 393 от 22.07.2022 г. Бишкек, 2022. 58 с.

программа «Многоязычное образование». Ее реализация в республике направлена на то, чтобы позволить обучающимся получить образование на кыргызском языке и одновременно овладеть русским и еще одним иностранным языком. В 2015 г. Министерство образования и науки Кыргызстана поделилось первыми успехами внедрения программы «Многоязычное образование». В частности, в рамках ее апробации были созданы учебные группы, определены пилотные университеты, разработавшие учебные материалы и тесты. Подчеркнем, что важнейшей составляющей итоговой аттестации обучающихся стало тестирование по разработанным тестовым заданиям для пилотных школ, внедряющих концепцию обучения нескольким языкам. Разработанная в данном контексте программа повышения квалификации для учителей «Основы коммуникативного метода обучения второму языку» позволила пройти обучение учителям-тьюторам, работающим в пилотных школах.

Региональный материал, который используется для включения этнокультурной информации в образовательный процесс, позволяет учащимся сосредоточиться на понимании общих и локализованных процессов в современном русском как официальном языке в республике и кыргызском — государственном языке. В процессе освоения учениками лексического материала важно учитывать исторический и географический контекст используемых в субтестах текстов, а также корреляцию между кыргызскими и русскими языковыми реалиями в текстах. В выборе текстового материала для чтения, письма и аудирования большое внимание было уделено национально-культурным особенностям в русских и кыргызских текстах в связи с лингвистическими знаниями и информацией, которая не является строго научной, а относится к значимой с позиции национального образа мира.

Этнокультурные элементы при добавлении к лексическому материалу субтеста, с одной стороны, усложняют восприятие русской лексики, однако с другой — предоставляют

обучающимся возможность понять своеобразие русской истории, многообразие русской культуры.

[Описание разработанных тестовых заданий для пилотных школ в 2018 г.](#)

В 2018 г. тестирование по русскому языку в пилотных школах включало в себя выполнение следующих субтестов: «Грамматика», «Аудирование», «Чтение» и «Говорение». Выбор материала был обусловлен требованием соответствия стандартам изучения русского языка в школах с кыргызским, узбекским и таджикским языками обучения. Разработчиками тестов были установлены разные уровни владения русским и другими иностранными языками и соответствующие требования к овладению языковыми, речевыми и собственно коммуникативными умениями.

Тесты были дифференцированы по классам (5, 6 и 7 классы) и включали задания по грамматике с соответствующим количеством вопросов, задания на чтение диалогов и текстов, письменные задания и упражнения по аудированию. Тесты по грамматике содержали 40 / 50 / 60 вопросов (количество вопросов зависело от возраста обучающихся). Субтест «Чтение» составлен из двух частей: первая часть — диалоги и реплики, а вторая — текст и задания к нему. В субтест «Письмо» вошли два задания: первое заключалось в требовании написать объявление, второе ориентировало учащихся на написание автобиографии или резюме. Аудирование также состояло из двух частей, первая из которых предполагала работу с рассказом, вторая — работу с диалогом. Говорение включало три типа заданий: участие в диалоге, инициирование диалога и формулирование монолога на определенную тему. В 2018 г. тесты проводились в школах с пилотными классами в бумажной форме, результаты обрабатывались вручную. Результаты тестирования позволяли разделить учащихся на группы начинающих и продолжающих обучение в зависимости от уровня их успеваемости по программе «Многоязычное образование».

Развитие системы тестирования
для пилотных школ в 2023 г.

По мере расширения программы «Многоязычное образование» к 2023 г. возникла необходимость адаптации тестовых заданий к новым стандартам (2022 г.) и переходу на цифровые форматы тестирования. Разработка тестов для 5 и 9 классов предполагала создание заданий с обновленными спецификациями. В 5 и 9 классах при составлении вопросов по грамматике, заданий по чтению, письменных заданий, а также упражнений по аудированию и говорению сделали акцент на развитие умений у обучающихся применять языковые знания на практике. Для 5 и 9 классов составили по три варианта заданий для каждого класса. В 5 классе блок по грамматике состоит из 30 вопросов; задания по чтению включают две части: первая часть (задания 1–5) выполняется на основе реплик или диалога, вторая часть (задания 6–20) — на основе монологического высказывания; письмо состоит из трех заданий; аудирование и говорение также предполагают выполнение заданий в трех частях.

Особенности тестовых заданий 2023 г. заключались в том, что они должны были включать и комбинированные, смешанные тексты, и задания, выполнение которых позволяет оценить функциональную грамотность обучающихся, а также умения применять полученные языковые знания и навыки на практике в конкретных ситуациях речевого общения, что соотносится с международной программой по оценке образовательных достижений учащихся PISA. Данные критерии разработки тестов подчеркивают развивающийся характер методов оценки для эффективного измерения уровня овладения обучающимися речевыми и языковыми навыками. Кроме того, переход от тестов на бумаге к цифровому формату и включение практических прикладных задач демонстрируют движение к более комплексным и адаптированным критериям оценки обучающихся при овладении русским и другими языками.

Ниже приведены образцы тестовых заданий.

Субтест «Чтение»

Инструкция по выполнению теста

Время выполнения теста — 20 мин.

Вы получили тест и матрицу. Тест состоит из 3 частей:

- часть 1, задания 1–5 выполняются на основе реплик, инициирующих начало диалога;
- часть 2, задания 6–12 выполняются на основе текста и рецепта.
- часть 3, задания 13–20 выполняются на основе диаграммы.

При выполнении теста пользоваться словарем нельзя.

Часть 1. Прочитай начало диалога и подбери ответ.

- 1 — Алло! Привет, это Айжамал?
 А. — Привет! Отлично выглядишь!
 Б. — Здравствуйте. Как дела?
 В. — Привет, да это я.
 Г. — Привет. Все хорошо!
2. — Привет. А где сейчас Анвар?
 А. — Привет. Конечно, идем.
 Б. — Привет. Здорово все.
 В. — Привет. Да она уехала.
 Г. — Привет. Анвар в школе.
3. — Почему ты вчера не пришел в школу?
 А. — У меня вчера заболел живот.
 Б. — Ничего. А как у тебя дела?
 В. — Я играю футбол с друзьями.
 Г. — Я сейчас делаю домашнее задание.
4. — Я поранил руку. Что мне делать?
 А. — Купи глазные капли.
 Б. — Приложи лед или что-нибудь холодное.
 В. — Смажь йодом и заклей пластырем.
 Г. — Смажь мазью от ожогов.
5. — Какие у тебя планы на вечер?
 А. — Хорошо. Завтра пойдем на рисование вместе.
 Б. — Вечером я пойду с родителями в парк.
 В. — Я тоже не смог. Давай попробуем вместе.
 Г. — Учительница попросила сдать книгу.

За каждый правильный ответ дается 1 балл.

Итого: 5 баллов.

Нам представляется необходимым наполнить контент тестового материала лингводидактическим единицами культурологического характера, которые описывают знаковые объекты культуры и могут актуализировать внутреннюю эмпатию и мотивацию к развитию личности обучающегося, а именно текстовые

реалии из истории России и Кыргызстана, памятников фольклора и литературы.

Так, во второй части теста (задания 6–20) включены задания на основе исторического текста о названии и происхождении Бородинского хлеба, получившего наименование в честь вдовы генерала Тучкова — героя Бородинской битвы. Так, например, в *Части 2 задания 6* имеет следующую формулировку:

Восстанови текст, расположив его части в правильном порядке. Впиши последовательное расположение букв в строку ответа.

Бородинский хлеб

1. Жена не смогла перенести гибели мужа, оставила свет и ушла в монастырь. Там она создала рецепт бородинского хлеба. Это был поминальный черный хлеб — в память о всех героях России, погибших в бою с армией Наполеона.

2. Мы испытываем глубокое уважение к хлебу: «Хлеб — всему голова», «Там и рай, где хлеба край». Нас с детства приучают уважительно, бережно относиться к хлебу.

3. Рецепт его приготовления придумала монахиня одного из подмосковных монастырей, Маргарита Тучкова, жена блестящего молодого генерала Тучкова. Он трагически погиб в бою с французами на Бородинском поле, на исходе лета — 26 августа 1812 г. Его героическое поведение во время боя описал в романе «Война и мир» Лев Толстой.

4. Бородинский хлеб у нас любимый. Его аппетитная корочка посыпана кориандром, у него пряный запах и сладковатый вкус.

Ответ: 2, 4, 3, 1 (за каждое правильное расположение цифр дается 1 балл, итого — 4 балла).

7. Что значит «Хлеб — всему голова»?

- А. Хлеб — самая главная еда на столе.
- Б. Хлеб объединяет всех людей.
- В. Хлеб служит головой народа.
- Г. Хлеб придает силы и ум.

За правильный ответ дается 1 балл.

8. Бородинский хлеб придумали:

- А. В честь Наполеона.
- Б. В честь Тучкова.
- В. В честь Льва Толстого.
- Г. В честь погибших героев.

За правильный ответ дается 1 балл.

9. Маргарита Тучкова

- А. Погибла в бою на Бородинском поле.
- Б. Создатель рецепта бородинского хлеба.
- В. Автор романа «Война и мир».
- Г. Пекарь Бородинского хлеба.

За правильный ответ дается 1 балл.

10. Генерал Тучков

- А. Погиб в бою на Бородинском поле.
- Б. Создатель рецепта бородинского хлеба.
- В. Автор романа «Война и мир».
- Г. Пекарь бородинского хлеба.

За правильный ответ дается 1 балл.

11. Ниже даны варианты названий данного текста. Какой из них наиболее полно раскрывает основную мысль текста? Впиши букву в строку ответа.

- А. «Хлеб всему голова».
- Б. Память о героях.
- В. История создания бородинского хлеба.
- Г. Преданное сердце.

За правильный ответ дается 1 балл.

12. Перед вами четыре рецепта (состава) хлеба. Какой из них относится к способу приготовления бородинского хлеба? (табл. 1)

Таблица 1

Рецепты (составы) хлеба

<i>Рецепт 1</i> 1) ржаная просеянная мука — 2,5 кг; 2) вода — 1–1,5 л; 3) дрожжи — 30 г; 4) сахар — 20 г; 5) соль — 20 г	<i>Рецепт 2</i> 1) пшеничная мука второго сорта — 510 г; 2) ржаная обойная (обдирная) мука — 90 г; 3) ржаной солод — 32 г; 4) прессованные дрожжи — 0,6 г; 5) поваренная соль — 6 г; 6) сахар-песок — 38 г; 7) патока — 25 г; 8) кориандр или тмин — 3 г
<i>Рецепт 3</i> 1) ячменная просеянная мука крупного помола — 1 кг; 2) вода — 3 стакана; 3) дрожжи — 20 г; 4) сахар — 20 г; 5) соль — 10 г	<i>Рецепт 4</i> 1) пшеничная мука — 2 кг; 2) дрожжи — 50 г; 3) соль — 1,5 чайной ложки; 4) сахар — 1 чайная ложка; 5) вода — 5 стаканов

Источник: Таблица составлена А.Э. Эрнисовой.

Table 1

Bread recipes (compositions)

<i>Recipe 1</i> 1) sifted rye flour — 2.5 kg; 2) water — 1–1.5 l; 3) yeast — 30 g; 4) sugar — 20 g; 5) salt — 20 g	<i>Recipe 2</i> 1) second grade wheat flour — 510 g; 2) wholemeal rye flour — 90 g; 3) rye malt — 32 g; 4) pressed yeast — 0.6 g; 5) table salt — 6 g; 6) granulated sugar — 38 g; 7) molasses — 25 g; 8) coriander or caraway — 3 g
<i>Recipe 3</i> 1) sifted coarse barley flour — 1 kg; 2) water — 3 cups; 3) yeast — 20 g; 4) sugar — 20 g; 5) salt — 10 g	<i>Recipe 4</i> 1) wheat flour — 2 kg; 2) yeast — 50 g; 3) salt — 1.5 teaspoons; 4) sugar — 1 teaspoon; 5) water — 5 glasses

Source: The table was compiled by A.E. Ernisova.

Часть 3. Перед тобой диаграмма (рисунок) продажи хлеба в одном из продуктовых магазинов. Посмотри внимательно на диаграмму и ответь на вопросы.

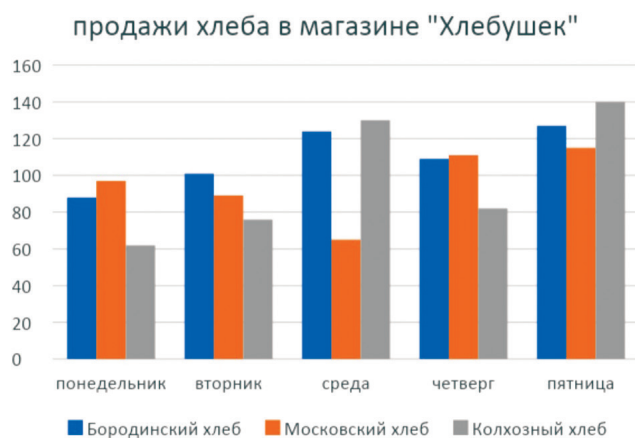


Диаграмма продажи хлеба
Источник: выполнено А.Э. Эрнисовой.

Bread sales diagram
Source: made by A.E. Ernisova.

13. Какие виды хлеба имеются в магазине?

- А. Ржаной, московский и бородинский.
- Б. Московский, батон и колхозный.
- В. Бородинский, московский и колхозный.
- Г. Отрубной, бородинский и колхозный.

За правильный ответ дается 1 балл.

14. Диаграмма показывает продажи хлеба...

- А. в будние дни.
- Б. в выходные дни.
- В. за неделю.
- Г. за месяц.

За правильный ответ дается 2 балла.

15. В какой день недели хлеба продается больше всего?

- А. Во вторник.
- Б. В среду.
- В. В четверг.
- Г. В пятницу.

За правильный ответ дается 2 балла.

16. Хлеба какого вида больше всего продали в понедельник?

- А. Бородинский.
- Б. Московский.
- В. Колхозный.
- Г. Все виды хлеба.

За правильный ответ дается 2 балла.

17. Хлеба какого вида больше всего продали во вторник?

- А. Бородинский.
- Б. Московский.
- В. Колхозный.
- Г. Все виды хлеба.

За правильный ответ дается 2 балла.

18. Хлеба какого вида больше всего продали в среду?

- А. Бородинский.
- Б. Московский.
- В. Колхозный.
- Г. Все виды хлеба.

За правильный ответ дается 2 балла.

19. Сколько всего хлеба продали в четверг?

- А. Около 80.
- Б. Около 100.
- В. Около 200.
- Г. Около 300.

За правильный ответ дается 2 балла.

20. Сколько всего хлеба продали в пятницу?

- А. Около 400.
- Б. Около 300.
- В. Около 200.
- Г. Около 100.

За правильный ответ дается 2 балла.

За 3 часть дается 15 баллов

Итого за субтест: 30 баллов

Таким образом, мы видим, что в субтесте «Чтение» для кыргызских обучающихся, для которых русский язык является официальным, могут включаться сценарии, примеры и повествования, отражающие значимую для школьников информацию. Используя культурно значимый контекст, преподаватели могут помочь учащимся лучше воспринимать тестируемый материал.

Субтест «Письмо»

Инструкция к выполнению теста

Время выполнения теста — 40 минут.

В данной части теста необходимо выполнить задания в соответствии с предложенными ситуациями: заполнить бланки и написать о своем хобби. Перед началом выполнения задания внимательно ознакомьтесь с ситуацией, чтобы понять свою задачу.

Задание 1. Напиши о своей любимой погоде. (5 баллов)

Задание 2. Скоро день рождения сестры. Напиши поздравление своей сестре. (10 баллов)

Задание 3. Напиши о своем хобби. (15 баллов)

Другим примером введения этнокультурного материала в тесте «Лексика. Грамматика» является задание, которое предполагает выбор правильной формы из предложенных вариантов словосочетаний:

Субтест «Аудирование»
Инструкция к выполнению теста

Часть 1. Прослушай информацию. Выбери фразу-синоним.

1. Наш класс любит ездить на экскурсии по Кыргызстану.

- А. Мы поедем на экскурсию в Алматы (или Алма-Ату).
- Б. Мы живем в городе Бишкек.
- В. Мы любим ездить на экскурсии по Кыргызстану.
- Г. Мы поедем на экскурсию по Иссык-Кулю.

2. Я люблю читать разные газеты.

- А. Я люблю читать газету «Вечерний Бишкек».
- Б. Мне нравится читать газеты.
- В. Я никогда не читаю газету «Спорт».
- Г. «Спорт» — моя любимая газета.

3. Один из больших магазинов Бишкека — это Азия молл, ГУМ, ЦУМ.

- А. Много больших магазинов в Бишкеке.
- Б. В Бишкеке построят новые большие магазины.
- В. ЦУМ — самый большой магазин Бишкека.
- Г. Азия молл, ГУМ, ЦУМ — это большие магазины в Бишкеке.

4. Алло! Позовите, пожалуйста, Дамиру!

- А. Позовите, пожалуйста, сестру Дамиры!
- Б. Я хочу поговорить с Дамирой.
- В. Я хочу увидеть Дамиру.
- Г. Я хочу поговорить с мамой Дамиры.

5. Завтра, возможно, будет дождь. Пасмурно.

- А. Завтра будет пасмурная погода.
- Б. Завтра будет теплая погода.
- В. Завтра будет дождь со снегом.
- Г. Завтра будет жаркая погода

За каждый правильный ответ дается по 1 баллу.

Часть 2. Прослушай диалоги и выполни задания к ним.

- Здравствуйте!
- Здравствуйте!
- Я хочу взять повесть «Белый пароход».
- Покажите, пожалуйста, ваш читательский билет.
- Вот мой билет.
- Возьмите повесть.
- Спасибо, до свидания.

6. Они разговаривали

- А) в аудитории
- Б) в библиотеке
- В) в магазине
- Г) на стадионе

— Извините, скажите, пожалуйста, где здесь аптека?

- Аптека недалеко. Поверните налево. Сразу за углом аптека.
- Спасибо.
- Пожалуйста.

7. Они разговаривали

- А) в университете
- Б) в магазине
- В) на улице
- Г) в аптеке

— Скажите, пожалуйста, у вас есть тетради?

- Да. Вот, посмотрите, новые тетради.
- А сколько они стоят?
- Каждая по 30 сомов.

8. Они разговаривали

- А) на уроке
- Б) в библиотеке
- В) в столовой
- Г) в магазине

— Здравствуйте!

— Здравствуйте!

— Я хотел бы узнать, есть ли у вас молочные продукты?

- Да, конечно. Что вы хотели?
- Я хочу купить творог и сыр.
- С вас 620 сомов.
- Спасибо, до свидания.

9. Они разговаривали

- А) в столовой
- Б) в библиотеке
- В) в книжном магазине
- Г) в продуктовом магазине

— Здравствуйте!

— Здравствуйте!

— Пожалуйста, дайте мне гречку с котлетой, булочку и чай?

- Да, конечно. Приятного аппетита!
- Спасибо.

10. Они разговаривали

- А) в столовой
- Б) в библиотеке
- В) в магазине
- Г) на улице

За каждый правильный ответ дается по 2 балла.

Часть 3. Послушай объявления и отметь правильный вариант ответа.

Объявление 1. Ребята! В среду на втором уроке не будет английского языка! Вместо английского языка будет физика.

11. *Ребятам сказали, что...*

- А) произошло изменение в расписании уроков на среду.
 Б) в среду втором уроке будет физика.
 В) в среду после второго урока можно идти домой.
 Г) в среду не будет английского языка и физики.

Объявление 2. Внимание! Завтра температура воздуха снизится до -12 градусов. Одевайтесь потеплее.

12. *По новостям предупредили, что...*

- А) завтра будет $+12$ градусов.
 Б) завтра будет солнце. Надо надеть шляпы.
 В) завтра будет сильный дождь и град.
 Г) завтра будет -12 градусов. Надо одеться тепло.

Объявление 3. Уважаемые туристы! Наш маршрут будет изменен в связи с опозданием гида. Сначала мы должны были поехать в Ата-Бейит и потом в Ала-Арчу. Теперь мы сначала поедem в Ала-Арчу, потом в мемориальный комплекс Ата-Бейит.

13. *Туристам сообщили, что...*

- А) маршрут будет изменен, сначала они поедут в Ата-Бейит, потом в Ала-Арчу.
 Б) они остановятся на полчаса для отдыха.
 В) маршрут изменится, сначала они поедут в Ала-Арчу, потом в Ата-Бейит.

- Г) маршрут изменится, никто никуда не поедет сегодня.

Объявление 4. Внимание! Сегодня санитарный день. Библиотека не работает.

14. *Библиотека не работает, потому что...*

- А) в библиотеке не осталось книг.
 Б) библиотека сегодня работает только до 12.00.
 В) проходит санитарная обработка.
 Г) нет света.

Объявление 5. Уважаемые жители Бишкека. Парад в честь дня города переносится на следующее воскресенье в связи с ливневыми дождями в городе.

15. *Жителям сообщили, что...*

- А) парад в честь дня города переносится.
 Б) парад в честь дня независимости переносится.
 В) празднование дня города отменяется.
 Г) парад в честь Дня Победы переносится.

К каждому заданию предлагалась система баллов и критерии оценивания, которые учитывали. Ниже приводим образцы критериев оценивания, в т.ч. с учетом введенного этнокультурного компонента (табл. 2–7).

Таблица 2 / Table 2

Критерии оценивания задания 1 субтеста «Письмо»
Assessment criteria for task 1 of the subtest "Writing"

Критерии оценки / Evaluation criteria	Максимальная оценка, баллы / Maximum score, points	Фактическая оценка, баллы / Actual score, points
Адекватность создаваемого тестируемым текста цели, поставленной в задании / Adequacy of the text created by the test subject to the goal set in the task	1	
Соответствие заданному объему высказывания ($-0,2$ балла за пропуск информационной единицы) / Compliance with the given volume of the statement ($-0,2$ points for missing an information unit)	1	
Понимание этнокультурного контекста / Understanding the ethnocultural context	1	
Логичность и связность изложения ($-0,5$ балла за каждое нарушение) / Logic and coherence of presentation ($-0,5$ points for each violation)	1	
Коммуникативно значимые ошибки ($-0,5$ балла за каждую) / Communicatively significant errors ($-0,5$ points for each)	1	
Коммуникативно незначимые ошибки ($-0,2$ балла за каждую) / Communicatively insignificant errors ($-0,5$ points for each)	1	
Всего / Total	5	

Источник: Таблица составлена А.Э. Эрнисовой. / Source: The table was compiled by A.E. Ernisova.

Таблица 3 / Table 3

Критерии оценивания задания 2 субтеста «Письмо»
Assessment criteria for task 2 of the subtest "Writing"

Критерии оценки / Evaluation criteria	Максимальная оценка, баллы / Maximum score, points	Фактическая оценка, баллы / Actual score, points
Адекватность создаваемого тестируемым текста цели, поставленной в задании / Adequacy of the text created by the test subject to the goal set in the task	4	
Соответствие заданному объему высказывания (–0,2 балла за пропуск информационной единицы) / Compliance with the given volume of the statement (–0,2 points for missing an information unit)	2	
Логичность и связность изложения (–0,5 балла за каждое нарушение) / Logic and coherence of presentation (–0,5 points for each violation)	2	
Коммуникативно значимые ошибки (–0,5 балла за каждую) / Communicatively significant errors (–0,5 points for each)	1	
Коммуникативно незначимые ошибки (–0,2 балла за каждую) / Communicatively insignificant errors (–0,5 points for each)	1	
Всего / Total	10	

Источник: Таблица составлена А.Э. Эрнисовой. / Source: The table was compiled by A.E. Ernisova.

Таблица 4 / Table 4

Критерии оценивания задания 3 субтеста «Письмо»
Assessment criteria for task 3 of the subtest "Writing"

Критерии оценки / Evaluation criteria	Максимальная оценка, баллы / Maximum score, points	Фактическая оценка, баллы / Actual score, points
Адекватность создаваемого тестируемым текста цели, поставленной в задании / Adequacy of the text created by the test subject to the goal set in the task	6	
Соответствие заданному объему высказывания (–0,2 балла за пропуск информационной единицы) / Compliance with the given volume of the statement (–0,2 points for missing an information unit)	4	
Логичность и связность изложения (–0,5 балла за каждое нарушение) / Logic and coherence of presentation (–0,5 points for each violation)	3	
Коммуникативно значимые ошибки (–0,5 балла за каждую) / Communicatively significant errors (–0,5 points for each)	1	
Коммуникативно незначимые ошибки (–0,2 балла за каждую) / Communicatively insignificant errors (–0,5 points for each)	1	
Всего / Total	14	

Источник: Таблица составлена А.Э. Эрнисовой. / Source: The table was compiled by A.E. Ernisova.

Таблица 5

Критерии оценивания задания 1 субтеста «Говорение»
Задание 1. Диалог (ответы на вопросы и участие в беседе)

	Критерии / Градация				
	5	4	3	2	1
Умение вести диалог	Может успешно участвовать в беседе и давать полные / развернутые ответы. Может использовать различные языковые конструкции. Иногда допускает некоторые ошибки и незначительные неточности в структуре предложений	Может давать полные, но не всегда точные ответы. Может употреблять однообразные грамматические конструкции. Допущенные грамматические ошибки не мешают восприятию сказанного	Может давать конкретные ответы на поставленные вопросы, но некоторые из ответов слишком коротки и не развернуты	Может отвечать на вопросы простыми предложениями	Может отвечать на вопросы неполными предложениями. Может употреблять только однообразные грамматические конструкции. Многочисленные ошибки мешают восприятию сказанного

Источник: Таблица составлена А.Э. Эрнисовой.

Assessment criteria for task 1 of the subtest “Speaking”
Task 1. Dialogue (answering questions and participating in the conversation)

	Criteria / Grading				
	5	4	3	2	1
Ability to conduct a dialogue	Can participate in a conversation and give full/ extensive answers. Can use a variety of language constructions. Occasionally makes some errors and minor inaccuracies in sentence structure	Can give complete, but not always precise answers. Can use monotonous grammatical constructions. The grammatical errors made do not interfere with the perception of what was said	Can give specific answers to questions asked, but some of the answers are too short and not detailed	Can answer questions in simple sentences	Can answer questions with incomplete sentences. Can only use monotonous grammatical constructions. Numerous errors interfere with the perception of what is said

Source: The table was compiled by A.E. Ernisova.

Критерии оценивания задания 2 субтеста «Говорение»
Задание 2. Диалог (инициация беседы)

	Критерии / Градация					
	10	8	6	5	4	3
Умение вести диалог	<p>Может свободно и убедительно общаться в соответствии с заданной ситуацией. Может активно использовать различные языковые конструкции. Случайные незначительные ошибки почти незаметны</p>	<p>Может достаточно свободно и убедительно общаться в соответствии с заданной ситуацией. Заметна некоторая нерешительность в проявлении инициативы. Может использовать различные языковые конструкции. Может вставлять лингвокультурные реалии в грамматические конструкции. Иногда допускает некоторые ошибки и незначительные неточности в структуре предложений</p>	<p>Может общаться в соответствии с заданной ситуацией. Иногда могут возникать трудности в подборе необходимых слов / высказываний. Может употреблять однообразные грамматические конструкции. Может вставлять лингвокультурные реалии в грамматические конструкции, обнаруживая неточности. Допущенные грамматические ошибки не мешают восприятию сказанного</p>	<p>Может общаться в соответствии с заданной ситуацией, используя лишь простые фразы, что может мешать эффективной коммуникации. Может употреблять однообразные грамматические конструкции. Может вставлять лингвокультурные реалии в грамматические конструкции, обнаруживая неточности. Допущенные грамматические ошибки не мешают восприятию сказанного</p>	<p>Может построить простые, часто неточные, ошибочные высказывания, в результате чего затруднено понимание, а вместе с ним общение. Может употреблять однообразные грамматические конструкции. Может вставлять лингвокультурные реалии в грамматические конструкции, обнаруживая неточности. Допущенные грамматические ошибки не мешают восприятию сказанного</p>	<p>Может построить очень простые и в основном неточные, ошибочные высказывания, не всегда правильно понимает сказанное. Может употреблять только однообразные грамматические конструкции. Может вставлять лингвокультурные реалии в грамматические конструкции, обнаруживая ошибки. Многочисленные ошибки мешают восприятию сказанного</p>

Источник: Таблица составлена А.Э. Эрнисовой.

