

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.5.63>

Пылкова Анна Александровна

**[Обучение русскому языку как иностранному на довузовском этапе с использованием регионального компонента \(на основе ономастического материала Хабаровска и аутентичных текстов дальневосточных авторов\)](#)**

Статья посвящена проблеме включения регионального компонента в процесс обучения русскому языку как иностранному. Автор придерживается концепции культуроориентированности процесса обучения, доказывая, что изучение русского языка как иностранного (РКИ) в конкретном регионе неотделимо от знакомства с местной лингвокультурой. Демонстрируются приемы использования краеведческого материала в практике преподавания РКИ на довузовском этапе. Эффективность такого подхода подтверждается результатами работы с иностранными студентами Хабаровска. Предлагаются приемы формирования коммуникативной и лингвокраеведческой компетенций учащихся на краеведческом материале Дальнего Востока. В качестве учебного материала рассматривается ономастическая лексика Хабаровска и аутентичные тексты дальневосточных авторов П. Комарова и Д. Нагишкина.

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/2/2020/5/63.html](http://www.gramota.net/materials/2/2020/5/63.html)

Источник

**[Филологические науки. Вопросы теории и практики](#)**

Тамбов: Грамота, 2020. Том 13. Выпуск 5. С. 320-327. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/2.html](http://www.gramota.net/editions/2.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/2/2020/5/](http://www.gramota.net/materials/2/2020/5/)

**[© Издательство "Грамота"](#)**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)  
Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [phil@gramota.net](mailto:phil@gramota.net)

10. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Fifth edition. Harlow: Pearson Education, Limited (Longman), 2015. 446 p.
11. Oxenden C., Latham-Koenig C. New-English File Pre-intermediate: Pre-intermediate Student's Book. Oxford: Oxford University Press, 2013. 160 p.
12. Scrivener J. Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching. Third edition. L.: Macmillan Publishers, Limited, 2011. 416 p.

### **Rendering as Basic Cognitive Mechanism to Form Students' Professional Linguo-Communicative Competence**

**Voitkova Anastasiya Nikolaevna**, Ph. D. in Philology, Associate Professor  
**Goncharova Tat'yana Vladimirovna**, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor  
*Irkutsk State University*  
*nasstenka@yandex.ru; gonharova.tv@yandex.ru*

The article justifies efficiency of rendering as the basic technique to form students' professional linguo-communicative competence. The paper examines the cognitive mechanism of a verbal statement formation and proposes methodology of working with an educational text as a transitional stage to rendering a text or dialogue on the basis of the associative map technology, which constitutes scientific originality of the study. The research findings can be successfully applied when teaching foreign language to pedagogical students.

*Key words and phrases:* rendering; linguo-communicative competence; communicative approach; associative map; cognitive processes (cognitive mechanism); double decoding of information; reproductive speech; productive speech.

УДК 372.881.161.1

Дата поступления рукописи: 23.03.2020

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.5.63>

*Статья посвящена проблеме включения регионального компонента в процесс обучения русскому языку как иностранному. Автор придерживается концепции культуроориентированности процесса обучения, доказывая, что изучение русского языка как иностранного (РКИ) в конкретном регионе неотделимо от знакомства с местной лингвокультурой. Демонстрируются приемы использования краеведческого материала в практике преподавания РКИ на довузовском этапе. Эффективность такого подхода подтверждается результатами работы с иностранными студентами Хабаровска. Предлагаются приемы формирования коммуникативной и лингвокраеведческой компетенций учащихся на краеведческом материале Дальнего Востока. В качестве учебного материала рассматривается ономастическая лексика Хабаровска и аутентичные тексты дальневосточных авторов П. Комарова и Д. Нагишкина.*

*