**Assessment criteria for task 2 of the subtest “Speaking”
Task 2. Dialogue (initiation of conversation)**

		Criteria / Grading					
		10	8	6	5	4	3
Ability to conduct a dialogue	Communicates fluently and convincingly in a given situation. Can use of a variety of language structures. Occasional minor errors are almost unnoticeable	Communicates quite fluently and convincingly in accordance with a given situation. Some hesitation in taking initiative is noticeable. Can use various language constructions. Can insert linguistic and cultural realities into grammatical constructions. Sometimes makes some mistakes and minor inaccuracies in sentence structure	Can communicate in accordance with the given situation. Sometimes there may be difficulties in choosing the necessary words / statements. Can use monotonous grammatical constructions. Can insert linguistic and cultural realities into grammatical constructions, detecting inaccuracies. Grammatical errors made do not interfere with the perception of what was said	Can communicate in a given situation using only simple phrases, which may interfere with effective communication. Can use monotonous grammatical constructions. Can insert linguistic and cultural realities into grammatical constructions, detecting inaccuracies. The grammatical errors made do not interfere with the perception of what is said	Can construct simple, often imprecise, erroneous statements, which makes understanding difficult, and with it communication. Can use monotonous grammatical constructions. Can insert linguistic and cultural realities into grammatical constructions, revealing inaccuracies. The grammatical errors made do not interfere with the perception of what was said	Can construct very simple and mostly imprecise, erroneous statements, does not always understand what is said correctly. Can use only monotonous grammatical constructions. Can insert linguistic and cultural realities into grammatical constructions, detecting errors. Numerous errors interfere with the perception of what is said	

Source: The table was compiled by A.E. Ernisova.

Таблица 7

**Критерии оценивания задания 3 субтеста «Говорение»
Задание 3. Монолог**

		Критерии / Градация					
		15	12	9	7	5	3
Умение вести диалог	Может построить продуманное, полностью соответствующее теме, логичное высказывание, сделать выводы. Полностью выдержана композиция. Может активно использовать различные языковые конструкции. Случайные незначительные ошибки почти незаметны.	Может построить высказывание (повествование/ описание), сохраняя его логику. В основном выдержана композиция. Делает выводы на основе сказанного. Может использовать различные языковые конструкции. Иногда допускает некоторые ошибки и незначительные неточности в структуре предложений	Может построить простое высказывание, сохраняя его логику. Имеются незначительные нарушения в композиции. Проявляются некоторые неточности или затруднения в понимании проблемы предложенного текста. Может употреблять однообразные грамматические конструкции. Допущенные грамматические ошибки не мешают восприятию сказанного	Может построить простые нераспространенные предложения, чтобы коротко высказаться по заданной теме. В высказывании частично нарушены логика и композиция. Испытывает затруднения при формулировании выводов. Может употреблять однообразные грамматические конструкции. Допущенные грамматические ошибки не мешают восприятию сказанного	Может понять содержание темы, но в высказывании нарушены логика и композиция, поэтому ответ воспринимается с трудом. Отношение к проблеме не совсем понятное. Может употреблять однообразные грамматические конструкции. Допущенные грамматические ошибки не мешают восприятию сказанного	Преобладают отдельные, очень простые, по большей части не связанные между собой предложения. Может употреблять только однообразные грамматические конструкции. Многочисленные ошибки мешают восприятию сказанного	

Источник: Таблица составлена А.Э. Эрнисовой.

Assessment criteria for task 3 of the subtest “Speaking”
Task 3. Monologue

		Criteria / Grading					
		15	12	9	7	5	3
Ability to conduct a dialogue		Can construct a thoughtful, fully relevant to the topic, logical statement, draw conclusions. The composition is fully consistent. Can actively use various language structures. Random minor errors are almost unnoticeable	Can construct a statement (narrative/description), preserving its logic. The composition is generally consistent. Draws conclusions based on what is said. Can use various language structures. Sometimes makes some mistakes and minor inaccuracies in the structure of sentences	Can construct a simple statement, preserving its logic. There are minor violations in the composition. Some inaccuracies or difficulties in understanding the problem of the proposed text are revealed. Can use monotonous grammatical constructions. The grammatical errors made do not interfere with the perception of what was said	Can construct simple, non-extended sentences to express a brief opinion on a given topic. The logic and composition of the statement are partially violated. Has difficulty in formulating conclusions. Can use monotonous grammatical constructions. Grammatical errors made do not interfere with the perception of what is said	Can understand the content of the topic, but the logic and composition of the statement are broken, so the answer is perceived with difficulty. The attitude to the problem is not entirely clear. Can use monotonous grammatical constructions. The grammatical errors made do not interfere with the perception of what was said	Predominantly isolated, very simple, mostly unrelated sentences. Can only use monotonous grammatical constructions. Numerous errors interfere with the perception of what is said

Source: The table was compiled by A.E. Ernisova.

Поскольку практика применения программы расширяется и совершенствуется, разработка тестовых заданий будет играть важную роль в обеспечении эффективной оценки результатов обучения учащихся и общего успеха многоязычного образования в Кыргызстане.

[Практические рекомендации для учителей в рамках программы повышения квалификации по подготовке школьников к сдаче субтестов](#)

Мы выделили основные дидактические критерии формирования межкультурной компетенции на уроках русского языка. Во-первых, педагогам рекомендуется актуализировать этнокультурные смыслы изучаемого материала (не только лингвистического), способствовать освоению учащимися ключевых кодов как своей, так и русской культуры как основы межкультурной коммуникации (работа со значениями фразеологизмов, пословиц и поговорок, описанием героев российских мультфильмов, написании

текста письма, заявления и т.д.). Нам представляется, что предлагаемые нами варианты содержания тестов, наполненных этнокультурными реалиями, а также критерии оценки учащихся с учетом этнокультурного компонента могут быть переработаны, чтобы включить сценарии, примеры и повествования, отражающие различные реалии родной и неродной культуры, представленные среди учащихся в национальных республиках. Используя культурно значимый контекст, преподаватели помогут учащимся лучше воспринимать тестируемый материал. Во-вторых, педагогам рекомендуется основное внимание уделять чтению и говорению школьников, постепенно развивая навыки аудирования и письма. Наконец, третья рекомендация педагогам — активно артикулировать окончания прилагательных и причастий, интонационно обозначать границы предложений, говорить в оптимальном темпе, используя короткие фразы-инструкции. Основная педагогическая задача учителей сегодня — создание условий для овладения

школьниками не только языком обучения (русским языком как неродным, другим родным), но и представленной в нем лингвокультуры как основы процесса успешной межкультурной коммуникации. В данном контексте педагогам необходимы курсы по культурологии (сравнительной и отдельно: русской и национальной — кыргызской коренной культуры) для реализации в образовательной деятельности этнокультурного подхода.

Обсуждение

Данное исследование представляется перспективным и актуальным в том случае, если в стране отсутствуют труды кыргызстанских ученых по разработке тестов по русскому языку. На наш взгляд, ЦОМО, «Кыргызтесту» и преподавателям-русистам необходимо работать в партнерстве и разрабатывать совместно тестовые задания для школьных олимпиад, экзаменов и внедрять рассматриваемые упражнения в учебный процесс, начиная со 2-го класса.

Заключение

На основании анализа эмпирических данных по разработке системы тестирования школьников по русскому языку в рамках программы «Многоязычное образование» в Кыргызстане в аспекте этнокультурного

подхода можно утверждать, что тесты, которые включают в себя культурно значимый контент, находят глубокий отклик у обучающихся. Это способствует развитию их мотивации, вовлеченности и, в конечном счете, более высокой успеваемости, поскольку учащиеся видят, что их опыт, как представителей определенной национальной культуры, отражен в тестовых материалах для оценки. Таким образом, можно заключить, что в целях поддержания мотивации кыргызских учащихся в овладении русским языком как неродным и иностранным важно опираться на этнокультурный подход, который необходимо использовать и при разработке контрольно-измерительных (оценочных) средств. Этноориентированные тесты должны разрабатываться как система, оценивающая динамику формирования языковых и речевых навыков и умений (тест успешности), подводящих к выполнению тестов определенного уровня владения русским языком в аспекте развития творческих навыков и критического мышления. Разработанная автором система тестов, ориентированных на этнокультурный компонент, позволит совершенствовать обучение, повышать его качество. В дальнейшем будет проводиться мониторинговый анализ данных для доказательства эффективности этнокультурного подхода при разработке национальной системы тестирования по программе «Многоязычное образование».

Список литературы

- Андрюшина Н.П. Уровень коммуникативной компетенции: адекватность измерения // Актуальные проблемы обучения русскому языку. Брно, 2014. 320 с.
- Балыхина Т.М. Роль этнометодических знаний в формировании новых профессиональных качеств преподавателя высшей школы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Психология и педагогика. 2010. № 3. С. 33–39.
- Белоглазов А.А., Белоглазова Л.Б., Бондарева О.В., Исмаилова Э.Х. Мониторинг эффективности обучения в условиях модернизации и компьютеризации образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Информатизация образования. 2017. Т. 14. № 2. С. 220–232. <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2017-14-2-220-232>
- Клобукова Л.П. Профессионально ориентированное обучение русскому языку инофонов : от текста к текстотеке и гипертексту // Педагогическое образование и наука. 2011. № 11. С. 10–12.
- Корчагина Е.Л. Сертификационное тестирование по РКИ в условиях формирования новой русской образовательной среды // Русский язык за рубежом. 2016. № 5. С. 54.
- Куновски М.Н. Социокультурная адаптация иностранцев на подготовительном факультете российского вуза : этнокультурный портрет иранского слушателя // Русский язык за рубежом. 2019. № 5. С. 13–19.
- Поморцева Н.В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М. : РУДН, 2010.

Просвиркина И.И. Этнокультурологический комплексный анализ текста как метод формирования этнокультурной компетенции // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия : в 2 томах. М. : РУДН, 2014. Т. 2. С. 362–365.

Румянцева Н.М., Рубцова Д.Н. Этноориентированное обучение — важная составляющая методики преподавания русского языка как иностранного // Известия Южного

федерального университета. 2019. № 1. С. 196–207. <https://doi.org/10.23683/1995-0640-2019-1-196-207>

Степаненко В.А., Нахабина М.М. Отражение культурологического аспекта в национально ориентированных тестах // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия : Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. № 4 (23). С. 55–59.

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-2-72-87

EDN: LGMMTR

UDC 81'243

Research article

The ethnocultural aspect in the development of test tasks for students of the Republic of Kyrgyzstan under the program “Multilingual education” with Russian as a target language: problems and prospects

Aigerim E. Ernisova 

Kyrgyz-Russian Slavic University named after B.N. Yeltsin, Bishkek, Kyrgyz Republic

✉ aigerim_ernisova@mail.ru

Abstract. The research is devoted to the ethnocultural specifics of developing a subtest in the Russian test for students of Kyrgyzstan under the “Multilingual Education” program as a tool for the effective and comprehensive development of intercultural competence. The criteria for compiling the subtest are analyzed. The structure of tests in the Russian test is considered in accordance with the standards for studying the Russian test in schools with Kyrgyz, Uzbek and Tajik languages of instruction: grammar, listening, reading, speaking and writing. The research also outlines the prospects for introducing an ethnocultural component into test materials depending on the level of Russian test proficiency in high school (levels A2, B1). It describes the criteria for assessing students’ language skills, and also provides recommendations for the development of advanced training programs for teachers on the issue of training and conducting testing for schoolchildren in Kyrgyzstan. The analysis of the test material revealed that the methodology for compiling tests in the Russian test in the classes with Kyrgyz, Uzbek and Tajik languages of instruction should differ from the methodology of Russian as a foreign language. It is necessary to introduce an ethnocultural component both in texts and in test tasks for all types of speech activity. Attempts to create test material in the Russian test with similar tasks for the All-Republican Testing of school graduates in Kyrgyzstan indicate a positive result of this work. According to the author, unique test materials are needed for Kyrgyzstan, since Russian is the official language in the country and equating it with a foreign language is a fundamentally wrong task.

Keywords: subtest, tests, ethnocultural component, intercultural competence

Disclosure statement: The author declares no conflict of interest.

Article history: received 04.07.2024; approved after reviewing 23.07.2024; accepted 30.08.2024.

For citation: Ernisova, A.E. (2024). The ethnocultural aspect in the development of test tasks for students of the Republic of Kyrgyzstan under the program “Multilingual education” with Russian as a target language: Problems and prospects. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(2), 72–87. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-2-72-87>

References

- Andryushina, N.P. (2014). Level of communicative competence: Adequacy of measurement. *Current Problems of Teaching the Russian Test*. Brno. (In Russ.).
- Balykhina, T.M. (2010). The role of ethnomethodological knowledge in the formation of new professional qualities of a higher school teacher. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (3), 33–39. (In Russ.).
- Beloglazov, A.A., Beloglazova, L.B., Bondareva, O.V., & Ismailova, E.H. (2017). Monitoring the effectiveness of education in the context of modernization and computerization of education. *RUDN Journal of Informatization in Education*, 14(2), 220–232. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2017-14-2-220-232>
- Klobukova, L.P. (2011). Professionally oriented teaching of the Russian test to foreign speakers: From text to text library and hypertext. *Pedagogical Education and Science*, (11), 10–12. (In Russ.).
- Korchagina, E.L. (2016). Certification testing in RFL in the conditions of the formation of a new Russian educational environment. *Russian Test Abroad*, (5), 54. (In Russ.).
- Kunovsky, M.N. (2019). Sociocultural adaptation of foreigners at the preparatory faculty of a Russian university: Ethnocultural portrait of an Iranian student. *Russian Test Abroad*, (5), 13–19. (In Russ.).
- Pomortseva, N.V. (2010). *Pedagogical system of linguistic and cultural adaptation of foreign students in the process of teaching the Russian test*: abstract. dis. ... dr. ped. sci. (In Russ.).
- Prosvirkina, I.I. (2014). Ethnocultural complex analysis of the text as a method of forming ethnocultural competence. *Innovative Teaching of the Russian Test in the Context of Multilingualism* (vol. 2, pp. 362–365). Moscow: RUDN University. (In Russ.).
- Rumyantseva, N.M., & Rubtsova, D.N. (2019). Ethnic-oriented learning is an important component of the methodology of teaching Russian as a foreign language. *News of the Southern Federal University*, (1), 196–207. (In Russ.). <https://doi.org/10.23683/1995-0640-2019-1-196-207>
- Stepanenko, V.A., & Nakhabina, M.M. (2010). Reflection of the cultural aspect in nationally oriented tests. *Scientific Vestnik of the Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering. Series "Linguistics and Intercultural Communication"*, (4), 55–59. (In Russ.).

About the author:

Aigerim E. Ernisova — PhD in Philology, head of Russian Language Center of the Russian Language Institute of the Kyrgyz-Russian Slavic University named after the first President of the Russian Federation B.N. Yeltsin, 44 Kievskaya St, Bishkek, 720000, Kyrgyz Republic.
ORCID: 0009-0000-2003-6594

ЯЗЫКОВЫЕ КАРТИНЫ МИРА В ОБРАЗОВАНИИ LINGUISTIC VIEW OF THE WORLD IN EDUCATION



Азизова Насиба Бахритдиновна

доктор философских наук, доцент,
декан факультета Международных
образовательных программ, Каршинский
государственный университет,
180100, Республика Узбекистан,
Кашкадарьинская область, Карши,
ул. Кучабаг, 17

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-2-88-96

EDN: LCCSKG

УДК 81'373

Научная статья

Концепт «добро» в русской и узбекской картине мира

Н.Б. Азизова 

Каршинский государственный университет, Карши, Республика Узбекистан

✉ azizovanasiba@mail.ru

Аннотация. В современной лингвистической науке актуальна проблема интерпретации фразеологических единиц в лингвокультурологическом аспекте, раскрытие национально-культурных компонентов для передачи языковых и культурных картин мира. Рассмотрен концепт «добро» в русском и узбекском языках. С целью раскрытия концепта «добро» в русской и узбекской языковой картинах мира исследованы в лингвокультурологическом аспекте фразеологизмы двух языков: проведены лексический и этимологический анализ словарных статей, сравнительный анализ фразеологизмов на примерах из художественной литературы на русском и узбекском языках. В результате исследования сформированы тематические группы концепта «добро».

Ключевые слова: ценность, этимология, узбекский язык, русский язык, толкование, фразеология, концептуальный анализ

Конфликт интересов: Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 31.07.2023; одобрена после рецензирования 10.08.2024; принята к печати 01.09.2024.

Для цитирования: Азизова Н.Б. Концепт «добро» в русской и узбекской картине мира // Русский тест: теория и практика. 2024. Т. 10. № 2. С. 88–96. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-2-88-96>

© Азизова Н.Б., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Введение

Добро во всех культурах является универсальной ценностью. В философском словаре¹ оно определяется так: «Добро — это все то, и только то, что «согласно с природой», что «доставляет удовольствие», что «велит бог», что «способствует сохранению общества, что «соответствует исторической необходимости», что «согласуется с требованиями разума» и т.д.

Концепт «добро» / «яхшилик» является одним из ключевых понятий соответственно в русском и узбекском языках. В философском понимании добро — широкое оценочное понятие, которое обозначает позитивный аспект человеческой деятельности. Добро является противоположностью зла. В истории философии смысл и идея концепта «добро» интерпретируется по-разному: добро связано с отношением человека к окружающему миру; это регулятор человеческих отношений, позволяющий достичь счастья; это ценность, полезность предметов (добрая весть), нравственное качество человека (добрый человек); добро — начало всего сущего мира.

Цель исследования — раскрыть концепт «добро» в русской и узбекской языковой картинах мира при помощи анализа фразеологизмов соответствующих языков в лингвокультурологическом аспекте и в итоге сформировать тематические группы концепта «добро».

Материалы и методы исследования

Материалом исследования послужили подборки фразеологизмов со значением «добро» в русском и узбекском языках, примеры из художественных произведений. Проведен лексический и этимологический анализ словарных статей, сравнительный анализ фразеологизмов.

Исследование опиралось на анализ словарных статей из ряда словарей: толковые словари

В.И. Даля², С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой³, Русско-узбекский словарь⁴, Ўзбек тилининг этимологик луғати⁵, а также философский энциклопедический словарь⁶.

В результате анализа фразеологизмов формируются тематические группы концепта «добро».

Результаты и обсуждение

Значения концепта «добро» широко характеризовались в произведениях философов — Платона, Аристотеля, Г. Гегеля, И. Канта, Ахмада Аль-Фергани, Абу Насра Фараби, Авиценны; писатели Л.Н. Толстой, Махмуд Кашгари, Юсуф Хас Хаджиб, Ахмад Югнаки, А. Навои обращались к идее добра.

Современные ученые проводят ряд интересных исследований, результаты которых заслуживают особого внимания, к примеру, ассоциативный эксперимент, проведенный с носителями русского, кыргызского и узбекского языков с целью выявить их реакцию на слова-стимулы «добро» и «зло» (Мадмарова, Розыкова, 2023), сравнительный анализ репрезентации добродетели и пороков в русской и узбекской лингвокультурах (Рахматов, Абдуллаева, 2024).

«Добро» / «яхшилик» в русском и узбекском языках являются общеупотребительными лексемами, которые в составе пословиц приобретают разные формы национально-культурных концептов. Они создают целое семейство пословиц, поговорок и фразеологизмов, которые в обоих языках дают ключ к пониманию особых характеристик русской и узбекской языковой картины мира. Так как ключевые слова имеют богатую «скрытую семантику», они, как правило, плохо поддаются однозначному переводу на другие языки, т.е. являются языково-специфичными. Фразеологизм — это

¹ Философский энциклопедический словарь. М., 2019.

² Даль В.И. Толковый словарь русского языка : в 4 томах. М. : Астрель АСТ, 2001.

³ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М. : Азъ, 1992.

⁴ Русско-узбекский словарь : в 2 томах / Акад. наук Узбекской ССР, Ин-т языка и лит. им. А.С. Пушкина; редкол. : М.К. Кошчанов и др. Ташкент : Гл. ред. Узбекской советской энциклопедии, 1983.

⁵ Ўзбек тилининг изоҳли луғати / А. Мадвалиев тахрири остида. Тошкент : Ўзбекистон НМИУ нашриёти, 2006–2008.

⁶ Философский энциклопедический словарь. М. : Сов. энциклопедия, 1989.

минитекст, который необходимо расшифровать (Долгополова, 2015).

Русские слова *добрый*, *добро* имеют индоевропейское происхождение и восходят к корню **dobъ/*doba*. Соответствия имеются практически во всех языках. Интересно, что первичным значением слова *doba*, как правило, является значение времени; ср. болг. *дуба* (время, пора, случай), словен. *dyba* (пора, подходящее время, срок, образ, способ), чеш. *doba* (пора, время). Развитие дефиниции оценочности у слова *doba* шло следующим образом: «время нужное, подходящее, пригодное для чего-либо», т.е. время, оцениваемое положительно; данный концепт развился после сочетания корня **dobъ/*doba* с индоевропейским корнем **ar*, которое обозначало «соединять, спланировать, соответствовать, подходить».

Добро — от *доба* («пора»); *сдобный*, *удобный* — т.е. пришедшийся впору. Древний корень **dhabh* — т.е. соответствовать, подходить. Общеславянское **dobъ* первоначально означало что-то вроде «подходящий». В православной культуре добрыми называются те люди, те вещи или те действия, которые угодны Богу и пригодны для долгой жизни. Прилагательные *удобный*, *богатый*, *подобный*, *преподобный* восходят к единому прообразу «пригодности», т.е. уместности и своевременности, отсутствия неоплаченных долгов перед Богом и людьми. Русское слово *доба* восходит к первообразу меры всех вещей, установленной свыше при их сотворении. Добром называется то, что приходит в нужное время и пространство, например, *удобная обувь*, *сдобное* (созревающее в нужное время) тесто, удобное время, «хороший час». «Делая добро, да не унываем, ибо в свое время пожнем, если не ослабеем. Итак, пока есть время, будем делать добро всем, а особенно себе верою»⁷.

На первый план в лексеме *добрь*, образованной таким способом, стоит значение «хороший, добротный, доброкачественный». Это

значение лексема *добро* сохраняет до XX в. Рассмотрим примеры:

- в древнерусских памятниках: *Покоушати пера и чернила добро ли перо и чернило; а в торжокъ прихавъ, кони корми добрымъ синомъ;*
- в XVII–XVIII вв.: *Дорогою довольно доброю приехали есмы задолго до вечера (1628); Проба добрых кирпичей бывает такая, чтоб они были легки, звонки. Также и коровы к молоку не все добрые бывают;*
- в русских народных говорах: *Сходи-ка по добру воду. Первый-то, добрый глаз, видит хорошо.* В современной народной концептосфере конкретное значение положительности, полезности, качественности, связанное с корнем *добр-*, реализуется в ряде производных, расширяя предметную сферу приложения положительного качества; ср., например, *добряцкий* (кони были добряцкие); *добрячий* (У мене дабрячий канёк был); *добринский*, *добровитый*;
- в русском литературном языке XIX в. и в произведениях советской литературы: *«Моя добрая рысистая кобыла бодро бежала по пыльной дороге»* (И.С. Тургенев); *«Сабля добрая, булатная»* (М.Н. Загоскин); *«Земли было много, и земля была добрая»* (Л.Н. Толстой); *«На Батюковском столе за ужином был поставлен добрый студень, горячий домашний пирог»* (В.С. Гроссман); *«Я рад без ума — пинжак-то добрый»* (В.М. Шукшин) (цит. по Гусейнов, Апрель, 2000: 96).

Из вышеуказанных примеров можно сделать вывод о том, что в современном русском литературном языке значение «добрый» / «хороший» / «добротный» уходит на задний план, передавая главное место дефинициям морально-этического плана.

В.И. Даль трактует лексическое значение слова «добро» следующим образом: «В духовном значении — добро, благо, что честно и полезно, все, чего требует от нас долг человека,

⁷ Послание ап. Павла Галатам, 6:9–9.

гражданина, семьянина; противоположно худа и злу. Добро делай, никого не бойся. От добра худа не бывает. За добро злом не платят»⁸.

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова слово «добро» означает нечто положительное, хорошее, полезное, противоположное злу; добрый поступок. *Желать добра кому-нибудь. Не к добру (предвещает дурное; разг.). Сделать много добра людям. Поминать добром (вспоминать с благодарностью, с хорошим чувством). Не делай добра, не увидишь зла (посл.). Добро должно быть с кулаками (афоризм)*⁹.

Рассмотрим лексему «добро» в словарях узбекского языка. В переводе на узбекский язык русское слово «добро» имеет несколько эквивалентов: яхши (хайрли) иш (доброе, благое дело), яхшилик (доброта), эзгулик (благое дело).

В русско-узбекском словаре:

ДОБРО

1. яхши (хайрли) иш, яхшилик, эзгулик ~добро и зло, эзгулик ва ёвузлик; *Желаю вам добра* — Мен сизга яхшилик истайман; *Из этого добра не выйдет* — Бундан яхшилик чиқмайди / Бундан яхшилик кутиб бўлмайди / Бунинг оқибати яхши бўлмайди; *От добра добра не ищут* (пословица); яхшиликка ёмонлик; *Нет худа без добра.*

2. собир. нарса. мол-мулк, дунё, бойлик *народное добро* — халқ бойлиги; *чужое добро* — бировнинг нарсаси (мол-мулк, дунёси);

3. *разг. пренебр.* ҳеч нарсага арзимайдиган (яроксиз) нарса, матоҳ; *Такого добра мне и даром не нужно* — Бундай матоҳ менга текинга ҳам текинга ҳам кераги йўқ; *Поминать добром* — Яхши гап (мамнуният, миннатдорлик билан) эсга олмоқ; *Добро пожаловать!* — Хуш келибсиз! *Не к добру* (разг.) — Бу яхшиликка олиб келмайди / Бу бир фалокатни бошлаб келмасайди, гўрга эди; *Дать (получить) добро на что-то* (разг.) — Розилик ёки (рухсат) бермоқ ёки олмоқ; *Дать добро на вылет* — Учишга рухсат бермоқ¹⁰.

Как мы видим из словарной статьи, слово «добро» используется в трех значениях: 1) доброе, благое дело; 2) богатство; 3) вещь; разрешение и т.д.

В Толковом словаре узбекского языка¹¹ лексема «добро» переводится:

эзгу/эзгулик, яхши/яхшилик, хайрли:

ЭЗГУ — яхшилик бахт этувчи; эгилик келтирувчи; хайрли. Эзгу ният. Эзгу иш. «Озодлик хайкалига қошига бу он, Эзгу ўйларимни олиб келдим мен» (Х. Даврон).

Перевод: ДОБРО — блаженный добра; приносящий покорность; благоприятный. Благие намерения. Благое дело. «Благие мысли свои в этот миг, я принес к порогу статуи Свободы» (Х. Даврон).

ЭЗГУЛИК — хайрли, эзгу иш. «Жаҳонга донғи кетган олимларни тўплаб, уларга шароит яратиб берган одам эзгулик ҳис этмаслиги мукин эмас» (Ў. Хошимов).

Перевод: ДОБРО — доброе, благородное дело. «Человек, собравший ученых из всего мира, и создавший для них условия, не может быть, что он не чувствует добра». (У. Хошимов).

ЯХШИЛИК — яхши хислатга, ҳулқ-атвор кабиларга эгалик. «Тошкентга қайтишга мени ҳам олиб жўнадилар. Чунки яхшилигимни, тўғри, ҳалол ишлаганимни билар эдилар» (Ойбек. Танланган асарлар).

Перевод: ДОБРОТА — обладание хорошими качествами, манерами поведения. «Меня также забрали обратно из Ташкента. Потому что, к счастью, они знали, что я честно работал» (Ойбек. Избранные произведения).

2. Ихтиёрий равишда бирор кишини мафаатини кўзлаб иш тутиш, бирор манфаатга етказиш; меҳрибонлик; хайрли иш. Яхшиликнинг ҳеч кечи йўқ. Ёмондан яхшилик кутма (мақол). Яхши одамнинг яхшилиги тегар тор ерда, Ёмон одамнинг зарара тегар ҳар ерда (мақол).

Перевод: ДОБРО — волей-неволей вести себя с кем-то по совести, ради какой-то выгоды; доброта; доброе дело. «У добра нет конца. Не жди добра от злого» (пословица). «Добро хорошего человека увидишь не везде, зло дурного человека повсюду» (пословица).

3. Яхши эканлик.

Перевод: ДОБРО — о том, что хороший.

В Толковом словаре узбекского языка под общей редакцией А. Мадвалиева русское слово «добро» переводится следующими узбекскими лексемами: «эзгу» (добро, благое, блаженное намерение), «эзгулик» (добро, благое, доброе

⁸ Даль В.И. Толковый словарь русского языка : в 4 томах. М. : Астрель АСТ, 2001.

⁹ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М. : Азъ, 1992.

¹⁰ Русско-узбекский словарь : в 2 томах / Акад. наук Узбекской ССР, Ин-т языка и лит. им. А.С. Пушкина; редкол. : М.К. Кошчанов и др. Ташкент : Гл. ред. Узбекской Советской Энциклопедии, 1983.

¹¹ Ўзбек тилининг изоҳли луғати / А. Мадвалиев таҳрири остида. Тошкент : Ўзбекистон НМИУ нашриёти, 2006–2008.

дело) «яхшилик» и имеет 3 дефиниции: «делать добро кому-либо», «благое дело», «доброта» и «хорошо»¹².

По сведениям этимологического словаря узбекского языка, лексема «эзгу»/«добро» в переводе с древнетюрского означала «хороший, благородный» происходила от глагола эз + окончания гу и, являясь важной нравственной категорией, требовала «быть достойным». Этимология слова:

1. «Хайр» взято от арабского слово «хаурип» (араб. глагол хага — на узбекском языке «ихтиёр килди» — «сделал добровольным») и означает оказать добровольно материальную помощь кому-либо.
2. «Хайр» — значение в узбекском языке восходит к значениям «эзгу», «яхши» — добро, хорошо. Желание добра к уходящему, проводящему человеку¹³.

Таким образом, в обоих языках слово «добро», «благо» / «эзгулик», «яхшилик» обозначает:

- нравственное качество человека, его стремление делать кому-либо добро / благо / то, что противоположно злу; совершать поступки, приносящие пользу к кому-либо;
- имущество, богатство;
- духовное или материальное благо и т.д.

Фразеологизм, как известно, является объектом изучения лингвистики и лингвокультурологии. При рассмотрении фразеологических единиц в лингвокультурологическом аспекте появляется возможность проанализировать языковой код (ментальность) народа-носителя языка и поближе рассмотреть его нравственность (мораль). Основная цель лингвокультурологического анализа во фразеологии — выявление «языка» культуры в содержании и структуре фразеологизма.

Во фразеологии лингвокультурный подход основывается на положении, согласно которому культура воспроизводит свое ценностное содержание в наиболее универсальном средстве означивания мира — языке, так как язык позволяет сохранять и передавать «общий

запас культурных ценностей» (Трубецкой, 1995:27).

В языковой картине мира каждого народа закрепляются различные типы ценностей. Наиболее общее императивно-оценочное понятие морали и категории этики заключено в концепте «добро», связанном с морально-нравственной оценкой человека (Степанов, 2001: 982).

В двух языках фразеологизмы со словом «добро» охотно используются людьми в разговорной речи. Рассмотрим фразеологизмы в русском и узбекском языках, сопоставляя их, приводя эквиваленты. С целью анализа объединим наиболее часто используемые фразеологизмы в тематические группы:

«**Доброе сердце**»: так обычно говорят о добром, отзывчивом человеке. Узбекский эквивалент: *меҳрибон қалб*.

Как мы видим, кроме вышеприведенных лексем в значении «добро» появляется слово «меҳрибон». Например, *Жонзотларга қишида омон қолиши учун максимал даражада қулайлик яратган меҳрибон қалб эгалари (Обладатели добрых сердец, которые обеспечили максимальный комфорт существом, чтобы пережить зиму).*

«**Добро пожаловать!**»: используется в качестве приветствия, означает одобрение прихода гостей. Узбекский эквивалент — *Хуш келибсиз!*

Например, *Хуш келибсиз Ўзбекистонга! (Добро пожаловать в Узбекистан!)* Лексема «хуш» в узбекский язык перешла из таджикского языка и переводится как хороший, приятный, красивый, милый, замечательный, радостный, веселый и т.д.

«**Добрый гений**»: человек, оказывающий на кого-то влияние, опекающий кого-то, помогающий. В античные времена считалось, что у каждого человека есть два гения — добрый и злой. Добрый гений направляет человека к добрым делам, а злой — к плохим поступкам. Например, *Его можно назвать добрым гением.*

¹² Ўзбек тилининг изоҳли луғати / А. Мадвалиев таҳрири остида. Тошкент :Ўзбекистон НМИУ нашриёти, 2006–2008.

¹³ Рахматуллаев Ш. Ўзбек тилининг этимологик луғати. Тошкент : Университет, 2000.

В узбекском языке не используется фразеологизм «*добрый гений*», но в некоторых СМИ встречается, например, «*Яхши даҳо*» *фавораси-монументи 2004 йилда шаҳар кунда таниқли рассом И.К. Айвазовский хотирасига бағишланган (Фонтан-памятник «Добрый гений» был установлен в честь известного художника И.К. Айвазовского ко дню города в 2004 году).*

«**В добрый час**»: в старину люди верили, что у человека есть особо благоприятные моменты времени, добрые часы, когда все дела выполняются успешно.

В узбекской языковой картине это выражение является многозначным, активно используются в речи следующие фразеологизмы: *Омадингизни берсин!*, *Бахтли онлар*, *Хайрли онлар*, *Оқ йўл* («Желаю удачи», «Счастливые мгновения», «Благие мгновения», «Счастливого пути»).

«**Доброе начало**»: успешное, хорошее начало какого-либо дела. Узбеки обычно говорят: *Хайрли бўлсин!* (*Пусть будет благополучным*).

«**Это добром не кончится**»: предостережение, что какие-либо действия или события могут привести к плохим последствиям. В узбекском языке этот фразеологизм используется в том же значении. Например, *Худо охири бахайр қилсин энди!* (*Дай бог, чтобы дело кончилось с добром!*)

Исследуя концепт «добро» в приведенных фраземах, мы прослеживаем ментальность народа, которая отражает культурную картину мира, и видим, что у паремий имеются эквиваленты в русском и узбекском языках.

Проанализируем проявления концепта «добро» в узбекских паремиях с участием лексем «*яхши*», «*яхшилик*», «*эззулик*» и др.

Как и в других культурных картинах народа, концепт «добро» в узбекской культурной картине мира в общественном сознании является несомненным благом наивысшего порядка. В узбекской концептуальной сфере возможно выделить группы фразеологизмов с этой лексемой, где добро означает:

- 1) бескорыстное совершение добрых дел;
- 2) вежливость, тактичность в отношениях;
- 3) заботу друг о друге, уважение другу к другу, любовь к окружающим;
- 4) мягкость и кротость по отношению к другим;
- 5) поведение человека, одобряемое социально-установленными нормами нравственно-этических оценок и т.д.

Вышеперечисленные характеристики концепта «*яхши*» / «*добро*» являются особенными с позиции национально-культурного наследия, что проявляется в устойчивых фразах, пословицах — паремиологии узбекского языка.

Рассмотрим фразеологические единства и пословицы узбекского языка, которые наглядно отражают когнитивные признаки концепта «добро».

1. Бескорыстное совершение добрых дел. Согласно традициям узбекского народа, добро, несомненно, должно совершаться бескорыстно, без расчета на благодарность, этим и ценны добрые поступки. Данное значение имеется в следующих устойчивых выражениях:

- 1) *Яхшилик қил дарёга ташла, балиқ билар, балиқ билмаса, холиқ билар* (*Сделай добро брось в реку, рыбе знать, если рыба не знает, то люди узнают*). Русский вариант: *За добро не жди добра*.
- 2) *Яхшиликни дарёга қил, биёбондан топ* (*Реке добро сделаешь, пустыня воздаст*). Русский вариант: *Доброму Бог помогает*.
- 3) *Яхши меҳмон ош устида* (*Хороший (желанный) гость всегда приходит к обеду*). Русский вариант: *Желанный гость всегда в пору приезжает*.
- 4) *Яхши ният — ярим давлат* (*Благое намерение — половина богатства*). Русский вариант: *Доброе намерение — половина счастья*.
- 5) *Яхшилик ерда қолмас* (*Добро не останется без внимания*). Русский вариант: *Лихо помнится, а добро век не забудется*.

Как мы видим, в узбекских паремиях взаимодействие коммуникантов обусловлено одинаковым отражением в их ментальном мире отношения к добру.

2. Вежливость, тактичность в отношениях. По традиции, в узбекских семьях старались урегулировать конфликт мирным путем, предпочитая вежливый диалог. Это отражено в следующих пословицах:

- 1) *Яхши гап ҳам, ёмон гапга ҳам фаришталар «омин» дейди (И на хорошее пожелание, и на плохое ангелы говорят «аминь»)*. Русский вариант: *Не каркай, лучше счастья пожелай;*
- 2) *Яхшида димог бўлмас (У хорошего нет гонора)*. Русский вариант: *Добро не лихо: бродит по миру тихо;*
- 3) *Яхшиликка яхшилик ҳар кишининг ишидир, ёмонликка яхшилик эр кишининг ишидир (Добром за добро платит каждый, добром за зло — настоящий мужчина)*. Русский вариант: *Добром за добро платит каждый, добром за зло — настоящий человек;*
- 4) *Яхши бўлсанг ошингни ерсан, ёмон бўлсанг — бошингни ерсан (Будешь добрым — проживешь в благополучии, будешь плохим — заплатишься головой)*. Русский вариант: *Делая зло, на добро не надейся;*
- 5) *Яхши одам юрт тузар, ёмон одам юрт бузар (Хорошие люди города строят, плохие люди разрушают)*. Русский вариант: *Доброму человеку весь мир — свой дом, злomu и своя хата — чужая.*

В устойчивых сочетаниях узбекского языка представлена трансформация действия (состояния, процесса), обусловленная добром. Такая взаимосвязь, как можно полагать, восходит к обычаям и традициям религии Ислам.

3. Забота друг о друге, уважение другу к другу, любовь к окружающим. Узбекский народ в устойчивых выражениях ценит и прославляет такие человеческие качества, как внимательность, милосердие, любовь и доброжелательное отношение к окружающим людям:

- 1) *Хайр қилсанг бутун қил (Если хочешь делать добро, так делай по-настоящему)*. Русский вариант: *Сделав добро, не попрекай;*
- 2) *Яхшиликнинг яхшилиги тегар тор жойда, ёмонликнинг ёмонлиги тегар ҳар ерда (Добрый поможет в тесноте, а плохой человек навредит на каждом шагу)*. Русский вариант: *Из рук у доброго возьмешь ты горький плод, как сладость;*
- 3) *Яхши ўртоқ жон озиги — ёмон ўртоқ — бош қозиги (Добрый друг — душу радует, плохой друг — как колот по голове)*. Русский вариант: *Друзья познаются при рати да в беде;*
- 4) *Яхши билан юрсанг — етарсан мурадга, ёмон билан юрсанг — қоларсан уятга (С хорошим (человеком) поведешься — все твои мечты сбудутся, с плохим (человеком) поведешься — осрамишься)*. Русский вариант: *С кем поведешься, от того и наберешься.*

В приведенных фраземах концепт «яхши»/ «добро» является антропоцентрическим компонентом, который отражается в содержании.

4. Мягкость и кротость по отношению к другим. Мягкость, кротость присущи только доброму, отзывчивому человеку, такой человек не способен причинить зло другому, о чем говорят следующие фраземы:

- 1) *Яхши топиб гапирар, ёмон қошиб гапирар (Вежливый говорит, подбирая слова, а грубиян словно кусая)*. Русский вариант: *На плохом дереве и сучья плохие;*
- 2) *Яхши гап ҳам бир оғиздан, ёмон гап ҳам (Одними устами можно сказать и добрые и плохие слова)*. Русский вариант: *Из одной печи да разные речи;*
- 3) *Яхши отга бир қамчи, ёмон отга минг қамчи (Хорошей лошади довольно одного удара, а плохой и тысячи мало)*. Русский вариант: *Хорошему достаточно одного знака, дураку мало и колотушки;*

- 4) *Яхши гап билан илон инидан чиқар, ёмон гап билан пичоқ қинидан чиқар. (Ласковыми словами и гадюку из норы выманишь, плохими словами разозлишь и мусульманина).* Русский вариант: *Ласковое слово кость ломит, а жестокое — гнев движет.*
- 5) *Иш қилсанг, хайрли қил (Если ты что-то делаешь, делай это хорошо).* Русский вариант: *Добрые дела говорят сами за себя.*
- ### Заключение
- Таким образом, сравнительный анализ фразеологизмов со значением «добро» в русском и узбекском языках позволил установить, что устойчивые выражения как элементы языковой картины мира народа отражают этические нормы поведения, представляющие собой экспрессивную оценку или поучительные высказывания.
- В целом, концепт «добро» связан с положительными действиями человека и является особым понятием, которое используется для обозначения ценности окружающего мира в русской и узбекской языковой картинах. Содержание концепта «добро» в устойчивых выражениях в основном определяется кодом — эталоном/нормой/образцом и следует моральным особенностям русского и узбекского народа.
- Изучение концепта «добро» в контексте узбекских паремий дает возможность лучше понять мировоззрение, дух и мораль народа. В результате исследования нам удалось увидеть, что концепт «добро» отражается в обеих культурах, которые объединены в рамках национальных обычаев и традиций, фольклора, религии, а также жизненного опыта этноса.
5. Поведение человека, одобряемое социально-установленными нормами нравственно-этических оценок. По традициям узбекского народа, человек каждый поступок всегда должен соизмерять с тем, как это будет восприниматься и оцениваться людьми. Это иллюстрируют следующие пословицы:
- 1) *Яхшининг шарофати, ёмоннинг касофати (От хорошего человека счастье и благополучие, от плохого — беда и несчастье).* Русский вариант: *Доброму и сухарь на здоровье, а злomu и мясное не впрок;*
 - 2) *Яхши сўз филни ҳам тўзри йўлга йўналтиради (Хорошее слово и слона направит на правильный путь).* Русский вариант: *Добро слово и кошке приятно;*
 - 3) *Яхшидан от қолади, ёмондан дод қолади (От хорошего останется славное имя, от плохого стон и жалоба).* Русский вариант: *От хорошего коня останется славное имя, от храбреца — славное имя;*
 - 4) *Яхшилик ерда қолмас (Добро не останется без внимания).* Русский вариант: *Лихо помнится, а добро век не забудется;*

Список литературы

- Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. М.: Гардарики, 2000. 472 с.
- Долгополова М.В. Концепт «добро» во фразеологической картине мира // Молодой ученый. 2015. № 8 (88). С. 1118–1120.
- Мадмарова Г.А., Розыкова М.Б. Результаты ассоциативного эксперимента носителей русского, кыргызского и узбекского языков на слова-стимулы «добро» и «зло» // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 4–3 (79). С. 166–172. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2023-4-3-166-172>
- Рахматов А.Р., Абдуллаева Р.Х. Репрезентация человеческой добродетели и пороков в русской и узбекской лингвокультурах // Флагман науки. 2024. № 2 (13).
- Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. М.: Академический проект, 2001. 982 с.
- Трубецкой Н.С. История. Культура. Язык. М.: Прогресс, 1995. 797 с.
- Azizova N. On the Issue of Bilingualism in Terms of Independence of Uzbekistan // Open Journal of Applied Sciences. 2019. Vol. 9. No. 12. Pp. 870–875. <https://doi.org/10.4236/ojapps.2019.912070>
- Kholmanova M., Azizova N. Paremiological units (proverbs and saying) as a source of linguistic and cultural information // International Bulletin of Engineering and Technology. 2023. Vol. 3. No. 3. Pp. 42–45. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7701948>

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-2-88-96

EDN: LCCSKG

UDC 81'373

Research article

The concept of “good” in the Russian and Uzbek language worldview

Nasiba B. Azizova 

Karshi State University, Karshi, Republic of Uzbekistan

✉ azizovanasiba@mail.ru

Abstract. In modern linguistic science, the problem of interpreting phraseological units in the linguacultural aspect, revealing national-cultural components for the transmission of linguistic and cultural pictures of the world is relevant. The study considers the concept of “good” in the Russian and Uzbek languages. In order to reveal the concept of “good” in the Russian and Uzbek linguistic pictures of the world, phraseological units of the two languages are analyzed in the linguacultural aspect, i.e. lexical, etymological analysis of dictionary entries, comparative analysis of phraseological units are carried out, examples from fiction in Russian and Uzbek are given. As a result of the analysis of phraseological units, the author forms thematic groups of the concept of “good”.

Keywords: value, etymology, Uzbek, Russian test, interpretation, phraseology, conceptual analysis

Disclosure statement: The author declares no conflict of interest.

Article history: received 31.07.2023; approved after reviewing 10.08.2024; accepted 01.09.2024.

For citation: Azizova, N.B. (2024). The concept of “good” in the Russian and Uzbek language worldview. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(2), 88–96. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-2-88-96>

References

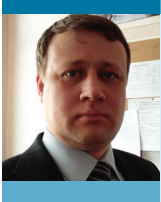
- Azizova, N.B. (2019). On the issue of bilingualism in the conditions of independence of Uzbekistan. *Open Journal of Applied Sciences*, 9(12), 870–875. <https://doi.org/10.4236/ojapps.2019.912070>
- Dolgopolova, M.V. (2015). The concept of “good” in the phraseological picture of the world. *Young Scientist*, (8), 1118–1120. (In Russ.).
- Huseynov, A.A., & Apresyan, R.G. (2000). *Ethics*. Moscow: Gardariki Publ. (In Russ.).
- Kholmanova, M., & Azizova, N. (2023). Paremiological units (proverbs and sayings) as a source of linguistic and cultural information. *International Bulletin of Engineering and Technology*, 3(3), 42–45. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7701948>
- Madmarova, G.A., & Rozykova, M.B. (2023). Results of the associative experiment of native speakers of Russian, Kyrgyz and Uzbek languages on the stimulus words “good” and “evil”. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, (4–3), 166–172. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2023-4-3-166-172>
- Rakhmatov, A.R., & Abdullaeva, R.Kh. (2024). Representation of human virtue and vices in Russian and Uzbek linguocultures. *Flagman Nauki*, 2(13). (In Russ.).
- Stepanov, Yu.S. (2001). *Constants: Dictionary of Russian culture*. Moscow: Akademicheskii proekt Publ. (In Russ.).
- Trubetskoy, N.S. (1995). *History. Culture. Language*. Moscow: Progress Publ. (In Russ.).

About the author:

Nasiba B. Azizova — Ph.D., Associate Professor, Dean of the Faculty of International Educational Programs, Karshi State University, 17 Kuchabag St, Karshi, 180100, Republic of Uzbekistan.

ORCID: 0000-0001-8579-197X

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ТЕСТИРОВАНИЯ LANGUAGE EDUCATION AND TESTING: EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT



Боровик Владимир Владимирович

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Института филологии, иностранных языков и медиакоммуникации, Иркутский государственный университет, 664025, Российская Федерация, Иркутск, ул. Ленина, 8, vel_getman@mail.ru



Рубцова Дина Николаевна

старший педагог дополнительного образования кафедры русского языка № 3, Российский университет дружбы народов, 117198, Российская Федерация, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10, стр. 3, rubtsova-dn@rudn.ru



Каверзина Анастасия Владимировна

кандидат филологических наук, доцент, старший педагог дополнительного образования кафедры русского языка № 2, Российский университет дружбы народов, 117198, Российская Федерация, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10, стр. 3, kaverzina-av@rudn.ru

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-2-97-105

EDN: LBFJUG

УДК 37'02


Научная статья

Реализация основных принципов обучения русскому языку как иностранному в современных учебных пособиях

В.В. Боровик¹  , А.В. Каверзина² , Д.Н. Рубцова² 

¹Иркутский государственный университет, Иркутск, Российская Федерация

²Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация

 vel_getman@mail.ru

Аннотация. Цель исследования — анализ отражения основных принципов методики обучения русскому языку как иностранному в современных учебных пособиях. На примере пособия «Учим русский от А до Я» наглядно продемонстрировано, как в учебных изданиях могут быть реализованы базовые методические принципы:

© Боровик В.В., Каверзина А.В., Рубцова Д.Н., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

концентричности, поэтапности формирования грамматических, навыков лексических и говорения, минимизации грамматического материала в связи с психологией обучения и коммуникативными потребностями. Рассмотрены особенности реализации этих принципов в учебном пособии, целевой аудиторией которого являются носители китайского языка с присущей им спецификой восприятия учебного материала. Особое внимание уделено анализу упражнений различных типов и обоснованности опоры на лексический минимум соответствующего уровня при отборе лексико-грамматического материала. Наглядно показан спектр возможностей применения пособия от использования в аудитории до самостоятельной работы студентов, делая вывод о том, что учет особенностей целевой аудитории и тщательный отбор образовательного контента позволяет успешно формировать лингвистическую и коммуникативную компетенции обучающихся.

Ключевые слова: лексический минимум, базовый уровень, первый сертификационный уровень, второй сертификационный уровень, языковые упражнения, условно-речевые упражнения, речевые упражнения

Вклад авторов: Равный вклад авторов.

Конфликт интересов: Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 12.06.2024; одобрена после рецензирования 10.09.2024; принята к печати 20.09.2024.

Для цитирования: *Боровик В.В., Каверзина А.В., Рубцова Д.Н.* Реализация основных принципов обучения русскому языку как иностранному в современных учебных пособиях // *Русский тест: теория и практика*. 2024. Т. 10. № 2. С. 97–105. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-2-97-105>

Введение

Иностранные слушатели подготовительных факультетов и иностранные студенты вузов, в т.ч. и граждане стран СНГ, должны выполнить минимальные обязательные требования в соответствии с российскими государственными стандартами (Государственный стандарт по русскому языку как иностранному (РКИ). Базовый уровень, 2001¹), т.е. сдать экзамен и получить языковой сертификат, который дает право на обучение на том или ином уровне в российском учебном заведении. В ходе обучения РКИ преподавателю необходимо помнить о языковой, коммуникативной, культурологической, предметной, дискурсивной и даже цифровой компетенциях.

Важно понять, как правильно выстроить процесс обучения РКИ, сочетая все вышперечисленные компетенции. Безусловно, на сегодняшний день существует огромное количество различных учебников и учебных пособий по РКИ. В большинстве из них представлена фрагментарная работа над освоением учащимися лексического минимума. При этом многие методисты и психологи

(Н.В. Баграмова, Б.В. Беляев, В.Н. Вагнер, Н.И. Гез, Ю.В. Гнаткевич и др.) пишут о важности изучения лексики при овладении иностранным языком (Вепрева, 2012).

Таким образом, актуальность создания учебного пособия по лексике обусловлена тем, что иностранные учащиеся нередко ошибаются при выполнении заданий на различение значений слов. Трудности обучающихся в употреблении русской лексики связаны с недостаточным уровнем сформированности фонетических, грамматических навыков и умений, с небольшим объемом активного словаря студентов. Авторы полагают, что обучающийся может вступить в коммуникативную эстафету только в том случае, если усвоил лексический минимум, соответствующий заданному этапу обучения РКИ. В противном случае требовать это от обучающего невозможно.

Обзор литературы

Существует большое количество учебной литературы по РКИ как в печатной, так и в электронной форме (Добровольская, 2016;

¹ Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М.М. Нахабина и др. М. ; СПб. : Златоуст, 2001. 32 с.

Толмачева, 2020). Безусловно, базовые учебники и учебные пособия помогают сформировать у обучающегося фонетические, грамматические, лексические навыки и умения, которые необходимы для сдачи экзамена на соответствующий уровень РКИ. Главное отличие учебных пособий «Учим русский от А до Я» (А2, В1, В2) (Кисиева, 2020; Кисиева, 2022; Каверзина, 2024) заключается в том, что их авторы структурировали учебный материал так, чтобы помочь обучающемуся, получившему определенные фонетические, грамматические, лексические знания, самостоятельно построить высказывание и вступить в коммуникацию. Таким образом, большая часть языковых упражнений направлена на работу с лексическим минимумом. Необходимо учитывать то, что лексические единицы, которые входят в активный словарный запас, частично или полностью знакомы обучающимся. При этом часть из них, представленная в начале каждого урока в учебном пособии, находится в пассивном словарном запасе. Следовательно, повторяя лексику, студент самостоятельно может строить предложения, составлять диалоги, так как эта же лексика представлена и в коммуникативных упражнениях.

Материалы и методы исследования

Проанализировав сложности, возникшие при обучении приехавших из Китая студентов подготовительного факультета Иркутского государственного университета, авторы пособия «Учим русский от А до Я» акцентировали внимание не только на языковых упражнениях, с которыми носители китайского языка успешно справлялись, но и на коммуникативных упражнениях, ставших для обучающихся почти непреодолимым препятствием. Последнее связано с самой системой образования в Китае, где многие учащиеся нацелены не на понимание текста, а на механическое его воспроизведение. Следовательно, обучающемуся крайне сложно вступить в коммуникацию, так как он готов только механически воспроизвести диалог. Любая фраза, которая в ходе дискурса

была заменена синонимичной, вызывает сложность в ходе коммуникации. С учетом таких особенностей авторы при создании пособий «Учим русский от А до Я» применили такие принципы методики преподавания РКИ, как концентричность, поэтапность формирования грамматических, лексических навыков и навыков говорения (презентация образца, воспроизведение образца с опорой, затем воспроизведение образца без опоры, как следствие — подготовка к самостоятельному высказыванию), минимизация грамматического материала в связи с психологией обучения и коммуникативными потребностями.

Как известно, китайские учащиеся осваивают грамматический материал медленнее, чем франкоговорящие или англоговорящие студенты (Чжан, 2023). Это связано, в первую очередь, огромными «расхождениями» между грамматикой русского и китайского языков, во вторую — с тем, что, как правило, китайские студенты не имеют опыта изучения иностранного языка.

В ходе изучения русской грамматики и видов речевой деятельности, в частности, говорения, китайские студенты в течение семестра медленнее, чем остальная часть группы, вступает в коммуникацию, что мешает им успешно сдать итоговый экзамен.

Научная новизна данного учебного пособия заключается в опоре разных типов упражнений на соответствующий лексический минимум с учетом особенностей усвояемости лексики и грамматики китайскими учащимися.

Результаты исследования и обсуждение

Нерешенность задачи освоения лексического минимума при изучении РКИ послужила стимулом к созданию учебных пособий под общим названием «Учим русский от А до Я»: Базовый уровень. А2 (рис., а); Первый сертификационный уровень. В1 (рис., б); Второй сертификационный уровень. В2 (рис., в). Все три пособия успешно апробировали в 2020—2023 гг. на базе Иркутского государственного университета.



а



б



в

Линейка учебный пособий «Учим русский от А до Я»

Study guides “We learn Russian from A to Z”

В основе всех видов речевой деятельности лежат принципы: (1) концентричности, (2) воспроизведения образца, (3) упражнения с инструкцией, (4) вопросов, содержащих инструкцию, (5) воспроизведения образца без опоры, (6) проблемного вопроса, (7) подготовки к самостоятельному высказыванию (Дейкина, 2018; Леонтьев, 1982; Победаш, 2019). Рассмотрим их реализацию в исследуемых пособиях подробнее.

(1) Принцип концентричности (повторение лексики, грамматики с закреплением каких-либо элементов). Нарращивание лексики и лексико-грамматических конструкций, а также включение в изучение лексики, не входящей в уровневый лексический минимум, для формирования потенциального словаря. В каждом из рассматриваемых пособий представлена лексика определенного уровня. Например, в базовом уровне (Кисиева, 2022) в рамках темы «Знакомство» слушателям предлагается познакомиться с лексикой уровня А2, а также определить принадлежность изучаемой лексики к определенной части речи.

Задание 1. Прочитайте слова. Определите, к какой части речи они относятся. Заполните таблицу.

Август, автобус, автобусный, автор, адрес, активный, английский, англичанин, англичанка, англичане, англо-русский (словарь), апрель, апрельский, аптека, артист, артистка, аудитория, аэропорт.

Существительное (кто? / что?)	Прилагательное (какой?)

Важно отметить, что в пособии уделяется внимание и фонетическим упражнениям: обучающийся должен понимать такие фонетические процессы, как редукция, оглушение или озвончение согласных. При этом студент работает только с лексикой из задания 1, т.е. лексического минимума заданного уровня.

В следующем упражнении применен принцип концентричности (1). Обучающимся предлагается, используя лексику из задания 1, написать родственные слова, сделать их морфемный разбор, а при выполнении второй части упражнения необходимо составить словосочетания с рассматриваемыми лексемами.

Задание 3 А. Напишите слова, родственные данным. Вам поможет таблица задания 1. Обратите внимание на состав родственных слов: окончание, основу, корень, аффиксы (приставку (префикс), суффикс, постфикс).

Образец: автобус, автобусный.

англичанин

апрель

Б. Составьте словосочетания с рядом родственных слов задания 3А по образцу.

Образец: городской автобус, автобусная остановка, ехать в автобусе.

В упражнениях 4 и 5 обучающиеся вновь работают с лексикой из задания 1, составляя именные и глагольные словосочетания.

(2), (3), (4) В пособии для базового уровня представлены вопросы, содержащие инструкцию (3): *Слушайте диалоги. Постарайтесь понять их. Ответьте на вопросы.*

Диалог 3.

Александра учится или работает? А Джон?

Прочитайте диалог 3. Восстановите реплики.

Слова для справок: американец, русский.

— *Давайте познакомимся. Меня зовут Александром. Я ...*

— *А меня зовут Джон. Я ...*

— *Джон, вы живете в Москве?*

— *Да, я сейчас живу и работаю в Москве. Я переводчик и работаю в туристической фирме. А раньше я жил и работал в Америке, в своем городе Лос-Анджелесе.*

— *А мой родной город Иркутск.*

— *Но вы сейчас живете в Москве?*

— *Да. Я сейчас живу в Москве, потому что я студентка МГУ.*

Прочитайте диалоги по ролям.

Важно, что на данном этапе реализуется сразу несколько принципов речевой деятельности. В процессе прослушивания текста обучающийся повторяет лексику, которая была представлена в предыдущих заданиях, дополняя ее новыми лексическими единицами, т.е. в этом случае «работает» принцип концентричности (1). После того, как обучающийся прослушал диалог, ему предлагается ответить на вопросы, содержащие инструкцию (3): *Александра учится или работает? А Джон?* В следующем задании при воспроизведении модели по образцу (2) учащийся может вступить в коммуникацию, например, сформулировать диалоги по описанию ситуации: *Познакомьтесь с русской девушкой (с молодым человеком) и узнайте, кто она (он)*. Таким образом, происходит переход к одному из сложнейших принципов — подготовки к созданию самостоятельного высказывания (7).

(5) Принцип воспроизведения образца без опоры. Этот принцип реализуется чаще всего в вопросах по определенному тексту, т.е. в рамках задания репродуктивно-продуктивного характера.

Задание 13 А. Прочитайте текст.

Меня зовут Вера. Сейчас я живу во Франции. Я русская, а мой муж француз. Я домохозяйка. Мой муж служащий. Его зовут Жак. Он работает в банке. У нас есть дочь. Она еще маленькая, поэтому я не работаю. Сидеть дома и не работать скучно.

Б. Ответьте на вопросы, используя выражения своего мнения: я думаю, мне кажется, я считаю, по-моему.

1. Почему Вера не работает? Ей нравится быть домохозяйкой?

В первом вопросе реализуется принцип воспроизведения образца с опорой (2) (ответ содержится в тексте), а во втором вопросе — принцип воспроизведения образца без опоры (5) (студент должен реконструировать текст, при этом в данном упражнении осуществляется и подготовка к самостоятельному высказыванию — обучающийся должен выразить собственное мнение). В большей степени принцип самостоятельности в создании высказывания (7) реализуется в следующем задании, когда инофон должен рассказать о себе, о своем друге или о членах своей семьи по аналогии с той моделью, которая представлена выше (в рамках репродуктивно-продуктивного высказывания).

В каждой теме пособия на любом уровне обучающемуся предлагается выполнить самостоятельную работу. Это может быть подготовкой как к субтестам «Письмо», «Лексика. Грамматика», так и субтесту «Говорение».

Если мы говорим о субтесте «Письмо», то на репродуктивно-продуктивном этапе базового уровня обучающемуся на основе задания, представленного в основной части урока, предлагается написать письмо и ответить на вопросы. Например:

Прочитайте текст задания 13 А еще раз. Представьте себе, что вы хотите познакомиться с Антоном и переписываться с ним. Напишите письмо Антону. Расскажите о себе:

— как вас зовут? Сколько вам лет?

— кто ваши родители?

— где живут и работают ваши родители?

— кто ваши братья и сестры? Где они учатся или работают?

— где вы живете (с родителями, в общежитии или на квартире)? Где учитесь? Что вы изучаете?

— когда и как вы отдыхаете?

В Вашем письме должно быть не менее 15 предложений.

В этом задании реализуется такой прием, как создание высказывания согласно инструкции, т.е. принцип воспроизведения образца без опоры (5), следствием чего становится подготовка самостоятельного письменного высказывания (7), в котором должно содержаться не менее 15 предложений.

В пособии на базовом уровне реализуются не только основные принципы всех видов речевой деятельности, но и языковая, коммуникативная, культурологическая, предметная, дискурсивная и даже цифровая компетенции. Последняя может быть реализована с помощью размещения аудиоматериалов на цифровых ресурсах, в нашем случае материалы были размещены в сети интернет, а учащимся предлагалось открыть их с помощью куар-кода.

В каждой теме представлен раздел «Самостоятельная работа», а задание 3 или 4 нацелено на подготовку к тестированию по лексике, грамматике. Тест может быть оцифрован и размещен на цифровых ресурсах, что облегчит работу преподавателя и даст возможность студенту пройти тест самостоятельно, сразу увидеть собственные ошибки.

Пособия «Учим русский от А до Я» характеризуются переходным характером от одного уровня к другому. На первом сертификационном уровне рассматривается более сложная лексика в задании 1 каждого урока. Именно так реализуется принцип концентричности, т.е. лексика базового уровня не указана в тексте задания 1, но в самой теме урока присутствует. Наряду с этим важно отметить, что некоторые темы из базового уровня (например, тема «Работа»), усложнены и расширены на первом сертификационном уровне («Работа в России»), а на втором сертификационном уровне представлены более сложными заданиями: «Выбор профессии», «Проблемы трудоустройства», «Работа и отдых». Таким образом, в зависимости от уровневых требований, предъявляемых студенту, одна и та же тема может быть представлена более или менее объемно, при этом последующий уровень содержит лексику

предыдущего уровня, хотя некоторые слова могут и не присутствовать в упражнении 1, но будут представлены в текстах и заданиях урока.

Структура заданий пособий базового и первого сертифицированного уровней практически идентична.

Пособие для второго сертифицированного уровня имеет схожую структуру упражнений и реализуется по тем же принципам всех видов речевой деятельности, но уже содержит более расширенный круг задач. Последнее объясняется требованиями, которые предъявляются ко второму сертификационному уровню. Например, после видеоматериалов, новостных текстов обязательно представлены либо тесты (*прослушайте текст новости и выполните тест*), либо продуктивно-репродуктивные и творческие задания:

Посмотрите фрагмент из к/ф «Москва слезам не верит». Скажите, что вы узнали из этого фрагмента. Кто является героями данного фильма? Как вы думаете, почему возникла конфликтная ситуация? Что такое коммунальная квартира? Как вы понимаете слова героини: «И живите в общежитии. Я лично свое уже пожила в коммунальной квартире! Прежде чем что-то получить, нужно это заслужить, заработать! Нас и так четверо в двух комнатах».

В разделе самостоятельная работа студентам на втором сертификационном уровне предлагается такое задание:

Вспомните фильм, который снят в вашей родной стране, где рассказывается о герое, переехавшем в большой город. Успешно ли сложилась жизнь героя в этом городе или нет. Почему?

На втором сертификационном уровне широко реализуется принцип воспроизведения образца без опоры в языковых упражнениях:

Составьте пары из слов, близких по значению; Прочитайте предложения. Замените выделенные слова синонимичными/антонимичными. Обратите внимание на модели этих предложений; Вы обсуждаете с другом переезд в другой город. Согласитесь / не согласитесь с его мнением, используя синонимичные / антонимичные конструкции.

Заключение

Учебные пособия «Учим русский от А до Я» по подготовке к ТБУ, ТРКИ-1 и ТРКИ-2 как полностью, так и частично могут быть использованы студентами для подготовки и последующей успешной сдачи экзамена на соответствующие уровни А2, В1 и В2, так как содержат задания, совершенствующие фонетические, грамматические и лексические навыки и умения и наряду с этим — упражнения, развивающие умения иностранцев пользоваться моделями русской речи для порождения собственного высказывания.

Пособия нацелены на формирование лингвистической и коммуникативной компетенций в рамках объема лексического минимума

базового, первого и второго сертификационного уровня. Проанализированные нами языковые (грамматические) упражнения разных типов, условно-речевые и речевые упражнения помогают формировать коммуникативную, лингвокультурологическую компетенции, а также активный и потенциальный словарь обучающихся-носителей китайского языка. Опора на этноориентированный подход, а также учет лексического и грамматического минимумов уровней владения русским языком позволяют создать сбалансированную и эффективную систему упражнений с учетом специфики усвоения материала целевой аудиторией, что значительно расширяет спектр возможностей включения пособия в вузовскую практику обучения РКИ.

Список литературы

- Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). М. : ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб. : Златоуст, 2019. 256 с.
- Вепрева Т.Б. Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей на основе интегрированного курса : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2012. 24 с.
- Дейкина А.Д., Янченко В.Д. Некоторые тенденции современной методики преподавания русского языка как иностранного // Современная коммуникативистика. 2018. № 1. С. 47–51.
- Добровольская В.В. Содержание предмета РКИ и его отражение в программе «Теория и методика обучения РКИ» // Stephanos. 2016. № 6 (20). С. 185–189.
- Каверзина А.В., Боровик В.В. Учим русский от А до Я. Готовимся к ТРКИ-2 (В2) : учеб. пособие. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2024. 227 с.
- Кисиева В.Н., Каверзина А.В. Учим русский от А до Я. Готовимся к ТБУ (А2) : учеб. пособие. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2022. 104 с.
- Кисиева В.Н., Каверзина А.В. Учим русский от А до Я. Готовимся к ТРКИ-1 (В1) : учеб. пособие. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2020. 205 с.
- Ласкарева Е.Р. Чистая грамматика (русский язык как иностранный). М. : Златоуст, 2018. 336 с.
- Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам // Русский язык за рубежом. 1982. № 4. С. 48–53.
- Победаш Е.В. Формирование социокультурной компетенции китайских учащихся в практике обучения РКИ (на материале текстов русско-китайского диалога культур) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2019. 24 с.
- Рубцова Д.Н., Румянцева Н.М. К вопросу об отборе лексики при обучении языку специальности (довузовский этап) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 7–2. С. 93–97. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2020.07-2.29>
- Соболева Н.И., Волков С.У., Иванова А.С., Сучкова Г.А. Прогресс : Базовый уровень (А2) : учебник русского языка для иностранных студентов. М. : РУДН, 2020. 213 с.
- Толмачева Е.Ю. Проблемно-конструктивный диалог в обучении устным видам речевой деятельности иностранных студентов на занятиях по РКИ (уровень А1–В1) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2020. 305 с.
- Хавронина С.А. Русский язык в упражнениях : учебное пособие (для говорящих на английском языке). М. : Русский язык. Курсы, 2024. 432 с.
- Чжан Я. Динамика развития учебников РКИ для носителей китайского языка // Культура и цивилизация. 2023. Т. 13. № 1А–2А. С. 202–209. <https://doi.org/10.34670/AR.2023.35.54.027>

Implementation of the basic principles of teaching Russian as a foreign language in modern teaching aids

Vladimir V. Borovik¹  , Anastasiia V. Kaverzina² , Dina N. Rubtsova² 

¹Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation

²RUDN University, Moscow, Russian Federation

 vel_getman@mail.ru

Abstract. The goal set is to analyze the reflection of the main principles of the methodology of teaching Russian as a foreign language (RFL) in modern textbooks. Using the example of the manual “We learn Russian from A to Z”, the authors of the article clearly demonstrate how the basic methodological principles can be implemented in manuals: concentricity, stage-by-stage formation of grammatical, lexical and speaking skills, minimization of grammatical material in connection with the psychology of learning and communicative needs. The authors consider the features of the implementation of these principles in the textbook, the target audience of which are native Chinese speakers with their inherent specificity of perception of educational material. Particular attention is paid to the analysis of exercises of various types and the validity of relying on the lexical minimum of the appropriate level when selecting lexical and grammatical material. The authors clearly show the range of possibilities for using the manual from use in the classroom to independent work of students, concluding that taking into account the characteristics of the target audience and careful selection of educational content allows you to successfully form the linguistic and communicative competencies of students.

Keywords: lexical minimum, basic level, first certification level, second certification level, language exercises, conditional speech exercises, speech exercises

Contribution of the authors: Equal contribution of the authors.

Disclosure statement: The authors declare no conflict of interest.

Article history: received 12.06.2024; approved after reviewing 10.09.2024; accepted 20.09.2024.

For citation: Borovik, V.V., Kaverzina, A.V., & Rubtsova, D.N. (2024). Implementation of the basic principles of teaching Russian as a foreign language in modern teaching aids. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(2), 97–105. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-2-97-105>

References

- Antonova, V.E., Naxabina, M.M., & Tolsty'kh, A.A. (2019). *Road to Russia. Russian test textbook (basic level)*. Moscow: Zlatoust Publ. (In Russ.).
- Deikina, A.D., & Yanchenko, V.D. (2018). Some trends in modern methods of teaching Russian as a foreign language. *Modern Communication Studies*, (1), 47–51. (In Russ.).
- Dobrovol'skaya, V.V. (2016). The content of the subject of Russian as a foreign language and its reflection in the program “Theory and Methods of Teaching Russian as a Foreign Language”. *Stephanos*, (6), 185–189. (In Russ.).
- Kaverzina, A.V., & Borovik, V.V. (2024). *We learn Russian from A to Z (B2)*. Irkutsk: ISU Publishing House. (In Russ.).
- Khavronina, S.A. (2024). *Russian test in exercises: A tutorial (for English speakers)*. Moscow: Russkii yazyk. Kursy Publ. (In Russ.).
- Kisieva, V.N., & Kaverzina, A.V. (2020). *We learn Russian from A to Z (B1)*. Irkutsk: ISU Publishing House. (In Russ.).
- Kisieva, V.N., & Kaverzina, A.V. (2022). *We learn Russian from A to Z (A2)*. Irkutsk: ISU Publishing House. (In Russ.).
- Laskareva, E.R. (2018). *Pure grammar (Russian as a foreign language)*. Moscow: Zlatoust Publ. (In Russ.).
- Leont'ev, A.A. (1982). The principle of communicativeness and psychological foundations of intensification of teaching foreign languages. *Russian Language Abroad*, (4), 48–53. (In Russ.).

- Pobedash, E.V. (2019). Formation of socio-cultural competence of Chinese students in the practice of teaching Russian as a foreign language (based on texts of the Russian Chinese dialogue of cultures). [Abstract of Candidate Dissertation]. Moscow. (In Russ.).
- Rubtsova, D.N., & Rumyancheva, N.M. (2020). On the issue of vocabulary selection when teaching the language of a specialty (pre-university stage). *Modern Science: Current Problems of Theory and Practice*, (7–2), 93–97. (In Russ.). <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2020.07-2.29>
- Soboleva, N.I., Volkov, S.U., Ivanova, A.S., & Suchkova, G.A. (2020). *Progress: Basic level (A2): Russian test textbook for foreign students*. Moscow: RUDN University. (In Russ.).
- Tolmacheva, E.Yu. (2020). Problem-based constructive dialogue in teaching oral speech activities to foreign students in Russian as a foreign language class (levels A1–B1). [Abstract of Candidate Dissertation]. Moscow. (In Russ.).
- Vepreva, T.B. (2012). Teaching professionally oriented foreign language vocabulary to students of non-linguistic specialties based on an integrated course. [Abstract of Candidate Dissertation]. St. Petersburg. (In Russ.).
- Zhang, Y. (2023). Dynamics of the development of textbooks of Russian as a foreign language for Chinese language speakers. *Culture and Civilization*, 13(1A–2A), 202–209. (In Russ.). <https://doi.org/10.34670/AR.2023.35.54.027>

About authors:

Vladimir V. Borovik — PhD, Associate Professor, Department of Linguistics and Linguistic Didactics, International institute of Economics and Linguistics, Irkutsk State University, 8 Lenina St, Irkutsk, 664078, Russian Federation, vel_getman@mail.ru
ORCID: 0009-0001-6484-3862

Anastasiia V. Kaverzina — PhD in Philology, Associate Professor, Senior Teacher of the Department of Russian Language No. 2, RUDN University, 10 Miklukho-Maklaya St, bldg 3, Moscow, 117198, Russian Federation, kaverzina-av@rudn.ru
ORCID: 0000-0002-4898-8586

Dina N. Rubtsova — Senior Teacher of Additional Education of the Department of Russian Language No. 2, RUDN University, 10 Miklukho-Maklaya St, bldg 3, Moscow, 117198, Russian Federation, rubtsova-dn@rudn.ru
ORCID: 0000-0002-7552-8147



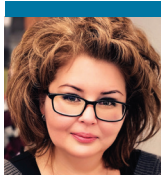
Щербакова Ольга Маратовна

кандидат филологических наук, доцент, старший педагог дополнительного образования кафедры русского языка № 1 Института русского языка, Российский университет дружбы народов, 117198, Российская Федерация, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6, shcherbakova-om@rudn.ru



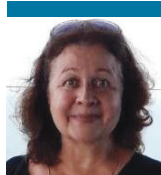
Левина Вера Николаевна

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка № 1 Института русского языка, Российский университет дружбы народов, 117198, Российская Федерация, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6, levina-vn@rudn.ru



Брагина Марина Александровна

кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка № 1 Института русского языка, Российский университет дружбы народов, 117198, Российская Федерация, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6, bragina-ma@rudn.ru



Кутырева Наталья Алексеевна

кандидат филологических наук, доцент, руководитель образовательных проектов, Российский центр науки и культуры в Ханое (Представительство Россотрудничества), 10298, Вьетнам, Ханой, ул. Ким Ма, 501, natalkut2@gmail.com

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-2-106-117

EDN: LSTXLB


УДК 37'02

Научная статья

Инновационный учебный комплекс «Русский язык без преград»: довузовский этап

О.М. Щербакова¹ , М.А. Брагина¹ , В.Н. Левина¹  , Н.А. Кутырева²

¹Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация

²Российский центр науки и культуры в Ханое (Представительство Россотрудничества), Москва, Российская Федерация
 levina-vn@rudn.ru

Аннотация. Представлены результаты разработки и внедрения в практику нового учебного комплекса, основанного на инновационной методической системе обучения русскому языку как иностранному. Особое внимание уделяется методическим подходам и решениям, обеспечивающим качественно новые возможности для повышения эффективности преподавания русского языка иностранной аудитории на уровнях довузовской подготовки (А1–В1). Интенсификация и высокая эффективность обучения обеспечены системой предложенных и последо-

© Щербакова О.М., Брагина М.А., Левина В.Н., Кутырева Н.А., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

вательно реализованных инновационных методических подходов и решений. Каждое занятие включает в себя перечень разговорных тем, что обеспечивает вариативность обучения, максимальную повторяемость изучаемого языкового материала, расширение речевого и коммуникативного опыта обучающихся и создание неограниченного количества комбинаций речевых и коммуникативных заданий. Реальные коммуникативные потребности адресата представлены в виде набора намерений говорящего, которые вводятся гораздо раньше, чем это общепринято. При выборе интенций учитывается их коммуникативная ценность и высокий учебный потенциал для овладения коммуникативными тактиками. Учебный комплекс «Русский язык без преград» предлагает авторскую систему изучения предложной и глагольной систем русского языка. Последовательность введения языкового материала используется как ресурс для интенсификации обучения.

Ключевые слова: русский как иностранный, методика, коммуникация, инновация

Вклад авторов: нераздельное соавторство.

Конфликт интересов: Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 03.05.2024; одобрена после рецензирования 10.09.2024; принята к печати 20.09.2024.

Для цитирования: Щербакова О.М., Брагина М.А., Левина В.Н., Кутырева Н.А. Инновационный учебный комплекс «Русский язык без преград»: довузовский этап // Русский тест: теория и практика. 2024. Т. 10. № 2. С. 106–117. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-2-106-117>

Введение

В связи с поздним приездом иностранных слушателей на учебу на подготовительные факультеты (отделения) российских вузов и сокращением академических часов на изучение русского языка как иностранного (РКИ) актуальной становится разработка эффективных методов обучения, которые позволят интенсифицировать учебный процесс в таких условиях. Поиск решения и многолетний опыт работы на подготовительном факультете Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН) способствовали созданию нового типа учебного пособия, отвечающего как требованиям государственных стандартов,

программ, лексических минимумов по РКИ, так и запросам иностранных обучающихся (Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному, 1999¹, 2001², 2001³; Лексический минимум по русскому языку как иностранному, 2016⁴, 2019⁵, 2019⁶; Программа по русскому языку как иностранному, 2020⁷).

В Институте русского языка РУДН за пять лет коллективом преподавателей кафедры русского языка № 1 был создан инновационный учебный комплекс «Русский язык без преград», предназначенный для иностранных слушателей разных уровней (А1–В1), с переводом заданий и грамматического материала

¹ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина и др. М. ; СПб. : Златоуст, 1999.

² Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М.М. Нахабина и др. 2-е изд., испр. и доп. М. ; СПб. : Златоуст, 2001.

³ Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т.Е. Владимирова и др. 2-е изд., испр. и доп. М. ; СПб. : Златоуст, 2001.

⁴ Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Н.П. Андрюшина и др. М. ; СПб.: Златоуст, 2016.

⁵ Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень / Н.П. Андрюшина и др. М. ; СПб. : Златоуст, 2019.

⁶ Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина и др. М. ; СПб. : Златоуст, 2019.

⁷ Программа по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень / Н.П. Андрюшина и др. М. ; СПб. : Златоуст, 2020.

на шесть языков: английский, французский, испанский, арабский, вьетнамский, китайский (рис.). Учебные пособия, входящие в комплекс,

предназначены как для работы в аудитории под руководством преподавателя, так и для самостоятельной работы слушателя.



Обложки пособий с переводами на китайский и вьетнамский языки

The textbook covers with the translation into Chinese and Vietnamese

Новизна учебного комплекса заключается в его коммуникативной направленности, особом отборе и организации учебного материала, позволяющего оптимизировать процесс взаимодействия преподавателя и обучающегося, обеспечить быстрое и эффективное формирование речевых умений и навыков по всем видам речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо), вывести обучающихся на такой уровень владения языком, который позволил бы им комфортно чувствовать себя в различных ситуациях общения.

Рассмотрим основные принципы методики, предложенной в учебном комплексе «Русский язык без преград», позволяющие преподавателю обеспечить высокий уровень эффективности и интенсивности учебного процесса на начальном (и самом важном) этапе обучения РКИ.

Обзор литературы

В XIX—XX вв. в школах России и Западной Европы активно применялся *грамматико-переводной метод*

преподавания иностранных языков: главным средством обучения был дословный перевод, внимание уделялось заучиванию наизусть правил и примеров без аналитической работы (Ollendorff, 1877). Наряду с переводным методом преподавания иностранных языков существовал *натуральный*. Его сторонники М. Берлиц и Ф. Гуэн создавали специальные условия для применения таких тренировочных моделей, которые ребенок использует в естественном усвоении его родного языка (Gouin, 1880). Устная обиходная речь становилась основным средством обучения языку; изучение лексики осуществлялось путем демонстрации предмета или действия, а также с помощью нахождения синонимов, антонимов или контекста. Заучивание готовых образцов происходило путем подражания учителю с опорой на память учащегося (Gouin, 1880). Но, как показывает практика, выучить все лексико-грамматические модели русского языка невозможно. Учащийся обязательно встретится с такой ситуацией, когда ему придется составлять фразу, которой не было в его опыте раньше. И как

только он выйдет за рамки выученного материала, разрушатся все усвоенные им ранее конструкции.

В середине XX в. на основе натурального возник *прямой метод*, опирающийся на практические цели обучения. Ученые-лингвисты считали, что без знания лингвистических законов любой метод обучения языку будет малоэффективным. Представители данного метода Ч. Фриз и Р. Ладо значительную роль отводили различным моделям построения предложений (Fries, 1952; Lado, 1964). Умение пользоваться этими моделями, наполнять их языковым материалом и есть знание иностранного языка. При этом лингвисты не уделяли внимания выработке навыков письменной речи на иностранном языке, не учитывали важную роль, которую играет родной язык учащегося. В процессе работы над грамматикой учащиеся почти не получали правил и не анализировали изучаемые явления, а занимались заучиванием текстов наизусть. Таким образом, с точки зрения практики принципы обучения иностранному языку по прямому методу совпадали с натуральным.

На протяжении долгого времени существовала постоянная борьба между сторонниками натурального, прямого и переводного методов обучения иностранному языку. В результате возникло новое направление, получившее название *смешанной методики*. Ее сторонники П. Хэгболдт и Ф. Клоссэ выдвигали идею необходимости развития всех видов речевой деятельности в процессе обучения иностранному языку, различая активное (говорение, письмо) и пассивное (слушание, чтение) владение языком и отводя важную роль обучению грамматике и систематизации грамматических правил, а также используя перевод как одно из средств обучения и др. (Hagboldt, 1995).

Поиск наиболее эффективных методов преподавания иностранного языка актуален и для современной педагогической парадигмы. Так, Т.И. Капитонова и А.Н. Щукин разработали классификацию методов обучения иностранному языку, выделив *суггестопедический*

метод болгарского психолога и педагога Г. Лозанова как интенсивный (Капитонова, Щукин, 1987). Сущность данного метода заключается в интенсификации процесса обучения путем активизации мыслительной деятельности учащегося, развития его мотивационных сторон при создании комфортной обстановки в аудитории (Лозанов, 1973).

Теория Г. Лозанова оказала влияние на возникновение таких направлений *интенсивного* обучения, как *эмоционально-смысловой метод* И.Ю. Шехтера, *релаксopedический метод* Е.И. Шварца, *метод ускоренного обучения иноязычной речи взрослых* Л.Ш. Гегечкори, *метод погружения* И.Ю. Плесневич или *коллективный метод* Г.А. Китайгородской, нацеленный на активизацию возможностей личности и коллектива (Шехтер, 2005; Шварц, 1974; Гегечкори, 1977; Плесневич, 1977; Китайгородская, 1986). Последний метод был востребован, в основном, на краткосрочных курсах обучения иностранным языкам для взрослых. Сущность его сводилась к использованию групповой формы работы: введение ролевых игр и проблемных ситуаций в коллективный обучающий процесс с ведущей ролью слушания и говорения. Целью данного метода является снятие языкового барьера, а не объяснение грамматических правил, которые учащийся должен вывести сам из контекста в ходе занятий. Но, как показывает практика, не каждый иностранный слушатель способен понять грамматику в такой учебной ситуации. Для большинства требуется объяснение правила.

В эпоху глобализации и интернационализации стремительно развивается интерес к изучению иностранных языков и, как следствие, возникает необходимость применения *коммуникативного метода*, суть которого заключается в сближении процесса обучения с процессом реальной коммуникации и осознанном использовании языковых средств для общения. Весомый вклад в продвижение этого метода в России был сделан Е.И. Пассовым (Пассов, 1991). В настоящее время *коммуникативный метод* обучения является основным в преподавании РКИ.

Кроме того, при обучении иностранному языку нельзя забывать о том, что учащиеся опираются (особенно на начальном этапе) на знания их родного языка, поэтому данный факт необходимо учитывать в учебном процессе. Вопросом использования родного языка в процессе обучения занимались такие ученые, как В.Н. Вагнер, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, В.Г. Гак и др. (Митрофанова, Костомаров, 1990; Вагнер, 1988; Гак, Ройзенблит, 1965 и др.). Так, В.Н. Вагнер разработала *национально-ориентированный метод* преподавания РКИ, особенность которого заключается в отборе и организации учебного материала с опорой на родной язык учащихся. «Это главная методическая установка, на основе которой реализуются принципы сознательности, системности, функциональности, коммуникативной направленности, определяются адекватные формы и приемы обучения» (Вагнер, 1988: 70–71).

Поиск решения рассматриваемой проблемы привел авторов статьи к необходимости разработать (с учетом традиционных и новаторских тенденций в области преподавания РКИ) концепцию нового типа учебника, соответствующего как потребностям и интересам учащихся, так и государственным образовательным стандартам по РКИ.

Материалы и методы исследования

Многолетний опыт проведения практических занятий в группах студентов разных национальностей диктует необходимость применения различных методов обучения русскому языку. **Цель исследования** — описание опыта работы с применением нового интенсивного метода обучения, в основе которого лежат положения традиционного и национально-ориентированного методов преподавания РКИ.

Главная задача предложенного интенсивного метода обучения — овладение РКИ в условиях жесткого лимита времени и выработка коммуникативных умений у учащихся, позволяющих им общаться на различные темы.

Чтобы оптимизировать процесс обучения и дать возможность иностранным слушателям (на начальном этапе) усвоить максимальный объем учебного материала в минимальные временные сроки, грамматические правила, формулировки заданий, перевод новых слов и диалогов приводятся на родном языке учащегося. Перевод как прием обучения позволяет сравнивать средства выражения в родном и иностранном языках на основе сопоставления структур двух языков, выявлять грамматические закономерности в русском языке, а также отказываться от перевода каждого слова и начать думать на новом языке. Кроме того, задания на перевод с родного на изучаемый язык являются эффективным способом проверки усвоения пройденного материала.

Учитывая особенности родного языка учащегося, преподаватель отбирает и организует материал в такой последовательности, чтобы быстро и легко справиться с возможными трудностями. Наряду с этим, при отборе языкового материала учитывается сопоставительный аспект, который дает возможность выявлять и разъяснять различия систем родного и изучаемого языков, предупреждать интерференцию, а значит снижать количество типичных ошибок. Все это приводит к осознанному использованию новых языковых реалий, формированию нового языкового сознания учащихся (Щербакова, 2013).

В центре внимания находится последовательное и систематическое развитие у учащихся всех составляющих коммуникативной компетенции в процессе овладения различными стратегиями говорения, чтения, аудирования и письма. В содержание обучения включены следующие компоненты: лингвистический (тщательно отобранный языковой и речевой материал разного уровня организации); экстралингвистический (ситуативный контекст, в котором возникла речь); методологический (рациональные приемы познания нового языка) и психологический, включающий формируемые навыки и умения, обеспечивающие использование изучаемого языка в акте коммуникации.

Результаты исследования

Коммуникативная основа учебного комплекса «Русский язык без преград»

Для того, чтобы организация учебного процесса была эффективной, необходимо строить обучение с ориентацией на личность обучающегося. Как справедливо отмечает В.П. Павлова, говоря о важности коммуникативности обучения, «только коммуникативность обучения способна заставить их преодолеть нелюбовь к лингвистике ради тех перспектив, которые перед ними открывает владение русским языком, ради той пользы, которую оно принесет их профессиональной, трудовой деятельности, их духовному росту. Только коммуникативность способна сделать процесс овладения языком привлекательным для тех, кого интересует функция, но не структура, кто готов изучать структуру ради функции, но никак не хочет изучать структуру ради структуры» (Павлова, 1969: 9).

Традиционно отбор лексики является наиболее трудным аспектом практики обучения иностранных обучающихся русскому языку. На наш взгляд, для решения одной из важнейших задач на начальном этапе формирования коммуникативной компетенции необходимо:

- 1) минимизировать лексику в соответствии с ситуациями общения и целями коммуникации;
- 2) отобрать наиболее узнаваемые, понятные, легко воспроизводимые обучающимися слова, способствующие более качественному лексическому оформлению высказывания;
- 3) сгруппировать лексику по актуальным темам, позволяющим обучающимся правильно выбирать подходящее для конкретной коммуникативной ситуации слово;
- 4) изучать новую лексику с опорой на диалог и текст.

С целью формирования русского произношения и навыков чтения в учебном пособии вводятся «освоенные» русским языком

интернациональные слова, что дает возможность преподавателю не перегружать урок новой лексикой (особенно на уровне А1), а наполнять изучаемые грамматические формы и конструкции уже знакомыми словами, таким образом, снимать трудности введения и закрепления нового грамматического материала в предложениях и ситуациях. Кроме того, данная методика активизирует способности обучающегося, внушает уверенность в своих силах при изучении нового для него языка. Узнавание уже знакомого слова стимулирует слушателей к быстрому изучению русского алфавита, запоминанию нового русского фонетического облика интернационального слова, дает им возможность, не отвлекаясь на перевод, концентрироваться на изучении грамматического материала и составлении диалога (Щербакова, Брагина, Левина, 2024: 9).

Лексический аспект обучения РКИ — это не только заучивание новых слов, но и осознание связей, существующих между ними, поэтому новые слова в учебном комплексе «Русский язык без преград» предъявляются в предложениях и наиболее типичных для слушателей коммуникативных ситуациях. Лексика каждого урока группируется по нескольким темам и охватывает различные сферы общения: общедомашнюю (*в кафе, в магазине, на улице и др.*), учебную (*в университете, в аудитории, в общежитии и др.*), социально-культурную (*в спортивном клубе, на концерте, в музее и др.*). Благодаря этому преподаватель может переключаться с одной темы на другую, создавать большое количество различных комбинаций, обеспечивая таким образом вариативность обучения и многократное повторение учебного материала.

Например, уже первый урок учебного пособия включает несколько важных для обучающегося разговорных тем: «В городе» (*метро, парк, банк и др.*), «В кафе» (*салат, йогурт, суп и др.*), «Семья» (*мама, папа, сестра, брат и др.*), «В супермаркете» (*компьютер, принтер, айпад и др.*).

На втором и третьем уроках изученные на первом уроке разговорные темы

наполняются новыми лексическими единицами и коммуникативно значимыми моделями, вводятся новые темы:

- урок 2 — «Планы на будущее», «Время», «Учебные дисциплины»;
- урок 3 — «Расписание», «Планы на неделю», «Где вы были вчера?» (Щербакова, Брагина, Левина, 2024: 23–40).

Организация урока, направленная на практическое использование изученного материала, требует включения в структуру занятия комплекса коммуникативных упражнений, развивающих навыки и умения устной речи и помогающих выделить круг типичных и обязательных к изучению ситуаций общения. Далее приобретенные навыки и умения закрепляются обучающимися в ходе работы с текстом, например, в процессе пересказа текста по вопросному плану, а также при переводе обобщающего диалога с родного языка слушателя на русский язык.

Порядок изучения лексических тем происходит поэтапно как часть усвоения лексического и грамматического материала и определяется логикой русского языка и коммуникативными задачами, которые решает на занятии преподаватель.

Как показывает практика, у иностранных обучающихся часто возникают трудности интенционального оформления речи, на что обращает внимание в своей работе И.М. Кобозева (Кобозева, 2002: 267–271). Для решения этой проблемы в учебном комплексе «Русский язык без преград» предлагается широкий набор интенций говорящего. Они вводятся по мере необходимости с учетом их коммуникативной ценности. Многие из речевых интенций вводятся значительно раньше, чем это принято в общей практике преподавания РКИ. Такой путь, на наш взгляд, является наиболее продуктивным, так как в жизни иностранный обучающийся может оказаться в самых разных ситуациях общения, и он должен уметь правильно и грамотно в них коммуницировать.

Так, например, на первом уроке, кроме стандартных «приветствие (*здравствуй-те, привет*) / прощание (*до свидания / пока*)»,

«извинение» (*извините*), «благодарность» и реплика-реакция (*спасибо — пожалуйста*), используются выражения для привлечения внимания (*скажите, пожалуйста, ...*), просьбы (*дайте / покажите, пожалуйста, ...*) и т.д.

Организация языкового материала как ресурс внедрения инновационных решений

Языковой материал вводится в каждый урок учебного комплекса «Русский язык без преград» последовательно с учетом коммуникативной значимости языковых единиц и используется для быстрого вывода обучающихся в речь.

Как известно, в акте коммуникации обязательным является употребление глагола. Именно порядку изучения глаголов в учебном комплексе уделено особое внимание. Объем вводимой глагольной лексики строго регламентирован, что обусловлено возможностями обучающихся, временем, затраченным на ее изучение, коммуникативными задачами и порядком изучения падежной системы русского языка.

В учебном пособии «Русский язык без преград» (уровень А1–А2) предлагается начать изучение системы глаголов русского языка с глагола *быть* в будущем и прошедшем времени (Щербакова, Брагина, Левина, 2024: 37). Без преувеличения можно сказать, что эта лексическая единица является наиболее коммуникативной и значимой в русской грамматике. На первых занятиях, используя глагол *быть*, слушатели знакомятся с личными окончаниями глаголов первого спряжения, учатся задавать простые вопросы (*где? когда? во сколько?*) и отвечать на них. Знание этой лексической единицы облегчает в дальнейшем изучение системы глаголов будущего времени, позволяет преподавателю начать развернутую беседу на темы: «Мой день», «Расписание», «Профессия» и др.

Далее обучение говорению в учебном пособии «Русский язык без преград» (уровень А1–А2) строится на одновидовых глаголах первого спряжения в настоящем, прошедшем

и будущем времени (*работать, жить, отдыхать, играть, делать, гулять и др.*) без дополнительных объяснений фонетических и исторических особенностей спряжения (кроме глагола *жить*). На наш взгляд, такой выбор упрощает запоминание и закрепление грамматических глагольных форм в речи, отработку окончаний предложного падежа в локативном и темпоральном значениях, дает возможность в расширенном формате начать обсуждение тем: «Моя семья», «О себе», которые всегда вызывают интерес у иностранных слушателей и являются стимулом для активной коммуникации.

Далее обучающиеся знакомятся с наиболее частотными глаголами второго

спряжения (*говорить, учиться и др.*). Такой порядок изучения глаголов ориентирован на использование языка с целью обмена информацией и сопровождается объяснением правил спряжения глаголов, обучением слушателей самостоятельно определять формальные признаки спряжения и быстро ориентироваться в изученном материале. Наряду с определением спряжения трудности у студентов возникают с определением формы управления глагола. Управление — это подчинительная связь, при которой главное слово в словосочетании требует постановки зависимого имени в определенном падеже (табл.).

Управление глаголов / Verbs with prepositions

Предложный падеж Prepositional case	Творительный падеж Instrumental case	Винительный падеж Accusative case
Быть, находиться, называться, родиться, работать, отдыхать, жить, делать, гулять, играть, завтракать, обедать, ужинать, учиться, заниматься, думать, висеть, сидеть, лежать, стоять	Заниматься	Знать, есть, пить

После отработки системы окончаний спряжений глаголов необходимо перейти к объяснению категории вида глагола. В данном случае целесообразно начинать с употребления видов глагола в форме инфинитива со словами-сигналами (*хотеть / не хотеть, забыть и др.*), которые помогут обучающимся правильно выбрать видовую форму. Далее постепенно необходимо переходить к употреблению глаголов несовершенного и совершенного вида в прошедшем и будущем времени и объяснению различий в значении видов глаголов.

Как уже было сказано выше, выбор глаголов обусловлен порядком изучения падежной системы. Предложно-падежная система русского языка является одной из самых трудных для освоения иностранными обучающимися. В учебном комплексе предлагается решить эту проблему, используя концентрический способ подачи учебного материала, и начать изучение косвенных падежей с предложного, комбинируя его с другими падежными формами:

- *творительный падеж* со значением совместного действия (*гулять с другом*), наличия какого-либо качества предмета (*чай с сахаром*), местонахождения предмета, лица (с предлогами: *над, под, перед, за, между, рядом с*);
- *винительный падеж*, обозначающий дни недели, предмет, на который направлено действие (*пить чай, есть суп и др.*);
- *дательный падеж*, указывающий на признак предмета по отношению к сфере знаний (*экзамен по математике*);
- *родительный падеж* со значением места как исходного пункта движения (*приехал из Китая*), принадлежности кого-либо / чего-либо указанному лицу (*у меня есть сестра / телефон*), отрицания (*у меня нет брата*), при обозначении количества с числительными (*два брата, две сестры и др.*), с предлогами (*около, с... до, после, до, с*), обозначающими время и т.д.

Раннее введение родительного и творительного падежей обусловлено необходимостью полноценного общения иностранных слушателей на русском языке, а также активным использованием конструкций при оформлении устного и письменного высказывания в сфере профессионального общения.

При первом предъявлении винительного падежа со значением объекта приоритет отдан существительным мужского (неодушевленным) и среднего рода. Коммуникативная составляющая урока нацелена на беседу по темам: «В ресторане» и «Мой день». Лексика урока знакомит обучающихся с названиями продуктов и глаголами *есть* и *пить*.

Благодаря расширению новой лексикой уже заявленных ранее тем достигается повторяемость коммуникативных моделей, обучающиеся осознанно составляют монологические высказывания и эффективно овладевают правилами функционирования падежных форм в русском языке.

Обучение вариантам падежных окончаний винительного падежа предлагается начать после закрепления значений и падежных форм, указанных выше падежей. Такой подход позволяет преподавателю закрепить изученный материал, не перегружая обучающихся грамматическими формами, перейти к изучению глаголов движения и видов глагола.

Следует отметить, что в каждом учебном пособии учебного комплекса «Русский язык без преград» широко представлены визуальные средства обучения: таблицы глаголов движения, ситуативные картинки, которые, являясь стимулом к обсуждению конкретной коммуникативной ситуации, способствуют интенсификации процесса обучения, развивают воображение обучающихся, помогают им изучать русский язык осмысленно, повышают интерес к учебному процессу (Щербакова, Брагина, Левина, Михеева, 2022; Щербакова, Брагина, Левина, 2023; Щербакова, Брагина, Левина, 2024).

Наглядным обучающим материалом для иностранных слушателей довузовского этапа обучения служит дидактическая

грамматическая таблица. В обобщенной и сжатой форме в ней представлены не только падежные окончания существительных и прилагательных, но также и основные вопросы, значения падежей, местоимения и предлоги. Использование таблицы значительно упрощает и ускоряет процесс понимания и запоминания основных грамматических правил употребления падежей.

Каждое пособие учебного комплекса «Русский язык без преград» включает поурочную рабочую тетрадь, обеспечивающую более качественное самостоятельное усвоение материала урока обучающимися. В ней систематизируются знания, полученные в ходе урока, предлагаются задания на повторение предлогов, местоимений, глаголов, окончаний предложно-падежной системы русского языка и др.

Обсуждение

Учебный комплекс «Русский язык без преград» предлагает авторскую систему изучения падежной и глагольной систем русского языка. Последовательность введения языкового материала используется как ресурс для интенсификации обучения. Основные методические принципы, на которых строится учебный комплекс «Русский язык без преград», позволяют как начинающему преподавателю, так и опытному педагогу интенсифицировать учебный процесс начального этапа изучения РКИ.

Заключение

Таким образом, многолетняя практика преподавания РКИ на подготовительном факультете РУДН послужила лингвометодической основой для разработки концепции учебного комплекса «Русский язык без преград», направленного на создание условий для раннего формирования коммуникативных умений у обучающихся и усвоение ими грамматического материала с начального этапа обучения. Инновационные методические приемы и способы обучения РКИ стали тем методическим

инструментарием, который обеспечивает высокий уровень учебного комплекса «Русский язык без преград», эффективность и интенсивность учебного процесса, увеличение объема изучаемого материала и значительное сокращение времени на его изучение.

Список литературы

- Вагнер В.Н. Национально-ориентированная методика в действии // Русский язык за рубежом. 1988. № 1. С. 70–75.
- Гак В.Г., Ройзенблит Е.Б. Очерки по сопоставительному изучению французского и русского языков. М. : Высшая школа, 1965. 378 с.
- Гегечкори Л.Ш. Адекватное соотношение интуитивно-системно-структурного метода обучения языкам // Сообщения АН ГССР. 1977. Т. 85. № 3. С. 737–739.
- Капитонова Т.И., Щукин А.Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев. 2-е изд. М., 1987.
- Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения. М. : Высшая школа, 1986.
- Кобозева И.М. К распознаванию интенционального компонента смысла высказывания (теоретические предпосылки) // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. М. : Наука, 2002. С. 267–271.
- Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1973. Вып. 1. С. 9–17.
- Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 1990. 240 с.
- Павлова В.П. Психологическая основа интенсификации обучения устной и письменной речи на втором языке // Русский язык для студентов-иностранцев : сб. науч. трудов. М., 1969. С. 7–10.
- Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М. : Просвещение, 1991. 223 с.
- Плесневич А.С. Курс обучения научных работников устной иноязычной речи по методу «погружения» // Чтение. Перевод. Устная речь. Методика и лингвистика. Л., 1977. С. 201–210.
- Шварц Й.Е. Внушение в педагогическом процессе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1974. 35 с.
- Шехтер Ю.И. Живой язык. М. : Ректор, 2005. 240 с.
- Щербакова О.М. Учебник по русскому языку для иностранных студентов-медиков (I сертификационный уровень владения РКИ // Полилингвильность и транскультурные практики. 2013. № 1. С. 135–140.
- Щербакова О.М., Брагина М.А., Левина В.Н. Русский язык без преград. A1–A2 = Tiếng nga tròi chẤu : учебное пособие с переводом на вьетнамский язык. 2-е изд., стер. М. : Флинта, 2024. 316 с. (Русский язык как иностранный).
- Щербакова О.М., Брагина М.А., Левина В.Н. Русский язык без преград = Tiếng nga tròi chẤu : учебное пособие с переводом на вьетнамский язык. Уровень B1. М. : Флинта, 2023. 372 с. (Русский язык как иностранный).
- Щербакова О.М., Брагина М.А., Левина В.Н., Михеева Е.С. Русский язык без преград = Tiếng nga tròi chẤu : учебное пособие с переводом на вьетнамский язык. Уровень A2. М. : Флинта, 2022. 484 с. (Русский язык как иностранный).
- Fries Ch.C. The Structure of English. New York: Hareourt, Brace and Co., 1952.
- Gouin F. The Art of Learning and Studying Foreign Languages. 1880.
- Hagboldt P. Language Learning. Some Reflections from Teaching Practice. Chicago, IL : University of Chicago Press, 1995.
- Lado R. Language Teaching a Scientific Approach. New York, 1964.
- Ollendorff H.G. Nouvelle methode pour apprendre a lire, a ecrire et a parler une langue en six mois, appliquee au russe. Paris, 1877. 572 p.

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-2-106-117

EDN: LSTXLB

UDC 37'02

Research article

“Russian made easy” innovative educational complex: Pre-university stage

Olga M. Shcherbakova¹ , Marina A. Bragina¹ , Vera N. Levina¹  , Natalia A. Kutyreva²

¹RUDN University, Moscow, Russian Federation

²Russian Center of Science and Culture in Hanoi (Representative office of Rossotrudnichestvo), Moscow, Russian Federation
✉ levina-vn@rudn.ru

Abstract. The study presents an overview of a new educational publication offering an innovative methodological system of teaching Russian as a foreign language. Special attention is paid to methodological approaches and solutions that provide qualitatively new opportunities to improve the effectiveness of teaching

Russian to foreign audiences at the levels of pre-university training (A1–B1). The intensification and high efficiency of training are provided by a system of proposed and consistently implemented innovative methodological approaches and solutions. Each lesson includes a list of conversational topics, which ensures the variability of learning, the maximum repeatability of the studied language material, the expansion of the speech and communicative experience of students and the creation of an unlimited number of their combinations. The real communicative needs of the addressee are presented in the form of a set of intentions of the speaker, which are introduced much earlier than is generally accepted. When selecting them, their communicative value and high learning potential for mastering communicative tactics are taken into account. “Russian made easy” educational complex offers the author’s system of studying the prepositional and verbal systems of Russian test. The sequence of the introduction of language material is used as a resource for the intensification of learning.

Keywords: Russian as a foreign language, method, communication, innovation

Authors’ contribution: undivided co-authorship.

Disclosure statement: The authors declare no conflict of interest.

Article history: received 03.05.2024; approved after reviewing 10.09.2024; accepted 20.09.2024.

For citation: Shcherbakova, O.M., Bragina, M.A., Levina, V.N., & Kutyreva, N.A. (2024). “Russian made easy” innovative educational complex: Pre-university stage. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(2), 106–117. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-2-106-117>

References

- Fries, Ch.C. (1952). *The structure of English*. Hareourt, Brace and Co.
- Gak, V.G., & Roizenblit, E.B. (1965). *Essays on comparative study of French and Russian tests*. Moscow: Vysshaya shkola Publ. (In Russ.).
- Gegechkori, L.Sh. (1977). Adequate correlation of intuitive systemic-structural method of teaching languages. *Communications of the Academy of Sciences of the Georgian SSR*, 85(3), 737–739. (In Russ.).
- Gouin, F. (1880). *The art of learning and studying foreign languages*.
- Hagboldt, P. (1995). *Language Learning. Some Reflections from Teaching Practice*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kapitonova, T.I., & Shchukin, A.N. (1987). *Modern methods of teaching Russian to foreigners*. 2nd ed. Moscow. (In Russ.).
- Kitaigorodskaya, G.A. (1986). *Methodology of intensive teaching*. Moscow: Vysshaya shkola Publ. (In Russ.).
- Kobozeva, I.M. (2002). Towards recognition of the intentional component of the meaning of an utterance (theoretical prerequisites). *Computer Linguistics and Intellectual Technologies* (pp. 267–271). (In Russ.).
- Lado, R. (1964). *Language teaching a scientific approach*. New York.
- Lozanov, G. (1973). Suggestopedia in teaching foreign languages. *Methods of Intensive Teaching of Foreign Languages*, (1), 9–17. (In Russ.).
- Mitrofanova, O.D., & Kostomarov, V.G. (1990). *Methods of teaching Russian as a foreign language*. Moscow. (In Russ.).
- Ollendorff, H.G. (1877). *Nouvelle methode pour apprendre a lire, a ecrire et a parler une langue en six mois, appliquee au russe*. Paris.
- Passov, E.I. (1991). *Communicative method of teaching foreign language speaking*. 2nd ed. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.).
- Pavlova, V.P. (1969). *Psychological basis for intensifying the teaching of oral and written speech in a second language*. Moscow. (In Russ.).
- Plesnevich, A.S. (1997). Course of training of scientific workers in oral foreign language speech using the “immersion” method. *Reading. Translation. Oral Speech. Methodology and Linguistics* (pp. 201–210). Leningrad. (In Russ.).
- Schwartz, J.E. (1974). *Suggestion in the pedagogical process*. [Abstract of Doctor Dissertation]. Moscow. (In Russ.).
- Shcherbakova, (2013). O.M. Textbook of Russian test for foreign medical students (I certification level of proficiency in RKI. *Polylingualism and Transcultural Practices*, (1), 135–140. (In Russ.).
- Shcherbakova, O.M., Bragina, M.A., & Levina, V.N. (2023). *Russian made easy = TiẾng nga trôì chÁy: Textbook with translation into Vietnamese. B1*. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.).
- Shcherbakova, O.M., Bragina, M.A., & Levina, V.N. (2024). *Russian made easy. A1–A2 (study guide with translation into Vietnamese). Russian as a foreign language*. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.).
- Shcherbakova, O.M., Bragina, M.A., Levina, V.N., & Mikheeva, E.S. (2022). *Russian made easy = TiẾng nga trôì chGy: Textbook with translation into Vietnamese. A2*. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.).
- Shekhter, Yu.I. (2005). *Living language*. Moscow: Rektor Publ. (In Russ.).
- Wagner, V.N. (1988). National-oriented methodology in action. *Russian Test Abroad*, (1), 70–75. (In Russ.).

About authors:

Olga M. Shcherbakova — PhD in Philology, Associate Professor, Senior Teacher of Additional Education, Department of Russian Language No. 1, Institute of Russian Language, RUDN University, 6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation, shcherbakova-om@rudn.ru

ORCID: 0000-0002-0893-9771

Marina A. Bragina — PhD in Philology, Associate Professor, Head of Russian Language Department No. 1, Institute of Russian Language, RUDN University, 6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation, bragina-ma@rudn.ru

ORCID: 0000-0001-7589-2726

Vera N. Levina — Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of Russian Language Department No. 1, Institute of Russian Language, RUDN University, 6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation, levina-vn@rudn.ru

ORCID: 0000-0002-3732-6990

Natalia A. Kutyreva — PhD in Philology, Associate Professor, Head of Educational Projects, Russian Center for Science and Culture in Hanoi (Representative office of Rossotrudnichestvo), 501 Kim Ma St, Hanoi, 10298, Vietnam, natalkut2@gmail.com

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE



Ельцова Елена Николаевна

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры восточных языков
Высшего института языков г. Туниса,
Университет Карфагена, 1003, Тунисская
Республика, Тунис, пр. Ибн Мажа, 14.

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-2-118-129

EDN: LPWONU

УДК 372.881.161.1

Научная статья

Геокультурный образ страны в лингвокультурологическом аспекте преподавания русского языка как иностранного

Е.Н. Ельцова 

Университет Карфагена, Тунис, Тунисская Республика

✉ elcova-elena@mail.ru

Аннотация. Геокультурный образ страны — сложное по структуре и содержанию понятие, так как включает не только собственно геофизические характеристики территории, но и лингвокультурологические, чем объясняется актуальность его описания как в лингвистическом, так и в лингводидактическом аспектах. Приведены результаты анкетирования и ассоциативного эксперимента, направленного на выявление представлений об образе России среди тунисских респондентов. В лингвокультурологическом аспекте рассмотрены особенности формирования представлений о геокультурном образе страны, выделены языковые средства отражения образа страны в художественном тексте. Описаны особенности работы с концептами и культурно-маркированной лексикой, обращено внимание на лингводидактический потенциал геопоэтических текстов в обучении русскому языку как иностранному на продвинутом уровне. Лингвокультурный подход позволяет познакомить иностранных учащихся с русской концептосферой, лежащей в основе геокультурного образа страны, и сформировать умения и навыки работы со словарными статьями, интерпретации концептуальных смыслов, создания собственных текстов и в целом построения межкультурного диалога. Предложенный материал может быть использован в практике преподавания предметов лингвокультурологического и страноведческого характера при обучении русскому языку как иностранному на продвинутом этапе.

© Ельцова Е.Н., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Ключевые слова: геопоэтика, лингвокультурология, концепт, Тунис, Россия

Конфликт интересов: Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 30.12.2023; одобрена после рецензирования 12.08.2024; принята к печати 31.08.2024.

Для цитирования: Ельцова Е.Н. Геокультурный образ страны в лингвокультурологическом аспекте преподавания русского языка как иностранного // Русский тест: теория и практика. 2024. Т. 10. № 2. С. 118–129. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-2-118-129>

Введение

Изучение образа страны является одним из приоритетных направлений ряда дисциплин: политологии, социологии, имагологии, геопоэтики, геокulturологии и лингвокультурологии. Такое разноаспектное внимание к данному понятию связано с тем, что представление о пространстве является одной из базовых составляющих любой лингвокультуры. «Пространство — одна из первых реалий бытия, которая воспринимается и дифференцируется человеком. Оно организуется вокруг человека, ставящего себя в центр макро- и микрокосма» (Гак, 1998: 670).

Образ страны представляет собой сложное по структуре и содержанию понятие, так как включает не только собственно геофизические, но и исторические, символично-мифологические и лингвокультурологические характеристики территории, обуславливая актуальность его описания как в лингвистическом, так и в лингводидактическом аспектах.

Формирование и расширение представлений об образе России выступает основополагающей задачей в рамках преподавания русского языка как иностранного. Создается положительный интерес к стране и ее культуре, поддерживается позитивный мотивационный фон и в целом происходит углубление знаний о России и ее лингвокультуре. Также формируются умения моделирования на изучаемом языке образа родной страны учащихся. Тем самым возрастает необходимость применения имеющихся теоретических знаний в области имагологии и лингвокультурологии в образовательном аспекте. **Цель исследования** заключается в рассмотрении вопросов

формирования геокультурного образа страны при обучении русскому языку как иностранному. С точки зрения прикладной лингвокультурологии охарактеризованы особенности формирования представлений об образе страны у студентов инофонов, описаны языковые средства отражения образа страны, приведены примеры по работе с концептами и культурно-маркированной лексикой, репрезентирующими геокультурный образ России и родной страны учащихся (Туниса). Предложенный материал может быть использован в преподавании предметов лингвокультурологического и страноведческого характера на продвинутом уровне обучения русскому языку как иностранному.

Обзор литературы

Теоретической основой работы послужили исследования в области лингвистики, имагологии, геопоэтики и лингвокультурологии. В определении понятия «образ страны» выделяются различные трактовки: психологического, политико-социологического, маркетингово-экономического, медийного, литературоведческого и лингвокультурологического характера. Такая разноаспектность исследования приводит к многогранности трактовки рассматриваемого понятия.

С середины XX в. в психологии началось широкое теоретико-практическое исследование образа в рамках теории отражения (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, А.В. Петровский, Б.Г. Ананьев, Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский и др.). Впервые в научно-исследовательский оборот вводится

понятие «образ мира» (А.Н. Леонтьев), под которым понимается «интегративный феномен сознания и сферы бессознательного, определяющий отношение субъекта к событиям и явлениям окружающего мира, к людям, к себе, к своим жизненным перспективам, определяющий в итоге стратегию жизни каждого человека <...> образ мира как целостное образование ориентирует человека в его повседневной жизни» (Леонтьев, 1979: 13).

Образ страны в языке и культуре исследуется различными междисциплинарными науками, такими как имагология, геопоэтика и лингвокультурология. Имагология рассматривает представление о стране «как индивидуальном культурном пространстве», «парадигме представлений в жизни и традициях конкретного общества для более правильного восприятия иностранцами «чужих» в пространстве того или иного национального сознания» (Папилова, 2011: 31).

Геокультурные образы территорий находят отражение в художественной литературе, изучением которых занимается геопоэтика. Как область литературоведения она осмысливает особенности художественного освоения пространства, взятого в целостности природоведческого и историко-культурного начал и ценностно прочитанного. Геопоэтика «фиксирует сам момент взаимодействия и единства земного пространства (гео) и организующей его формы (поэтика)» (Абашев, Абашева, 2012: 143). В публикациях В.В. Абашева и Д.Н. Замятина сформирована методология геопоэтических исследований, направленная на изучение геокультурного образа той или иной территории на основе художественных текстов. Исследования по геопоэтике сближаются с исследованиями «текстов культуры» (Ю.М. Лотман, В.Н. Топоров, Г.Д. Гачев). К настоящему времени рассмотрен ряд геопоэтических региональных текстов русской литературы: северный, крымский, уральский, дальневосточный и т.д. (Алескандрова-Осокина, 2020).

Образ страны как фундаментальная составляющая языковой картины мира является актуальным объектом лингвокультурологических

исследований, направленных на анализ языковых репрезентантов той или иной территории. Так, например, О. Ротмистрова продемонстрировала сложность восприятия пространства в русской лингвокультуре на лексическом уровне (Ротмистрова, 2010). Лингвокультурный образ страны определяется исследователями как разновидность культурного концепта.

Формирование образа России в рамках преподавания русского языка как иностранного рассматривается в публикациях В.В. Шмельковой (2018), Е.В. Дзюбы, С.А. Ереминой, В.Д. Миковой (2019), Е.И. Гончаровой (2022) и др. На лингводидактический потенциал геопоэтических текстов в обучении русскому языку как иностранному обращают внимание русисты-практики (Васильева, Пучкова, 2021). Обзор литературы демонстрирует, что исследование формирования и интерпретации образа страны является актуальным, требует новых методических приемов и подходов.

Материалы и методы исследования

В исследовании применены анкетирование и ассоциативный эксперимент, проведенные среди студентов и магистрантов Высшего института языков г. Туниса (Университет Карфагена) с целью определения образа России и русских в арабоязычной аудитории. Также использованы методы лингвокультурологического и стилистического анализа текста, включенного наблюдения и моделирования. Рассмотрены художественные тексты русской словесности, представляющие геокультурные образы России и Туниса.

Результаты исследования

«Геокультурный образ» определяется как «модель определенного географического пространства», а также как «территории или пространства, воспринимаемые и наблюдаемые через «призму» культуры, социокультурных ценностей, знаков и символов, которые тесно связаны с эмоциональным, рациональным

и концептуальным переживанием пространства» (Замятин, 2003: 36). В формировании геокультурных образов играют роль не только внутренние факторы (географический и природно-ресурсный потенциал, культурное наследие, исторические события, повлиявшие на становление государственности, базовая форма государственного устройства и структура управления). Так, например, в формировании геокультурного образа России большую роль играют образы Европы, Сибири, Кавказа, Черноморского региона, Дальнего Востока и т.д. Образ страны включает также разнородные символы, стереотипы и наиболее общие представления об историко-культурных и природных условиях территории. В русской лингвокультуре Сибирь воспринимается как огромное неосвоенное пространство, сложное для жизни человека и хозяйственной деятельности; Москва — не только как столица России и крупный современный мегаполис, но и сердце России.

Образ страны обладает «национально-культурной спецификой и стереотипизированными характеристиками, которые реализуются в языке» (Макарова, 2011: 245). Такими языковыми репрезентантами выступают безэквивалентная и коннотативная лексика, имена собственные (топонимы, мифонимы, антропонимы, культуронимы), эмоционально-оценочные слова, а также лексико-стилистические средства, отражающие картину мира носителя лингвокультуры. Следует обратить внимание и на то, что пространственный компонент является неотъемлемой частью художественного произведения. Он имеет не только свое географическое, семантическое, но и символическое, мифологическое содержание. Этот код включает в себя природные и культурные образы, способы изображения пространства и времени, их предельности и протяженности, фамилии и имена людей, топонимы, мотивы, общий лексико-понятийный словарь.

Геокультурный образ страны как базовая гео- и лингвокультурологическая единица любой национальной картины мира выступает основой межкультурной коммуникации и тем

самым является необходимой частью образовательного процесса.

У студента-инофона имеется общее представление о России, ее экономической и политической ситуации, культурном наследии. Данные представления можно назвать первичным геокультурным образом страны, сформированным при изучении школьной программы, под влиянием СМИ, социальных сетей и других ресурсов интернета, текущих исторических событий, непосредственного общения с проживающими в стране или отдыхающими россиянами.

Мы провели педагогическое исследование, направленное на выявление ассоциативно-вербальных представлений о России и русских среди тунисских студентов и магистрантов Высшего института языков г. Туниса (Университет Карфагена). Результаты анкетирования и ассоциативного эксперимента показали, что образ России у тунисских учащихся содержит стереотипные представления и отличается от представлений, зафиксированных в русской лингвокультуре. В ответах респондентов доминируют определенные лексико-семантические группы, репрезентирующие геокультурный образ России: величина территории (большая), географическое положение (Европа, Азия, Евразия), государство (важное, сильное, стремиться к успеху). Среди культурнозначимых доминант выделяются Москва, Санкт-Петербург, Красная площадь, Большой театр, Эрмитаж, Кремль, матрешка. Природные условия России являются одним из «статистических» факторов формирования образа страны (богатая страна). При этом респонденты выделили не только собственно природные ископаемые (газ, нефть, золото), но и природный потенциал страны (горы, реки) и сельское хозяйство. С климатическими условиями связаны стереотипные представления о холоде и зиме (холодно, холодная погода, снег).

Респонденты назвали известных исторических деятелей, представителей власти, писателей, космонавтов. Среди известных людей России доминируют: литераторы — А. Пушкин,

Ф. Достоевский, А. Чехов; политики — президент России В.В. Путин, министр иностранных дел С. Лавров; первый космонавт Ю. Гагарин. Среди указанных имен отсутствуют композиторы, музыканты, художники, режиссеры, ученые.

В ответах выделяются группы слов, представляющие внешность и основные черты характера россиян, а также характеристику жизни. Тунисцы считают русских внешне привлекательными, серьезными, добрыми, активными и работоспособными. По мнению респондентов, на отдыхе россияне предпочитают путешествовать и читать книги.

Другая группа ответов связана с характеристикой речи и русского языка. С точки зрения тунисцев, темп речи русских — быстрый, по громкости — громкий. Респонденты в своих ответах уделили также внимание манере речи русских (говорят с уважением, вежливо, доброжелательно). По эмоциональности речь русских серьезная, строгая и спокойная. В целом русский язык воспринимается тунисскими учащимися как сложный, но богатый и красивый.

Эксперимент показал, что в представлении тунисцев Россия — огромная страна с холодной зимой, богатыми природными ископаемыми и культурным наследием. Размер России вызывает восхищение, а также тесно связан с устойчивым представлением о богатстве и мощи страны. При этом данная географическая характеристика не связана с поведением и мировоззрением россиян, отсюда в ответах отсутствуют лексемы, представляющие русскую концептосферу. Устойчиво стереотипное соотношение России с Сибирью как климатическим символом, а Кавказа — с религиозным символом, а не географическим и хозяйственным. Данные ассоциации несут, скорее, стереотипный характер. Стереотипными также являются представления тунисских учащихся о досуге и быте, о внешности и черте характера россиян. Так, среди ассоциаций частотными являются слова *водка*, *пьют*, что указывает на уже сложившийся в арабском мире стереотип о русском национальном характере. Также анкетирование показало, что тунисские

студенты используют ограниченное количество лексических средств, представляющих геокультурный образ России. Проведенное исследование демонстрирует, что на продвинутом уровне преподавания русского языка как иностранного, прежде всего в рамках курса по истории и культуре России, становится важной активизация знаний об особенностях геокультурного образа России и расширение лексического запаса.

В процессе изучения русского языка, чтения художественной и учебной литературы по страноведению, на основе просмотра фильмов, интернет-контента и личного общения с носителями языка образ России в сознании иностранных учащихся расширяется и корректируется. Учащимся необходимо показать, что, с одной стороны, Россия имеет не только богатую и многостороннюю культуру, но и постоянно развивается. С другой стороны, в русской лингвокультуре, как и в родной культуре учащихся, имеются ключевые концепты и представления, определяющие мировоззрение и в целом языковую картину мира.

Большую роль в формировании образа страны играет кросс-культурное общение с носителями языка. Во внеязыковой ситуации обучения русскому языку как иностранному такими непосредственными коммуникантами выступают преподаватели-русисты, россияне, проживающие в стране, или туристы. В процессе общения с ними через призму субъективного восприятия формируется представление не только о личности коммуниканта, но и о нравах и обычаях в целом народа, а также о стране. Тем самым в формирование представлений о России и русских становятся вовлечены и носители языка (преподаватели, соотечественники, туристы).

Важной задачей в рамках преподавания страноведческого курса становится расширение лексического запаса учащихся. В создании геокультурного образа территории участвуют разные лексико-семантические группы, имеющие коннотативное содержание, названия географических объектов, эмоционально-оценочная лексика, концепты, представляющие

мироощущение и мировоззрение человека, связанного с представлениями о геокультурном образе страны. Так, например, размер страны представляют более 100 лексических единиц. Сюда входят не только лексемы, выражающие собственно физические параметры размера страны, но и «языковые единицы, представляющие оценочное восприятие, образные интерпретации, метафорические переосмысления» (Ротмистрова, 2010: 176). К данной группе относятся: «лексика (параметрические прилагательные), непосредственно называющая размер любого объекта (большой, широкий, огромный и др.); лексические единицы (прилагательные, наречия, глаголы, причастия, деепричастия), в которых семантика размера направлена на пространственные объекты и осложнена за счет образного указания на такие свойства и особенности объектов, которые свидетельствуют об их размере опосредованно (необозримый, необозримо, раскинуться, раскинувшийся и др.); лексика (имена существительные), называющая пространственные объекты и передающая «чувства душевного подъема или спада» (простор, ширь, приволье, теснота и др.)» (Там же: 176).

Геокультурный образ России вбирает в себя топонимические концепты (Волга, Сибирь, Урал, Кавказ) и аксиологические, связанные с устоявшимися представлениями о ее необъятном просторе. К таким концептам следует отнести понятия *свобода*, *воля*, *тоска*, *подвиг*, *удаль*, *хлебосольство*, *широта души* и т.д. Классическим примером такого геокультурного сопряжения является соотношение образа русской равнины с особенностями русской души. Можно привести большое количество примеров из художественных текстов, описывающих русский простор: «Что пророчит сей необъятный простор? Здесь ли, в тебе ли, не родиться беспредельной мысли, когда ты сама без конца? Здесь ли не быть богатырю, когда есть место, где развернуться и пройти ему? И грозно объемлет меня

могучее пространство, страшною силою отразясь во глубине моей. <...> у, какая сверкающая, чудная, незнакомая земле даль! Русь!»¹.

Несомненно, одним из эффективных инструментов формирования образа России в рамках учебного процесса остается учебник, роль которого подробно рассмотрена в монографии С.К. Милославской. Исследователь подчеркивает: «С учётом того, где, кем и с какой целью он создается, учебник может выступать одновременно и как объект, на который воздействует уже сформировавшийся внешний образ страны, народа и самого языка, и как субъект, порождающий свой образ, согласный со сложившейся традицией или полемизирующей с ней <...> учебник любого языка как иностранного способен быть органичным средством не только формирования, но и укоренения определенного образа соответствующей страны и народа во внешнем мире» (Милославская, 2012: 327). Текстовое и иллюстративное наполнение практически всех современных учебников русского языка как иностранного включает такие основные страноведческие компоненты, как география России и ее природные ресурсы, крупнейшие города России, их история и достопримечательности, известные люди России (писатели, ученые, космонавты, спортсмены), важные исторические события, а также связанные с ними исторические личности, традиции и обычаи русского народа, праздники. Этот огромный текстовый материал направлен на формирование образа страны и снятие стереотипных представлений о ней. Однако недостаточно внимания уделяется русской концептосфере, представляющей ядро национальной картины мира. Концепт как «сгусток культуры» (термин Ю.С. Степанова), универсальный смысл, закрепленный в сознании народа и вербализованный в словах и текстах, является одним из сложных механизмов познания действительности. Являясь единицей лингвокультурного кода, концепт включает понятийное, образное и ценностное измерения.

¹ Гоголь Н. Мертвые души // Интернет библиотека Алексея Комарова [сайт]. URL: <https://ilibrary.ru/text/78/p.12/index.html> (дата обращения 19.08.2024).

С нашей точки зрения, важным этапом в расширении геокультурного образа страны на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному выступает работа над учебным лингвокультурологическим анализом концептов и художественных текстов, репрезентирующих геокультурный образ страны. Аксиологические концепты (тоска, душа, судьба, удаля, раздолье, свобода, подвиг и др.) в силу своей усложненности нуждаются как в раскрытии лексического значения, так и в смысловом, образном и коннотативном осмыслении. Поэтому в учебный процесс следует включать не только задания, направленные на снятие лексических трудностей (определение слова в словарных статьях, подбор синонимов и антонимов, анализ коллокаций), но и работу с пословицами и поговорками с целью выявления значения концепта. Живой интерес у учащихся вызывает сравнение характеристик концепта в русской и родной, в нашем случае арабской, лингвокультурах.

Приведем в качестве примера лингвокультурологические задания, направленные на интерпретацию значимого для русской лингвокультуры концепта «тоска». На первом этапе туниским магистрантам, изучающим русский язык по специальности «Межкультурная коммуникация», предлагается познакомиться со словарными дефинициями данного понятия и выделить основное смысловое значение. Следует также обратить внимание на коллокацию лексемы «тоска». Сочетания типа *глубокая, невыносимая, нестерпимая, острая, жгучая, смертельная тоска; безысходная, черная / зеленая тоска* подчеркивают сходство этого чувства с болезнью и беспросветностью. Глагольные коллокации характеризуют тоску в представлении русских как активного агенса, характеризующегося агрессивностью по отношению к человеку (*тоска заедает, нападает, берет, гнетет, гонит, не дает уснуть*). При этом человек пытается ей противостоять (*не поддаваться тоске, бороться с тоской*). Далее магистрантам предлагаются русские пословицы и поговорки: «Тогда и тоска, когда хлеба ни куска»; «Тоска западает на сердце

глазами, ушами и устами»; «Ржавчина разъедает железо, тоска — человека»; «Занятого человека и грусть-тоска не берет» и др. Устойчивые выражения русского языка обладают образно-переносной семантикой, содержат метафоры или национально-маркированные культурные единицы, поэтому интерпретация и выделение концептуальных смыслов в паремиях вызывает определенные трудности у иностранных студентов. Определению концептуального смысла пословиц помогают направленные вопросы:

- 1) Какая бывает тоска? 2) Когда (при каких обстоятельствах) человек тоскует? 3) Как чувствует себя человек, когда ему тоскливо (грустно)? 4) Есть ли в арабском языке похожие устойчивые выражения о тоске? 5) Как вы переведете на арабский язык словосочетание «зеленая тоска»? 6) Чем русская тоска отличается от арабской?

Следующий этап направлен на рассмотрение функционирования концепта в художественном тексте, где, с одной стороны, концепт генерирует новые смыслы, а с другой — смысловое пространство художественного текста является источником эволюции самого концепта. Методическая работа с текстами с целью выявления лингвокультурного содержания геокультурного образа России формирует ряд умений: нахождение, выделение и анализ национально-маркированных лексических единиц, топонимов; анализ стилистических средств с целью интерпретации национальных концептов и культурно-маркированных единиц. При работе над текстом не только обращается внимание на содержательно-фактуальную информацию, но и комментируются и оцениваются явления и факты культуры, ценностные установки, образцы и стереотипы поведения, нормы и обычаи, характерные для русского лингвокультурного кода.

Магистрантам предлагается прочитать небольшой рассказ А.П. Чехова «Тоска», в котором концепт прямо выражен в заглавии и раскрыт в художественном образе «маленького человека» — старого извозчика Иона Потапова. Уже в первом абзаце автор проводит своеобразную параллель между главным

героем и лошадь: «Кого оторвали от плуга, от привычных серых картин и бросили сюда в этот омут, полный чудовищных огней, неугомонного треска и бегущих людей, тому нельзя не думать...». Так же оторван от земли, в конце концов, и от жизни Иона, потерявший своего сына. Концепт «тоска» выражен в рассказе метафорически («громадная», «не знающая границ», «распирает его грудь», «Лопни грудь Ионы и вылейся из неё тоска, так она бы, кажется, весь свет залила») и сопрягается с концептом «одинокость». Приведенный пример демонстрирует, что в художественном тексте концепт включает не только художественный образ кого-либо/чего-либо, но и сценарий происходящего события, описание внешнего и внутреннего мира героев и т.д. После лингвокультурологического прочтения рассказа магистранты отвечают на следующие вопросы:

- 1) Как вы поняли, почему рассказ называется «Тоска»? 2) Какая тоска в рассказе? 3) Почему главный герой рассказывает о своей тоске лошади, а не людям? 4) Что бы вы сказали Ионе, как ему помочь?

Завершает работу над концептом обращение к родной культуре учащихся, итогом которого является развернутый лингвокультурный сопоставительный комментарий или презентация о концепте «тоска» в русской и арабской лингвокультурах. В ходе такой последовательной лингвокультурологической деятельности, включающей знакомство с учебным материалом, активное сравнение и обсуждение русской концептосферы с родной, магистранты не только постепенно накапливают информацию о геокультурном образе России, но и моделируют собственные тексты лингвокультурного характера о родной стране.

С нашей точки зрения, в рамках обучения русскому языку как иностранному не менее важным является формирование умений презентации на русском языке геокультурного образа родной страны / региона учащихся (в нашем случае — Тунис, Северная Африка). Актуальность включения регионального компонента возрастает при преподавании

дисциплин туристического и регионоведческого характера, которые представлены в учебных программах как студентов, так и магистрантов Высшего института языков г. Туниса, изучающих русский язык в рамках образовательных программ «Русский язык в сфере туризма и культурного наследия» и «Межкультурная коммуникация».

В отличие от России Тунис имеет совершенно иные геокультурные характеристики и символы. В тунисской лингвокультуре релевантными в создании образа страны являются такие культурно значимые понятия (концепты и культуронимы), как *Восток*, *Африка*, *Сахара*, *Карфаген*, *ислам*, *дом*, *семья*. В качестве материала для репрезентации геокультурного образа Туниса магистрантам были предложены фрагменты текстов геопоэтического характера (художественного и публицистического жанров). Осмысление геокультурного образа территории через его отражение в разножанровых текстах геопоэтики позволяет не только обратить внимание на различия, но и продемонстрировать близость двух лингвокультур. А. Эткинд отмечает: «У каждой культуры есть образ Другого, выполняющий свою роль в игре сил и значений, которые определяют ее восприятие себя. Простейшей из схем является различие между ассимиляцией, когда культура стремится отождествить себя и Другого, и диссимилиацией, когда культура их различает и противопоставляет. Культурные субъекты применяют ассимилятивные тропы в разных риторических целях. <...> Каждый травелог находит свой, всегда неустойчивый и рискованный, баланс между двумя силами: диссимилиативные тропы вызывают у читателя недоверие, ассимилятивные тропы вызывают скуку» (Эткинд, 2001: 7–8).

В практике преподавания русского языка как иностранного аутентичные геопоэтические тексты с региональным компонентом зачастую используются при включенном обучении учащихся. Т.В. Васильева и Е.В. Пучкова отмечают, что «применительно к методике преподавания русского языка как иностранного

возможность разноаспектного анализа геопоэтического текста позволяет обучать иностранных учащихся в единстве языкового (обучение языку), речевого (обучение эффективной речевой коммуникации), социокультурного (обучению лингвострановедению) компонентов <...>. Кроме того, геопоэтический текст в содержательном аспекте способствует развитию коммуникативной компетенции» (Васильева, Пучкова, 2021: 50).

Приведем пример использования аутентичного текста стихотворения поэта Н. Гумилева «Алжир и Тунис». На первом этапе магистранты знакомятся с африканскими путешествиями поэта. Затем предлагается предтекстовая работа — ответы на вопросы и выполнение заданий:

1) Как вы думаете, о чем это стихотворение, объясните его название; посмотрите в словаре значение следующих слов и словосочетаний: знойная Африка, крутое побережье, чужеземные сласти, исполинская змея, изгнанник, вожденная свобода, бывшие союзы, оскалить клыки, сир;

2) Подберите антонимы к словам (старинный, печальный, горячий, кривой, тихий, тяжелый, черный), образуйте краткие формы прилагательных.

После снятия языковых трудностей магистранты прослушивают стихотворение повторно и отвечают на вопрос:

Какие знакомые слова вы услышали, как вы думаете, о чем это стихотворение?

Следующий этап — чтение стихотворения и лексико-грамматическая работа с ключевыми словами. В беседе предлагаем ответить на вопросы:

1) Что необычного, на ваш взгляд, в словосочетаниях «гнездились суда», «кровавились воды», «юг оскалил клыки», «ползут рыжей стаей пески»?

2) В последних двух строфах автор использует развернутое сравнение («И отходят кабилы, / Огрызаясь, как львы», «Он выходит навстречу / Этой тучи сухой / Словно рыцарь на сечу / С исполинской змеей»). К каким легендам отсылает поэт читателя? Кого с кем сравнивает автор?

3) Какие изобразительно-выразительные средства используются для создания геокультурного образа Алжира и Туниса?

В качестве итогового задания магистрантам предлагается подготовить презентацию об африканском путешествии Н. Гумилева.

Помимо поэтических текстов на занятии включаются прозаические произведения (травелоги). Литература путешествий отражает восприятие русскими писателями-путешественниками местной природы, национального быта, тунисских городов, их устройства и архитектурных особенностей. «Африканский дневник» писателя-симболиста А. Белого, посетившего Тунис в начале XX в., состоит из небольших очерков, что позволяет преподавателю выбирать тексты в зависимости от уровня владения языком (описание, повествование, рассуждение).

1. На первом этапе предлагается знакомство с маршрутом путешествия А. Белого по странам Средиземноморья и обсуждение названия произведения.

2. Предтекстовые задания могут быть выполнены в качестве предварительного домашнего задания (посмотреть в словаре значение слов, подобрать антонимы / синонимы к прилагательным и т.д.). Следует обратить внимание на то, что в травелогах писатели зачастую вводят национально-маркированные слова в кириллическом графическом оформлении без перевода и комментария в самом тексте. Функция данных экзотизмов — создание у читателя геокультурного образа описываемой среды. Такие легко узнаваемые тунисскими магистрантами слова, как *бурнус*, *гондура*, *каид*, *дервиш* и др., могут стать дополнительным лингвокультурологическим заданием: найти в тексте экзотизмы и подготовить к ним лингвокультурный комментарий. Магистрантам также предлагается определить слова по темам «природа», «история», «архитектура» и т.д.

3. На уроке читается фрагмент текста с лексико-семантическим комментированием, выделяются ключевые слова.

4. После снятия лексических трудностей предлагаются задания, направленные на определение изобразительно-выразительных средств, которые используются автором для создания образа Туниса (очерк «Сиди бу Саид»):

1) С чем или с кем сравнивает автор городок Сиди бу Саид? 2) Какая архитектурная примета отличает этот город? 3) Как вы понимаете, что автор восхищается этим местом? Найдите в тексте примеры. 4) Какие эпитеты использует А. Белый в описании местности?

Закрепить речевые умения позволяет беседа или дискуссия о геокультурном образе Туниса в русской литературе.

Обсуждение

Коммуникативное поле человека содержит большое количество образов: образ себя, образ другого, идеальный образ, образ, целенаправленно созданный и т.д. Образ территории (страны / региона) является важным элементом оформления и функционирования коллективной идентичности. Данное понятие является уникальным и выходит за рамки традиционного географического понимания, в нем велика роль культурно-символической составляющей. Геокультурные представления о пространстве влияют на концептуализацию действительности,

в связи с этим изучение представлений об образе страны тесно связано с исследованием концептосферы.

В рамках преподавания русского языка как иностранного становится актуальным не только расширение и пополнение знаний о России, снятие стереотипных представлений, но и формирование умений и навыков языкового и метафорического выражения образа страны. Одним из методических приемов по формированию образа страны может выступить работа с аутентичными текстами, содержащими ключевые концепты и культурно-маркированные слова русской лингвокультуры.

Заключение

Итак, «образ страны» является сложным многоуровневым конструктом, содержащим геокультурные представления о стране и выраженный всем богатством языковых форм. В рамках преподавания русского языка как иностранного возрастает необходимость формирования умений и навыков лингвокультурологического восприятия учащимися образа России, а также моделирования на русском языке образа родной страны. Осмысление геокультурного образа страны через ее отражение в национальной концептосфере и художественных текстах, в т.ч. поэтике, позволяет создать ситуацию диалога культур.

Список литературы

- Абашев В.В., Абашева М.П. Литература и география. Урал в геоэтике России // Вестник Пермского университета. 2012. Вып. 2 (19). С. 142–149.
- Александрова-Осокина О.Н. Вопросы геоэтики в современном литературоведении // Научный диалог. 2020. № 5. С. 216–241. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2020-5-216-241>
- Васильева Т.В., Пучкова Е.В. Лингводидактический потенциал геоэтических текстов в обучении русскому языку как иностранному (уровень В2–С1) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. № 1. С. 48–54. <https://doi.org/10.30853/ped210013>
- Гак В.Г. Языковые преобразования. М. : Школа «Языки русской культуры», 1998. 768 с.
- Гончарова Е.И. Образ России в контексте преподавания русского языка как иностранного // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 6А. Ч. 1. С. 400–406. <https://doi.org/10.34670/AR.2022.17.60.056>
- Дзюба Е.В., Еремينا С.А., Миков В.Ю., Пирожкова И.С., Суетина А.И., Томберг О.В. Образ России в международном образовательном дискурсе : лингвокогнитивный и лингводидактический аспекты : монография. Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 2019. 208 с.
- Замятин Д.Н. Гуманитарная география: пространство и язык географических образов. СПб. : Алетейя, 2003. 331 с.
- Макарова А.Д. Лингвокультурный образ: сущность понятия // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 33 (248). С. 243–245.
- Милославская С.К. Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России. 2-е изд., стереотип. М. : Флинта : Наука, 2012. 400 с.

Папилова Е.В. Имагология как гуманитарная дисциплина // Rhema. Рема. 2011. № 4. С. 31–40.

Ротмистрова О.В. Лексическая парадигма, репрезентирующая представления о географическом пространстве страны в русской языковой картине мира // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 210. С. 174–181.

Шмелькова В.В. Образ России в современном мире и русский язык как иностранный // Вестник Пензенского государственного университета. 2018. № 4 (24). С. 3–5.

Эткинд А. Толкование путешествий. Россия и Америка в травелогах и интертекстах. М. : Новое литературное обозрение, 2001. 496 с.

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-2-118-129

EDN: LPWONU

UDC 372.881.161.1

Research article

Geocultural image of the county in the linguocultural aspect of teaching Russian as a foreign language

Elena N. Eltsova 

University of Carthage, Tunis, Republic of Tunisia

✉ elcova-elena@mail.ru

Abstract. The study is devoted to the issue of forming the image of the country for teaching Russian as a foreign language. The idea of the geocultural image of a country is complex in structure and content, as it includes not only geophysical characteristics of the territory but also linguocultural features. Thus, the relevance of its description both in linguistic and linguodidactic aspects increases. The research presents the results of a questionnaire and associative experiment aimed at identifying the perceptions of Russia among Tunisian respondents. In the element of linguoculturology the peculiarities of forming perceptions of the geocultural image of the country are considered, and the linguistic means of reflecting the country's image in the artistic text are highlighted. Attention is paid to the linguodidactic potential of geopoetic texts in teaching Russian as a foreign language at the advanced level, the peculiarities of working with concepts and culturally labelled vocabulary of these texts are described. The linguocultural approach allows foreign students to get acquainted with the Russian conceptsphere underlying the geocultural image of the country and to form skills and abilities to work with vocabulary articles, interpret conceptual meanings, create their texts and generally build an intercultural dialogue. The proposed material can be used in the framework of teaching subjects of linguocultural and regional studies when teaching Russian as a foreign language at the advanced stage.

Keywords: geopoetics, linguoculturology, Russia, Tunisia

Disclosure statement: The author declares no conflict of interest.

Article history: received 30.12.2023; approved after reviewing 12.08.2024; accepted 31.08.2024.

For citation: Eltsova, E.N. (2024). Geocultural image of the county in the linguocultural aspect of teaching Russian as a foreign language. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(2), 118–129. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-2-118-129>

References

- Abashev, V.V., & Abasheva, M.P. (2012). Literature and geography. The Urals in the geopoetics of Russia. *Bulletin of the Perm University*, (2), 142–149. (In Russ.).
- Aleksandrova-Osokina, O.N. (2020). Questions of geopoetics in modern literary criticism. *Scientific Dialogue*, (5), 216–241. (In Russ.). <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2020-5-216-241>
- Vasil'eva, T.V., & Puchkova, E.V. (2021). Lingvodidactic potential of geopoetic texts in teaching Russian as a foreign language (level B2–C1). *Pedagogy. Questions of Theory and Practice*, (6), 48–54. (In Russ.). <https://doi.org/10.30853/ped210013>
- Gak, V.G. (1998). *Language transformations*. Moscow: Shkola "Yazyki russkoi kul'tury" Publ. (In Russ.).

- Gonachrova, E.I. (2022). The image of Russia in the context of teaching Russian as a foreign language. *Pedagogical Journal*, (12), 400–406. (In Russ.). <https://doi.org/10.34670/AR.2022.17.60.056>
- Dziuba, E.V., Eremina, S.A., Mikov, V.Ju., Pirozhkova, I.S., Suetina, A.I., & Tomberg, O.V. (2019). *The image of Russia in international educational discourse: Linguo-cognitive and linguo-didactic aspects*. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University Publ. (In Russ.).
- Zamyatin, D.N. (2003). *Human geography: Space and language of geographical images*. St. Peterburg: Aletheia Publ. (In Russ.).
- Makarova, A.D. (2011). Linguistic and cultural image: The essence of the concept. *Bulletin of the Chelyabinsk State University*, (33), 243–245. (In Russ.).
- Miloslavskaya, S.K. (2012). *Russian as a foreign language in the history of the formation of the European image of Russia*. Moscow: Flinta Publ., Nauka Publ. (In Russ.).
- Papilova, E.V. (2011). Imagology as a humanistic discipline. *Rhema*, (4), 31–40. (In Russ.).
- Rotmistrova, O.V. (2010). Lexical paradigm that represents ideas about the geographical space of the country in the Russian test picture of the world. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, (210), 174–181. (In Russ.).
- Shmel'kova, V.V. (2018). The image of Russia in the modern world and Russian as a foreign language. *Bulletin of the Penza State University*, (4), 3–5. (In Russ.).
- Etkind, A. (2001). *Interpretation of travel. Russia and America in travelogues and intertexts*. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie Publ. (In Russ.).

About the author:

Elena N. Eltsova — PhD, Associate Professor of the Department of Oriental Languages, Higher Institute of Languages of Tunis, University of Carthage, 14 Avenue Ibn Maja, 1003, Tunis, Republic of Tunisia.

ORCID: 0000-0003-1976-6359



Ильин Денис Николаевич,
кандидат филологических наук,
доцент международного института
междисциплинарного образования
и иберо-американских исследований,
Южный федеральный университет,
344006, Российская Федерация, Ростов-
на-Дону, ул. Б. Садовая, 105/42

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-2-130-137

EDN: LOMRHY

УДК 37'02

Научная статья

Особенности презентации и анализа единиц семантического поля *горение* в иноязычной аудитории

Д.Н. Ильин 

Южный федеральный университет, *Ростов-на-Дону, Российская Федерация*
✉ dnilyin@sfedu.ru

Аннотация. Рассмотрена специфика в практике преподавания русского языка как иностранного учебной работы с лексикой семантического поля *горение*. Отмечены его значительное количественное наполнение, многообразие значений входящих в него единиц, что обуславливает наличие определенных трудностей при их введении в учебные материалы. Приведены примеры аспектной работы с данной лексикой. Даны рекомендации по ее презентации и семантизации. Анализ семантического поля *горение* с лингвометодической точки зрения показал целесообразность разделения единиц на 3 группы — субстантивы, обозначающие огонь, глаголы, обозначающие процесс горения, и остальная лексика (периферия поля). При овладении языком специальности предложено особое внимание уделять таким категориям глаголов рассматриваемого поля, как переходность и способ глагольного действия, а именно — фазисное значение глаголов горения и их дериватов. Рассмотрен метафорический потенциал слов семантического поля *горение*, используемый как художественное средство в творчестве писателей и поэтов, а также как источник образования терминологической лексики. Подчеркнуты важность и разнообразие грамматических упражнений, основой для конструирования которых служит рассматриваемая лексика.

Ключевые слова: лексика, семантика, лингводидактика, семантизация лексики

Конфликт интересов: Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 20.11.2023; одобрена после рецензирования 27.07.2024; принята к печати 27.08.2024.

© Ильин Д.Н., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Для цитирования: Ильин Д.Н. Особенности презентации и анализа единиц семантического поля *горение* в иноязычной аудитории // Русский тест: теория и практика. 2024. Т. 10. № 2. С. 130–137. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-2-130-137>

Введение

Огонь как повсеместно встречающееся явление природы несомненно стал частью культуры любого народа, в т.ч. и русского. Он используется в быту, профессиональной деятельности, религиозных и прочих обрядах. Лексика, обозначающая процессы горения и все, что с ними связано, является довольно частотной. Трудно найти сферу человеческой деятельности, где в прямом или переносном (как правило, на основе метафоры) смыслах не использовались бы элементы семантического поля *горение*. Языковые единицы ядра данного поля входят в разряд лексики активного употребления, необходимы при изучении иностранного языка уже на начальных этапах. В русском языке эти единицы имеют свою специфику, их презентация и систематизация в иноязычной аудитории требуют учета не только семантики, но в ряде случаев и особенностей категориальной принадлежности (в рамках функциональной грамматики).

Обзор литературы

Лексическое наполнение семантического поля *горение* регулярно становится объектом лингвистических исследований. Единицы рассматриваются в различных аспектах, их специфика зачастую предполагает междисциплинарный подход к анализу функционирования лексико-семантических вариантов. Так, с собственно лингвистической точки зрения выделяются работы, связанные с описанием структуры семантического поля *горение*, его эволюции (Верхотурова, 2008; Куркина, 2009; Останин, 2013 и др.). Культурологическую значимость рассматриваемой лексики отмечают исследователи, занимающиеся концептуальным (вплоть до философского) представлением языковых

единиц (Моисеенко 2020; Трофимова, 2005; Янкевич, 2003 и др.).

Высокая экспрессивность производных значений единиц рассматриваемого семантического поля обусловила внимание к ним исследователей, анализирующих художественные тексты — как отдельных авторов, так и в целом (Абрамова, 2012; Попова, 2012; Фокина, 2015 и др.).

Цель исследования — при рассмотрении семантического поля *горение* в лингводидактическом плане структурировать лексику в соответствии с методическими принципами преподавания русского как иностранного (РКИ): функциональности, системности, концентризма.

Материалы и методы исследования

Материалом исследования послужили единицы семантического поля *горение*, а также их производные значения (метонимические — преимущественно остающиеся внутри поля, метафорические — как правило, уже выходящие за его рамки).

Использован метод дистрибутивного анализа, когда в конкретной речевой ситуации определялось значение языковой единицы (прямое или переносное, образован ли дериват на основе метафоры или метонимии). Метод семного анализа был важен для выявления компонентов семантики (в частности, при определении тонкостей фазовой семантики приставочных глаголов семантического поля *горение*).

Поскольку по результатам исследования даны практические рекомендации по включению материала в структуру занятия по РКИ, применялся метод моделирования речевой (в т.ч. учебной) ситуации.

Результаты исследования

В практике преподавания РКИ на начальном этапе уделяется довольно незначительное внимание рассматриваемой лексике. В лексических минимумах уровней А1 и А2 мы не находим ни одной единицы из семантического поля *горение*. На уровне В1 появляются *огонь* и *гореть*. Остальное предлагается к изучению на уровне В2 и выше. Однако уже на ранних этапах овладения языком учащиеся сталкиваются с этой лексикой, будь то культурологическая / страноведческая информация (сжигание чучела Масленицы, Вечный огонь, горящие путевки и проч.), язык профессионального общения — например, в рамках обучения научно-стилю речи на этапе довузовской подготовки, либо чтение художественной литературы, медиатекстов.

Перед преподавателем встают вопросы: каким образом презентовать данную лексику на занятии, какой способ семантизации выбрать? Традиционно знакомство с лексикой определенной тематической группы начинается преимущественно с представления ядерных единиц семантического поля, затем, руководствуясь дидактической целесообразностью, преподаватель раскрывает фрагменты его периферии. При таком подходе лексика, соответственно, разделяется на 2 неравнозначные по количественному составу группы (ядерных единиц заведомо меньше). С нашей точки зрения, руководствуясь функциональным подходом, всю лексику семантического поля *горение* для целей преподавания РКИ изначально целесообразно разделить не на 2, а на 3 группы:

- 1) существительные, обозначающие «раскаленные светящиеся газы, образующиеся при горении» (здесь и далее толкования значений даются по Большому толковому словарю русского языка под ред. С.А. Кузнецова¹) — *огонь, пламя*;
- 2) глаголы, обозначающие горение, — *гореть, жечь, пылать, тухнуть* и т.д.;
- 3) периферия семантического поля горения, куда отнесем инициаторов про-

цесса (*поджигатель*), инструмент (*запал, спичка...*), топливо (*уголь, бревна...*), симптомы (*дым, копоть...*), продукты горения (*угли, пепел...*), применение (*топить, греть, костер...*), результаты воздействия (*пожар, погорелец, пропалина*) и т.д. (Верхотурова, 2004: 119–140).

Как видим, рассматриваемая лексика многочисленна и достаточно разнообразна. При ее изучении встает вопрос об объеме и дозировке материала. Думается, будет сомнительной результативность одномоментного «списочного» предъявления всех данных слов в иноязычной аудитории. Тем не менее рекомендуется комплексная презентация лексики, относящейся к ядру рассматриваемого семантического поля. Опишем ее подробнее.

Прежде всего объясняем значение двух вышеуказанных лексем первой группы. Как правило, данные единицы (*огонь, пламя*) относятся к эквивалентной лексике, их легко семантизировать с помощью наглядности или перевода. Затем необходима семантизация двух ядерных глаголов из второй группы: *гореть и жечь*. Исходя из функционального подхода, необходимо объяснить непереходность первого и переходность второго. В зависимости от наличия в высказывании инициатора действия даем соответствующую грамматическую модель, в которой при непереходном глаголе (*гореть*) горящая субстанция называется словом в именительном падеже, а при переходном (*жечь*) — в винительном (субъект-инициатор при этом — в именительном, естественно, если речь идет об активной конструкции).

Как правило, объяснение особенностей семантики этих четырех ядерных единиц дает необходимую коммуникативно значимую информацию, отталкиваясь от которой можно постепенно переходить к семантизации других единиц. При этом необходимо руководствоваться методической целесообразностью и особенностями учебного материала, по которому осуществляется преподавание. Приведем несколько примеров.

¹ Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт; М.: Рипол классик, 1998. 1534 с.

1. В фокусе внимания — способ глагольного действия с указанием на фазу его совершения. Обычно рассмотрение горения в этом ключе происходит, когда необходимо обозначить начало либо окончание какого-либо процесса. В рамках изучения научного стиля речи такие описания процессов имеются на материале учебных текстов по химии, геологии, физики, астрономии, медицины и проч. При обучении филологическим специальностям эти глаголы часто приводятся в пример как обладающие большим метафорическим потенциалом. Представить материал в этом аспекте можно с помощью таблицы однокоренных глаголов (примеры глаголов даются исходя из фазисной семантики, безотносительно к категории вида) (табл.).

На основе таблицы (которую для наглядности можно дополнить иллюстрациями рис. 1–4) возможна отработка рассматриваемой лексики. Например, при анализе фразы / чтении текста предлагается дополнить содержание необходимыми глаголами в правильной

форме. Несколько предложений в качестве примеров:

1. В лаборатории при нагревании до определенной температуры алмаз не исчез, он ... в кислороде с образованием углекислого газа. (*сгорел*)

2. Алюминий ... в кислороде только при высокой температуре и только в виде порошка. (*горит*)

3. Недействующему ныне гавайскому вулкану Коолау около 2,5 миллионов лет, он окончательно ... 150000 лет назад. (*потух*)

Подобного рода задания можно преобразовать в тестовый формат, оформив их в виде заданий закрытой формы (с выбором правильного ответа из ряда единиц) либо в виде заданий на дополнение. Оба варианта легко преобразовать для использования в электронных средствах обучения.

Учащимся также можно предложить поразмышлять, почему у некоторых глаголов нет однокоренных вариантов со значением начала действия.

Фазисная семантика глаголов горения / Phasis semantics of the verbs denoting burning

	Начало / Beginning	Длительность / Duration	Окончание / Ending
Непереходные глаголы / Transitive verbs	Загораться, возгораться	ГОРЕТЬ	Сгорать, догорать, прогорать
	Запылать, вспылать	ПЫЛАТЬ / ПЛАМЕНЕТЬ (гореть с пламенем)	Допылать
	Затлеть	ТЛЕТЬ (гореть без пламени)	Истлеть, перетлеть
	—	ТУХНУТЬ / ГАСНУТЬ (переставать гореть)	Потухать, затухать, погаснуть
Переходные глаголы / Non-transitive verbs	Поджигать, разжигать, зажигать	ЖЕЧЬ	Пожечь, сжигать, пережигать
	—	ТУШИТЬ / ГАСИТЬ (прекращать горение)	Затушить, потушить, загасить, погасить

Источник: Таблица составлена Д.Н. Ильиным / Source: The table was compiled D.N. Ilyin.



Рис. 1. Непереходный глагол ГОРЕТЬ
Источник: сайт бесплатных изображений
<https://ru.freepik.com/>

Figure 1. Non-transitive verb 'to burn'
Source: <https://ru.freepik.com/image site>



Рис. 2. Непереходный глагол ПОТУХНУТЬ
Источник: сайт бесплатных изображений
<https://ru.freepik.com/>

Figure 2. Non-transitive verb 'to go out'
Source: <https://ru.freepik.com/image site>



Рис. 3. Переходный глагол ПОДЖИГАТЬ
Источник: сайт бесплатных изображений
<https://ru.freepik.com/>

Figure 3. Transitive verb 'to set fire to'
Source: <https://ru.freepik.com/image site>



Рис. 4. Переходный глагол ТУШИТЬ
Источник: сайт бесплатных изображений
<https://ru.freepik.com/>

Figure 4. Transitive verb 'to put out'
Source: <https://ru.freepik.com/image site>

С другой стороны, рассмотрение глаголов горения в аспекте фазы глагольного действия дает богатый материал для отработки знания семантики глагольных

приставок, тренировки языковой догадки на основе изученных словообразовательных моделей. Преподаватель может предложить упражнения, где по аналогии учащиеся

конструируют глаголы с тем же фазисным значением (но уже из других семантических групп), а затем и предложения с ними.

2. Рассмотрение изобразительно-выразительного потенциала рассматриваемой лексики, как правило, происходит при анализе художественного или публицистического текста. Регулярно фиксируется образность метафорических переносов семантики лексики данного поля (включая периферию). У одного глагола *гореть* выявлено 18 лексико-семантических вариантов (Останин, 2013).

В качестве упражнений может быть предложена работа с текстом — на обнаружение и интерпретацию значения лексем. Основой могут выступать не только поэтические и прозаические тексты, но, например, паремии и фразеологические единицы.

Можно предложить найти лексические единицы семантического поля *горение* в следующих устойчивых выражениях, определить их значение:

Пройти огонь, воду и медные трубы
Подливать масла в огонь
Играть с огнем
Гореть от стыда
Работать с огоньком
Гореть на работе
Сжигать последний мост

Поскольку метафорический перенос предполагает кардинальное изменение семантики с совершенно иной денотацией (и, соответственно, переходом в иное семантическое поле), учащимся предлагается поразмышлять, вышла ли семантика лексемы за пределы идеи непосредственно горения в каждом конкретном случае или нет.

Также можно предложить подумать, в каких ситуациях применимы следующие пословицы:

Без огня дыма не бывает.
Правда в огне не горит и в воде не тонет.
Огонь кочерги не боится.
Любовь не пожар, а загорится — не потушишь.
Зажигает только тот, кто сам горит.

Здесь работа с новой лексикой может удачно сочетаться с расширением лингвокультурологической компетенции.

3. Грамматическая работа с материалом семантического поля *горение* возможна на разных этапах обучения. Непосредственно учащийся сталкивается с ней на занятиях по языку специальности. Возможны следующие упражнения:

- образуйте причастия от данных глаголов, составьте с ними предложения;
- соотнесите наименования процессов (помещены в левый ряд единиц) с их результатом (правый ряд единиц), составьте предложения с этими словами;
- трансформируйте глагольные сочетания в именные, обратите внимание на падежное управление (по модели *горит фитиль — горение фитиля*);
- трансформируйте активные конструкции в пассивные (и наоборот) и т. п.

Обсуждение

Лексические единицы семантического поля *горение* обнаруживают ряд особенностей, на которые следует обращать внимание при планировании учебной работы. Например, в аудитории с продвинутым уровнем владения языком, филологического профиля, возможно более глубокое рассмотрение глагольной семантики единиц поля с точки зрения функциональной грамматики. И тогда описание единиц будет идти в рамках других, функциональных категорий — возникновение новой ситуации, предельность, тенденцивность (контролируемая или нет) и проч. Учащиеся на показательных примерах описанной лексики в полной мере отследят разницу между теоретической и функциональной грамматиками.

Интересующиеся русской культурой, углубившись в изучение расширения номинации единиц, могут раскрыть концептуально важные для русской культуры элементы — как в языковой картине мира в целом, так и в текстах отдельных авторов художественных произведений.

Заключение

Таким образом, лексика семантического поля *горение* требует особого внимания преподавателя при ее презентации в иноязычной аудитории, особенно на начальном этапе обучения, поскольку находится за пределами лексических минимумов уровней А1 и А2, а зачастую предполагает владение языком на уровне носителя (так, глагол *тухнуть*

при проверке на ресурсе textometr.ru не обнаруживается даже на уровне С1). Однако при учете наших рекомендаций введение данной лексики не должно представлять значительных трудностей. Вместе с тем данные единицы представляют собой богатый материал для отработки самых разных навыков — грамматических, стилистических, профессиональных.

Список литературы

- Абрамова О.Г. «Огонь сердца» А. Стриндберга и «Пожар сердца» В. Маяковского: опыт типологического сравнения // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2012. № 7 (128). С. 53–55.
- Верхотурова К.С. Огонь в зеркале русского языка // Кодови словенских култура. 2008. № 11. С. 149–157.
- Верхотурова К.С. Семантическое поле горения в русском языке // Ономастика и диалектная лексика. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2004. Вып. 5. С. 119–140.
- Ильин Д.Н. Развитие лексической семантики: процессы позитивации / негативации значения слова в русском языке. Ростов н/Д : Изд-во Южного федерального ун-та, 2018. 150 с.
- Куркина Л.В. Термины горения в контексте культуры раннего земледелия // Этнолингвистика. Ономастика. Этимология. Екатеринбург, 2009. С. 149–153.
- Лапошина А.Н., Лебедева М.Ю. Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // Русистика. 2021. Т. 19. №3. С. 331–345. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345>
- Моисеенко Т.Н. Осмысление оснований бытия культуры в контексте философских метафор огня // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. 2020. Вып. 3. С. 68–76. <https://doi.org/10.18101/1994-0866-2020-3-68-76>
- Останин Е.В. Динамическая модель словарной статьи для толкового словаря (на примере лексемы *гореть*) // Вестник НГУ. 2013. Т. 12. №9: Филология. С. 13–26.
- Останин Е.В. Семантическая эволюция слова (на материале глагола *гореть* и его дериватов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2006. 27 с.
- Попова И.А. Метафорическая экспликация концепта *огонь* в аспекте лингвистического анализа художественного текста: на материале прозы М. Горького и И. Бунина: автореферат дис. ... канд. филол. наук. М., 2012. 23 с.
- Трофимова А.В. Концепт «ОГОНЬ» в современном русском языке: автореферат дис. ... канд. филол. наук. М., 2005. 27 с.
- Фокина С.А. Литературные и мифологические ипостаси поэтического двойника М.Б. в лирическом послании И. Бродского «Горение» // Уральский филологический вестник. Серия «Русская литература XX–XXI вв.: направления и течения». 2015. № 2. С. 203–213.
- Янкевич В.В. Концепт огня в культуре: смыслы и функции: автореф. дис. ... канд. культурологии. СПб., 2003. 22 с.

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-2-130-137

EDN: LOMRHY

UDC 37'02

Research article

Features of presentation and analysis of units of the semantic field 'burning' in a foreign audience

Denis N. Ilyin 

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ dnilyin@sfnu.ru

Abstract. The research examines the specifics of studies with the vocabulary of the semantic field *burning* in the practice of teaching RFL. Its significant quantitative content and the variety of meanings of its constituent units are noted, which causes certain difficulties when introducing them into educational materials. Recommendations are given for its presentation and semantization. Examples of aspect work with this vocabulary are given. Analysis of the semantic field combustion from a linguistic and methodological point of view showed the feasibility of dividing units

into 3 groups — substantives denoting fire, verbs denoting the combustion process and the rest of the vocabulary (periphery of the field). When mastering the language of a specialty, it is proposed to pay special attention to such categories of verbs of the field under consideration as transitivity and the method of verbal action, namely, the phase meaning of combustion verbs and their derivatives. The metaphorical potential of words in the semantic field *burning* is considered, used as an artistic means in the work of writers and poets, as well as a source of formation of terminological vocabulary. The importance and variety of grammatical exercises are emphasized, the basis for the construction of which is the vocabulary in question.

Keywords: vocabulary, semantics, linguodidactics, semantization of vocabulary

Disclosure statement: The author declares no conflict of interest.

Article history: received 20.11.2023; approved after reviewing 27.07.2024; accepted 27.08.2024.

For citation: Ilyin, D.N. (2024). Features of presentation and analysis of units of the semantic field ‘burning’ in a foreign audience. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(2), 130–137. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-2-130-137>

References

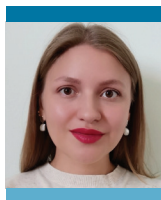
- Abramova, O.G. (2012). “Fire of the Heart” by A. Strindberg and “Fire of the Heart” by V. Mayakovsky: An experience of typological comparison. *Scientific Notes of Petrozavodsk State University*, (7), 53–55. (In Russ.).
- Fokina, S.A. (2015). Literary and mythological hypostases of M.B.’s poetic double in the lyrical style. Slaniya I. Brodsky “Combustion”. *Ural Philological Bulletin*, (2), 203–213. (In Russ.).
- Ilyin, D.N. (2018). *Development of lexical semantics: Processes of positivity / negation of the meaning of a word in the Russian test*. Rostov-on-Don: Southern Federal University Publishing House. (In Russ.).
- Kurkina, L.V. (2009). Terms of combustion in the context of the culture of early agriculture. *Ethnolinguistics. Onomastics. Etymology* (pp. 149–153). Yekaterinburg. (In Russ.).
- Laposhina, A.N., & Lebedeva, M.Yu. (2021). Textometr: An online tool for automated complexity level assessment of texts for Russian test learners. *Russian Language Studies*, 19(3), 331–345. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345>
- Moiseenko, T.N. (2020). Comprehension of the foundations of culture being in terms of philosophical metaphors of fire. *BSU Bulletin. Philosophy*, 3, 68–76. (In Russ.). <https://doi.org/10.18101/1994-0866-2020-3-68-76>
- Ostanin, E.V. (2013). Dynamic model of a dictionary entry for an explanatory dictionary (using the example of the lexeme burn). *Vestnik NSU*, 12(9), 13–26. (In Russ.).
- Ostanin, E.V. (2006). *Semantic evolution of the word (based on the material of the verb to burn and its derivatives)*. [Abstract of Candidate Dissertation]. Novosibirsk. (In Russ.).
- Popova, I.A. (2012). *Metaphorical explication of the concept of fire in the aspect of linguostylistic analysis of a literary text: Based on the prose of M. Gorky and I. Bunin*. [Abstract of Candidate Dissertation]. Moscow. (In Russ.).
- Trofimova, A.V. (2005). *Concept “FIRE” in modern Russian test*. [Abstract of Candidate Dissertation]. Moscow. (In Russ.).
- Verkhoturova, K.S. (2004). Semantic field of combustion in the Russian test. *Onomastics and dialectal vocabulary* (issue 5, pp. 119–140). (In Russ.).
- Verkhoturova, K.S. (2008). Fire in the mirror of the Russian test. *Slovenian Culture Codes*, (11), 149–157. (In Russ.).
- Yankevich, V.V. (2003). *The concept of fire in culture: Meanings and functions*. [Abstract of Candidate Dissertation]. St. Petersburg. (In Russ.).

About the author:

Denis N. Ilyin — PhD in Philology, Associate Professor of International Institute of Interdisciplinary Education and Ibero-American Studies, Southern Federal University, 105/42 Bolshaya Sadovaya St, Rostov-on-Don, Russian Federation, 344006.

ORCID: 0000-0003-4108-2180

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ SCIENTIFIC DEBUT



Цапкова Наталья Александровна

магистрант 2 курса Института социально-гуманитарных наук, Тюменский государственный университет, 625003, Российская Федерация, г. Тюмень, ул. Ленина, 23

DOI: 10.22363/3034-2090-2024-10-2-138-148

EDN: LLLYXI

УДК 81'243

Научная статья

Межэтнические стереотипы как средство формирования социокультурной компетенции у иностранных студентов

Н.А. Цапкова

Тюменский государственный университет, Тюмень, Российская Федерация

✉ GorohovaNatalia99@yandex.ru

Аннотация. Одна из приоритетных целей современной системы образования России — международное сотрудничество, продвижение русского языка за рубежом. Получение высшего образования в России становится интересным и перспективным направлением для иностранных граждан. В течение последнего десятилетия наблюдается положительная динамика роста числа иностранных студентов в российских вузах. В число основных задач развития методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) входит реализация социокультурного подхода. В пространстве многополярного мира особое значение имеет рефлексующее погружение в многообразие культурных ценностей, изучение менталитета, привычного поведения, особенностей коммуникативного взаимодействия носителей языка. Однако на первом этапе знакомства со страной и культурой ее населения возможны трудности, разногласия и недопонимание, вызванные межэтническими авто- и гетеростереотипами. Цель исследования — разработка методического инструментария, учитывающего авто- и гетеростереотипные представления, для формирования социокультурной компетенции у иностранных граждан на уроках РКИ. Осмысливается роль и методический потенциал стереотипного образа России и русских. Анализ актуальных исследований российских педагогов и методистов позволил предположить, что этни-

© Цапкова Н.А., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

ческие стереотипы играют большую роль в реализации социокультурного подхода к обучению русскому языку иностранных граждан. Посредством включения методически выстроенной работы с ними можно формировать и развивать социокультурную компетенцию иностранных обучающихся. Предложен методический комплекс по формированию и развитию социокультурной компетенции с использованием авто- и гетеростереотипов для иностранных граждан начального и базового уровней владения русским языком.

Ключевые слова: РКИ, автостереотипы, гетеростереотипы, стереотипный образ России, стереотипный образ русских

Конфликт интересов: Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

История статьи: поступила в редакцию 15.07.2024; одобрена после рецензирования 10.08.2024; принята к печати 14.08.2024.

Для цитирования: Цанкова Н.А. Межэтнические стереотипы как средство формирования социокультурной компетенции у иностранных студентов // Русский тест: теория и практика. 2024. Т. 10. № 2. С. 138–148. <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-2-138-148>

Введение

Приоритетной целью современной системы образования России становится продвижение русского языка за рубежом. Развитие международного сотрудничества, создание положительного и авторитетного образа России на международной арене — таков курс внешней политики, инструментом реализации которого выступает русский язык (в т.ч. русский язык как иностранный (РКИ)).

Важным элементом в процессе обучения РКИ на начальном этапе погружения в инокультурную среду является феномен стереотипа, имеющий реализацию в двух ипостасях — авто- и гетеростереотипах. В пространстве мультиполярного межэтнического общества данное явление выступает одним из важных критериев осознания и причисления себя к какой-либо группе с ее отличительными свойствами. Расставляя смысловые акценты над фрагментами действительности посредством стереотипов, неподготовленная личность иностранного студента легче ориентируется в инокультурных реалиях. Однако нередки и межнациональные недопонимание и разногласия, возникающие на основе устоявшихся стереотипных представлений.

На современном этапе развития методики преподавания РКИ одним из основных

ориентиров становится социокультурный подход, требующий формирования и развития соответствующей компетенции. Мы считаем, что проблему межкультурного взаимодействия и формирования социокультурной компетенции можно решить благодаря использованию межэтнических авто- и гетеростереотипов на уроках РКИ, с помощью которых развивается познавательная активность учащихся, что в результате дает импульс к изучению и пониманию особенностей иной культуры, сопоставлению со своей, а значит, и более вдумчивому, рефлексизирующему погружению в пространство многообразия культур.

Цель исследования — разработка методического инструментария, учитывающая авто- и гетеростереотипные представления, для формирования социокультурной компетенции у иностранных граждан на уроках РКИ.

Научная новизна нашей работы состоит в восполнении пробелов в изучении научным педагогическим сообществом вопроса включения стереотипов в образовательный процесс. Методические приемы и способы работы со стереотипами при формировании социокультурной компетенции на уроках РКИ требуют дальнейшей разработки, поскольку увеличивается количество иностранных студентов, которые являются носителями отличающихся лингвокультур.

Обзор литературы

Изучение стереотипов в научном сообществе можно отнести к области междисциплинарных исследований. Феномен стереотипа был предметом научных изысканий представителей различных отраслей. Зарождение и широкое применение он находит в исследованиях социологов (У. Липпман, Г.У. Олпорт, И.С. Кон, В.А. Ядов, Г.У. Солдатова), дальнейшее рассмотрение у психологов (А. Тэшфел, П.Н. Шихирев, Н.А. Рождественская, В.С. Агеев, Т.Г. Стефаненко), лингвистов (Ю.Е. Прохоров, В.А. Маслова, С.Г. Тер-Минасова), психо- и этнолингвистов (Е. Бартминьский, В.В. Красных), педагогов (В.А. Гончарова, Г.В. Елизарова, Н.В. Сорокина) и многих других специалистов.

В процессе исследования стереотипов возникали различные номинативные варианты данного явления. Среди ученых вопрос выбора единого, общепринятого термина для обозначения исследуемого нами феномена остается дискуссионным, поэтому в научной литературе встречаем большое количество наименований: национальные стереотипы, этнические стереотипы, социокультурные стереотипы, национально-культурные стереотипы, этнические представления, национальные образы и многие другие термины, обозначающие одно явление.

В научном сообществе укоренилось мнение, что одним из первых задумался о рассматриваемом явлении в русле социологии У. Липпман, который и ввел термин «стереотип» в научный оборот. Журналист размышлял об общественном мнении как о взаимовлиянии поведения окружающих людей и отдельного индивида, находящихся в определенных условиях окружающего мира. На фундаменте человеческих представлений о мире расположен комплекс стереотипов, который помогает в постижении мира (Липпман, 2004: 50). Он полагал, что так или иначе человек упрощает и схематизирует свое мировосприятие и отбирает отдельные характерные черты действительности по принципу близости к личным ментальным установкам, мировоззрению, усвоенному культурному опыту. Схематизация восприятия

мира является одной из основных черт стереотипа по Липпману. Мы вычленим из всего разнообразия мира только то, что есть в системе наших миропредставлений.

Говоря о стереотипных представлениях в русле межкультурной коммуникации, отметим работу Ю.Е. Прохорова и И.А. Стернина. Их труд отображает опыт систематизации характерных особенностей коммуникативного поведения русских людей. Они обнаружили определенные преобладающие признаки, свойственные культуре русского общения, говорящие о национальной самобытности русской лингвокультуры.

Смежным авторы считают понятие «коммуникативный шок»: «резкое осознаваемое расхождение в нормах и традициях общения народов, проявляющееся в условиях непосредственной межкультурной коммуникации и выражающееся в непонимании, неадекватной интерпретации или прямом отторжении той или иной коммуникативной нормы или традиции народа представителем гостевой лингвокультурной общности с позиций собственной коммуникативной культуры» (Прохоров, Стернин, 2006: 11). Воплощением этого являются стереотипы.

Исследователи из Санкт-Петербурга Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская опираются на психологическое объяснение феномена стереотипа: «Этнический стереотип — это эмоционально окрашенный и предельно схематизированный, примитивизированный стандартный образ представителя конкретной этнической группы. Примитивность и эмоциональная нагруженность делают его воздействие на психику чрезвычайно мощным» (Грановская, Крижанская, 1994: 157). Размышляя о природе возникновения стереотипов, авторы приходят к мысли о том, что восприятие иллюзий пространства и характерные черты изображения объектов, включенных в данное пространство, «являются не врожденными, а культурно обусловленными» (Грановская, Крижанская, 1994: 156).

Н.В. Сорокина, говоря о потенциале использования стереотипов в обучении,

полагает, что прежний подход, заключающийся в борьбе со стереотипными установками, неверен. Основная цель ее работы — доказать эффективность применения принципа релятивизации стереотипа в межкультурной коммуникации. В определении стереотипа исследователь тяготеет к описанию его с позиции образа/представления, обосновывая это тем, что в самой природе этого феномена основополагающим является объективная реальность: «Мы подчеркиваем связь стереотипов с реальностью, её первичность по отношению к стереотипам, их обусловленность ею. <...> Стереотипы не возникают сами по себе, они отображают, реконструируют объекты реальной действительности в человеческом сознании» (Сорокина, 2018: 35). Данное умозаключение особенно важно для того, чтобы не сводить понимание стереотипа к чьему-то мнению; изначально он всегда будет извлечен из явлений действительности. Стереотипу можно придать любую эмоциональную оценку, но она будет основываться на определенном факте, пусть даже единичном или ложно истолкованном.

Понятие стереотипа близко понятию образа. Содержательное, концептуальное наполнение образа по принципу противопоставления свой-чужой во многом соотносится с понятием «национальный стереотип». Как отмечает О.В. Томберг в коллективной монографии «Образ России в международном образовательном дискурсе: лингвокогнитивный и лингводидактический аспекты», «образы изучаются как репрезентанты дискурсивных стратегий, актуализаторы стереотипов и этно-стереотипов [Leerssen 2007, 2013]; <...> способы транспонирования социокультурных смыслов [Menent 2018]» (Дзюба и др., 2019: 9). Таким образом, аккумулируя социокультурные значения, специфические особенности конкретной лингвокультуры и обладая способностью их передавать в общественные массы, образ может реализовываться в качестве стереотипного представления.

Стереотипные образы — это образы особого типа. Выступая как стандартизированные

схемы, облегчающие восприятие и интерпретацию инокультурных реалий, они осуществляют трансляцию и распространение совокупности этих представлений в общественное сознание. В стереотипе о стране и ее народе заключается собирательный и схематичный образ, не подвергнутый детализированному осмыслению и критическому рассмотрению.

Образ страны и ее представителей складывается из различных компонентов, в числе которых стереотипные представления в виде авто- и гетеростереотипов, находящие вербальное воплощение посредством эмоционально-оценочных языковых конструкций.

Образ России и русских, реализуемый в представлениях о собственной культуре или исходящий от представителей иной страны (соответственно, и культуры), не способен охватить все их грани и не может дать максимально полную, исчерпывающую и детализированную информацию. Поскольку он представляет лишь определенные фрагменты действительности и расставленные в них смысловые акценты, мы можем считать эти образы стереотипными.

Процесс межкультурной коммуникации представляет собой сложнейшую структуру, эффективность которой не ограничивается формальным знанием языка. Данный процесс осложняется и национально-культурными особенностями коммуникантов в виде вербального и невербального поведения и фоновыми знаниями о культуре собеседника. Зачастую собеседники вступают в межкультурную коммуникацию с предубеждениями, устоявшимся мнением, определенной оценкой, которые реализуются с позиции устоявшихся индивидуальных и/или коллективных убеждений. Поэтому этнические стереотипы являются неотъемлемой частью восприятия и познания культуры иной страны (Хубешты, 2020).

Потребность введения стереотипов в обучение иностранным языкам подчеркивали и такие ученые, как Г.В. Елизарова, В.Д. Попков, Т.Г. Грушевицкая, А.П. Садохин, Ю.Б. Прохоров, Т.Г. Стефаненко.

Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин¹ отмечают значение стереотипов в практике межкультурной коммуникации. По их мысли, стереотипы позволяют спрогнозировать, возможно ли выстроить взаимоотношение с собеседником, какого поведения от него ожидать. Они придерживаются мнения об амбивалентной природе стереотипов и их влиянии на процесс межкультурной коммуникации. Во многом исследователи видят и их конструктивный характер, и их практическую пользу.

На необходимость учета национальных стереотипов в процессах межкультурной коммуникации и обучения РКИ указывают многие современные исследователи (В.А. Гончарова, М.В. Калюжнова, Н.В. Сорокина и др.). Здесь важно сказать об особой роли преподавателя в обучении РКИ, который является носителем изучаемого языка, а поэтому будет выступать в качестве ретранслятора и интерпретатора лингвокультуры другого народа.

А.И. Горчеева полагает, что стереотипы и предрассудки, с которыми приезжают иностранные студенты, существенно влияют на процесс обучения русскому языку, отношение к нему и внимание к изучаемой культуре (Горчеева, 2018). По данным опроса исследователя, стереотипные представления мало искореняются даже по прошествии длительного времени проживания в России и в результате тесных контактов с русскими. Однако стоит отметить, что стереотипы стали менее критичными, а положительная оценка усилилась.

Выстраивая методическую работу с иностранными студентами, важнейшим аспектом считаем развитие навыков критической оценки информации, актуализирующейся в этнических стереотипах.

На наш взгляд, этнические стереотипы играют большую роль в реализации социокультурного подхода к обучению русскому языку иностранных граждан. На современном

этапе развития методики обучения иностранным языкам социокультурный подход является одним из наиболее значимых.

У истоков зарождения этого подхода стояла В.В. Сафонова. В контексте социокультурного подхода понятие межкультурной коммуникации осознается исследователем как «функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, которые выступают носителями социокультурных ценностей разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми их принадлежности к разным <...> сообществам, а также социальным субкультурам. Речевые партнёры в условиях межкультурного взаимодействия, соответственно, могут отличаться друг от друга в отношении ценностно-ориентационного мировидения, образа и стиля жизни, моделей речевого и неречевого общения» (Сафонова, 2013: 56–57). В связи с этим меняется и способ достижения цели обучения языку. Основным ориентиром становится социокультурный подход, который предполагает формирование и развитие соответствующих способностей и качеств — «социокультурной непредвзятости, социокультурной вежливости и наблюдательности» (Сафонова, 2013: 57). Они необходимы для полноценного взаимодействия, осознания и самоопределения в поликультурной среде.

Современные ученые, продолжающие линию развития социокультурного подхода в обучении иностранным языкам, подчеркивают, что содержательное наполнение социокультурной компетенции с течением времени видоизменяется и наращивается, включает следующие знания: «а) понимание системы ценностей и форм их проявлений в инокультурной общности, б) осознание ценностей родной культуры и форм их проявлений в собственной культурной общности, в) осведомленность о существовании универсальных культурных ценностей, г) умение

¹ Грушевицкая Т.Г., Садохин А.П., Попков В.Д. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 352 с.

использовать имеющиеся знания о различиях культурных представлений и норм при взаимодействии с партнером по общению» (Болдырева, 2011).

Согласно Т.Г. Варченко, особую роль играет изначальный «социокультурный кругозор» студента, «который сформировался под влиянием его собственного опыта, приобретенного в родной культуре», поскольку именно он определяет характер восприятия и оценку иносоциокультурных явлений страны изучаемого языка (Варченко, 2015: 30).

Как справедливо замечают современные исследователи, проблемы возникающего языкового и культурного барьера в межэтнических отношениях имеют неосознаваемый и накопительный характер, имеют свойство проявляться и становиться осознанными личностью лишь со временем. Даже овладев высоким уровнем языка, иностранный студент может испытывать трудности «недостаточной эффективности общения» (Самчик, 2019: 58). Исследователь отмечает, что интуитивное, в большей степени бессознательное погружение в чужую культуру на первом этапе знакомства со страной изучаемого языка и ее носителями, попытки подстроиться под парадигму общепризнанных поведенческих установок, ментальных особенностей народа, их быта и нрава, замедляют процесс снятия культурного барьера (Самчик, 2019: 59). С.В. Марчук полагает, что стереотипы в виде искаженных представлениях о России, возможная негативная оценка культуры осложняют этап адаптации иностранных студентов (Марчук, 2019: 280). Поэтому мы считаем, что важно закладывать основы для формирования и развития социокультурной компетенции уже на начальном этапе изучения русского языка. Знакомство с инокультурными ценностями поможет лучше понять собственные, что в свою очередь позволит проложить путь к бесконфликтному сосуществованию в мультикультурном обществе.

Материалы и методы исследования

В нашей работе были использованы следующие методы:

- аналитико-описательный — анализ научной и учебной методической литературы по теме исследования;
- опросно-диагностический, включающий проведение анкетирования иностранных граждан и интерпретацию результатов. Отметим, что мы использовали метод свободного ассоциативного описания. В таком случае вопросы позволяют участнику исследования свободно размышлять и выражать свои собственные ценности, убеждения именно в виде стереотипных представлений;
- педагогическое моделирование, заключающееся в разработке комплекса заданий и методических рекомендаций;
- педагогический эксперимент в виде пробного обучения.

Результаты исследования

В практической части исследования был проведен анкетный опрос. Предметом наших научных наблюдений и размышлений стало выявление общего восприятия и отношения иностранных студентов к стране, к личности русского человека и его поведенческим чертам; стереотипных представлений об особенностях коммуникативного поведения и специфических элементах культуры. Поэтому вопросы анкеты были нацелены на обнаружение этнических стереотипов о России и русских в пространстве полиэтнических сообществ. Выборку составили 114 иностранных студентов, обучающихся в Российском университете дружбы народов им. Патриса Лумумбы и Тюменском государственном университете.

Стереотипные представления иностранных граждан отличаются положительными и отрицательными оценками, соответственно, они могут сформировать как позитивные, так и негативные образ и восприятие России и русских. Отметим, что на степень стереотипности ассоциации влияет территориальная

близость к РФ и теснота взаимоотношений между странами. В связи с этим наблюдаем закономерность: более точные представления о России характерны для опрошенных из бывших союзных республик. В сфере интересов иностранных студентов всех этносов входят культурные особенности современной российской молодежи, а также тема межэтнической коммуникации.

На дальнейшем этапе исследования мы разработали комплекс заданий, включающий работу со стереотипами. Выбор тем обусловлен, с одной стороны, устойчивым интересом иностранных студентов к поведенческим особенностям русских, к специфике культуры современной молодежи (как организована их повседневная жизнь, досуг), с другой — стереотипными представлениями о России, которые также были выявлены в ходе опроса и при анализе учебных пособий, наиболее популярных и распространенных в практике преподавания РКИ. Кроме этого, мы осуществили попытку заполнить лакуны в учебных пособиях, выраженные заметным расхождением между содержательным наполнением учебников, примерами ситуаций и современной действительностью. Новые реалии жизни подвержены динамичным изменениям, поэтому содержание материала, используемого на занятиях РКИ, должно отражать эти изменения.

Разработанная система заданий ориентирована на начальный уровень владения русским языком как иностранным — А1–А2.

Тексты созданы на основе близких для инофонов проблемных ситуаций, тем и насущных вопросов. Это найдет психологический отклик у студентов, активизирует их познавательную активность и будет способствовать дальнейшему изучению языка и культуры страны.

В основе сюжета лежит жизнь иностранного студента Нориса, который учится на подготовительном факультете, и его общение со студентами из разных городов России. Он недавно приехал в Россию, поэтому у него много страхов и стереотипов о жизни в ней, но герой пытается понять культуру страны.

В чате студенческого сообщества, представителями которого являются российские и иностранные студенты, он знакомится с типичными представителями молодежи. Посредством изучения текстов, аудиосообщений и диалогов героев на социокультурные, бытовые темы и выполнения соответствующих заданий иноязычные студенты смогут познакомиться с городами, современными реалиями России, культурой и бытом современной молодежи.

Рассмотрим одну из тем разработки — «Климат России». Выбор этой темы обусловлен широко распространенным стереотипным представлением (который транслируется в зарубежных учебных пособиях и многократно отмечается респондентами) о холодной погоде на всей территории России.

По сюжету главный герой также подвержен влиянию данного стереотипного мнения, поэтому он обращается к чату, где видит аудиосообщения студентов из разных городов России, которые рассказывают о типичной температуре зимой и летом и погодных явлениях в их городе.

Предтекстовая работа представляет собой беседу — выявление данного стереотипа в аудитории: «Согласны ли вы со стереотипом о том, что в России всегда очень холодная погода»? Для дальнейшей работы необходимо прослушать аудиосообщения.

Чтобы сформировались более обширные и конкретизированные представления о климате России, мы выбрали города, относящиеся к разным климатическим поясам, и, соответственно, демонстрирующие различные климатические особенности.

Марина, Сочи: «У нас средняя температура зимой +7 °С. Зимой снег бывает редко, обычно идет дождь. Обычная температура летом +25 °С, это очень тепло. Летом много солнца, климат влажный. Погода приятная».

Бариш, Красноярск: «Я живу в Красноярске уже 5 лет. Зимой у нас холодно, особенно в январе и феврале. Средняя температура –25...–27 °С. Но я привык, мне нравится. А летом у нас жарко, +27...+30 °С, иногда бывает даже +35 °С».

Виталий, Салехард: «А у нас в Салехарде холодно, потому что этот город находится на севере. Зимой средняя температура $-27\dots-32$ °С. Иногда бывает и -40 °С. Летом тоже не жарко, $+9\dots+14$ °С».

Фирюза, Волгоград: «Недавно я переехала в Волгоград. Зимой здесь очень комфортно, обычная температура $-7\dots-9$ °С. Лето жаркое и долгое, $+24\dots+26$ °С. Мне очень нравится такая погода!».

После работы с аудиосообщениями предлагаем студентам порассуждать, изменилось ли их представление о погоде/климате России.

В следующем задании необходимо рассмотреть карту климатических поясов России, в которых наглядно представлены регионы и средняя температура в них зимой и летом. После этого создаем условно-речевую ситуацию — диалог: студенты должны спросить друг друга о погоде в других городах России. Затем следует задание, апеллирующее к субъективному опыту студента, с помощью которого учащиеся могут поделиться фоновыми знаниями: «Расскажите о погоде в своем городе и типичных явлениях, которые вы уже заметили (снег, дождь)».

Задание повышенной сложности представляет собой написание письма родителям/друзьям о том, какую новую информацию студенты узнали о погоде в России.

Напишите письмо своим родителям/друзьям о том, что вы узнали о погоде в России.

Норис решил написать письмо родителям и друзьям из Кот-д'Ивуара: «Многие люди в мире думают, что в России очень холодно даже летом. Да, я тоже думал, что здесь холодно и очень много снега. Но это не так...»

Письмо должно содержать основную информацию, которую учащиеся извлекли из всех предложенных текстов и заданий. Это задание проверяет умение осмыслить, интегрировать и интерпретировать информацию всех предложенных текстов, выстроить собственные умозаключения на основании полученной информации.

Контрольный этап проверки выполнения комплекса заданий иностранными студентами

показал положительную динамику результатов. Учащиеся продемонстрировали высокий процент качества выполнения заданий.

Педагогический эксперимент осуществлялся в полиэтнических аудиториях иностранных студентов подготовительных факультетов, обучающихся в Тюменском государственном университете и Российском университете дружбы народов им. Патриса Лумумбы. В экспериментальной работе участвовали представители Сирии, Туркменистана, Китая, ДР Конго, Гвинеи-Бисау, Турции.

Стереотипные представления иностранных студентов существенно расширились. Комплекс заданий позволяет развивать навыки критической оценки предложенной информации, способствует формированию и развитию социокультурной компетенции и вместе с тем развивает коммуникативные способности учащихся. Пробное использование методического продукта подтвердило наши мысли о том, что необходимо дополнять содержательное наполнение учебных материалов актуальными примерами социокультурных реалий.

Обсуждение

Экспериментальная проверка предложенного нами методического инструментария доказала целесообразность и результативность рекомендаций для формирования и развития социокультурной компетенции иностранных граждан. Перспективным направлением дальнейшего этапа исследования может стать разработка методических комплексов, ориентированных на аудиторию иноязычных студентов более высокого уровня подготовки.

Заключение

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что одной из наиболее важных проблем, возникающих на первом этапе изучения языка и погружения в иную культуру, являются стереотипы о национальном характере представителей страны изучаемого языка, их быте, нравах,

особенностях коммуникативного поведения, возникающий стереотипный образ страны в виде схематичных представлений. Особую остроту этот вопрос приобретает на начальном этапе овладения языком, когда влияние стереотипизации не осознается, но поглощаемая информация усваивается предельно эмоционально. В процессе выполнения заданий студенты совершенствовали коммуникативные умения, создавали различные речевые высказывания в соответствии с поставленной целью и ситуацией общения.

Меньше всего трудностей возникло с выполнением заданий для выяснения понимания текста (извлечения фактологической информации), тренировочными упражнениями сознательного выбора, заданиями, связанными с заполнением пропусков, нацеленными на развитие грамматических и коммуникативных умений.

Задания, направленные на формулирование самостоятельных выводов, обобщение информации, представленной в текстах, оказались соразмерными с уровнем владения языком и успеваемостью студентов, и с ними справились 70 % учащихся.

Парная форма работы позволила проверить реакцию коммуникантов, как

воспринимаются реплики собеседником, как студенты владеют изученным материалом, способны ли они переносить усвоенные знания в живую практику общения. С диалогизированными формами работы успешно справились 85 % студентов.

Фронтальная работа в группе также показала свою эффективность, так как при такой форме работы каждый из учащихся мог высказать свое мнение. Отметим, что более успешно были выполнены задания личностно-ориентированного характера, больший психологический отклик нашли задания на параллельное сопоставление со своей страной.

Особый интерес вызвали примеры увлечений, организации свободного времени, быта современной молодежи. Все это вновь подтвердило наши мысли о том, что необходимо дополнять содержательное наполнение учебных материалов актуальными примерами социокультурных реалий.

Результаты исследования имеют особое значение для современной лингводидактики и могут применяться при обучении иностранных студентов русскому языку на начальном этапе, а также при реализации корректировочных курсов русского языка или специальных адаптационных программ.

Список литературы

- Болдырева Т.В.* Социокультурная компетенция как связующее звено иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций в обучении иностранному языку // Вестник БГУ. 2011. № 15. С. 100–105.
- Варченко Т.Г.* Социокультурный аспект в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 10 (5). С. 30–32.
- Горчеева А.И.* Роль национальных стереотипов и предрассудков в изучении русского языка // Казанский вестник молодых ученых. 2018. № 5 (8). С. 142–146.
- Грановская Р.М., Крижанская Ю.С.* Творчество и преодоление стереотипов. СПб.: ОМС, 1994. 192 с.
- Дзюба Е.В., Ерёмин С.А., Миков В.Ю., Пирожкова И.С., Суетина А.И., Томберг О.В.* Образ России в международном образовательном дискурсе: лингвокогнитивный и лингводидактический аспекты: монография. Екатеринбург, 2019. 208 с.
- Липпман У.* Общественное мнение / пер. с англ. Т.В. Барчуновой. М.: Институт фонда «Общественное мнение», 2004. 384 с.
- Марчук С.В.* Понятие о русском мире при формировании социокультурной компетенции у иностранных студентов // Самарский научный вестник. 2019. № 1 (26). С. 277–281. <https://doi.org/10.24411/2309-4370-2019-11311>
- Прохоров Ю.Е., Стернин И.А.* Русские. Коммуникативное поведение. М.: Флинта, 2006. 238 с.
- Самчик Н.Н.* Развитие социокультурной компетенции при обучении русскому языку как иностранному // Карельский научный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 57–59. <https://doi.org/10.26140/knz4-2019-0803-0016>
- Сафонова В.В.* Социокультурный подход: ретроспектива и перспективы // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). С. 53–72.
- Сорокина Н.В.* Национальные стереотипы в межкультурной коммуникации: монография. М.: РИОР: ИНФА-М., 2018. 265 с.
- Хубешты А.Ф.* Стереотипизация как механизм социальной перцепции в условиях межкультурного и межэтнического взаимодействия // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 6. С. 127–130.

Interethnic stereotypes as a means of forming socio-cultural competence among foreign students

Natalia A. Tsapkova

Tyumen State University, Tyumen, Russian Federation

✉ GorohovaNatalia99@yandex.ru

Abstract. The priority goal of the modern education system of Russia is international cooperation and the promotion of the Russian test abroad. Higher education in Russia is becoming an interesting and promising area for foreign citizens. In recent years, we have observed a positive trend in the number of foreign students coming to study at Russian universities. At the present stage of development of the methodology of teaching Russian as a foreign language, a socio-cultural approach is becoming one of the main guidelines. In the space of a multipolar world, it is important to reflect on the diversity of cultural values, the mentality of native speakers, habitual behavior, and features of communicative interaction. However, at the first stage of acquaintance with the country and the culture of its population, difficulties, disagreements, and misunderstandings caused by interethnic auto- and heterostereotypes are possible. The aim of the study is to develop the methodological tools that take into account auto- and heterostereotypic representations for the formation of socio-cultural competence among foreign students in the lessons of Russian as a foreign language. The work comprehends the role and methodological potential of the stereotypical image of Russia and Russians. Having considered the current research of Russian teachers and methodologists, we assumed that ethnic stereotypes play an important role in the implementation of a socio-cultural approach to teaching Russian to foreign students. By including methodically structured work with them, it is possible to form and develop the socio-cultural competence of foreign students. A methodological package is proposed for the formation and development of socio-cultural competence using auto- and heterostereotypes for foreign students of the elementary and basic levels of Russian test proficiency.

Keywords: Russian as a foreign language, autostereotypes, heterostereotypes, stereotypical image of Russia and Russians

Disclosure statement: The author declares no conflict of interest.

Article history: received 15.07.2024; approved after reviewing 10.08.2024; accepted 14.08.2024.

For citation: Tsapkova, N.A. (2024). Interethnic stereotypes as a means of forming socio-cultural competence among foreign students. *Russian Language: Research, Testing and Practice*, 10(2), 138–148. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/3034-2090-2024-10-2-138-148>

References

- Boldyreva, T.V. (2011). Socio-cultural competence as a link between foreign language communicative and intercultural competencies in teaching a foreign language. *Vestnik BGU*, (15), 100–105. (In Russ.).
- Dziuba, E.V., Eremin, S.A., Mikov, V.Yu., Pirozhkova, I.S., Suetina, A.I., & Tomberg, O.V. (2019). *The image of Russia in international educational discourse: Linguocognitive and linguodidactic aspects*: monograph. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University Publ. (In Russ.).

- Gorcheeva, A.I. (2018). The role of national stereotypes and prejudices in the study of the Russian test. *Kazan Bulletin of Young Scientists*, (5), 142–146. (In Russ.).
- Granovskaya, R.M., & Krizhanskaya, Yu.S. (1994). *Creativity and overcoming stereotypes*. St. Petersburg: OMS Publ. (In Russ.).
- Hubeshty, A.F. (2020). Stereotyping as a mechanism of social perception in the context of intercultural and interethnic interaction. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, (6), 127–130. (In Russ.).
- Lippman, U. (2004). *Public opinion*. (T.V. Barchunova, Transl. from the English). Moscow: Institute of the Public Opinion Foundation Publ. (In Russ.).
- Marchuk, S.V. (2019). The concept of the Russian world in the formation of socio-cultural competence among foreign students. *Samara Journal of Science*, (1), 277–281. (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/2309-4370-2019-11311>
- Prokhorov, Yu.E., & Sternin, I.A. (2006). *Russians. Communicative behavior*. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.).
- Samchik, N.N. (2019). Development of socio-cultural competence in teaching Russian as a foreign language. *Karelian Scientific Journal*, 8(3), 57–59. (In Russ.). <https://doi.org/10.26140/knz4-2019-0803-0016>
- Safonova, V.V. (2013). Sociocultural approach: A retrospective and prospects. *Scientific Notes of the National Society of Applied Linguistics*, (4), 53–72. (In Russ.).
- Sorokina, N.V. (2018). *National stereotypes in intercultural communication: monograph*. Moscow: RIOR Publ., INFA-M Publ. (In Russ.).
- Varchenko, T.G. (2015). The socio-cultural aspect of teaching foreign languages in a non-linguistic university. *Current Problems of the Humanities and Natural Sciences*, (10), 30–32. (In Russ.).

About the author:

Natalia A. Tsapkova — master's student, Institute of Social Sciences and Humanities, Tyumen State University, 23 Lenina St, Tyumen, 625003, Russian Federation.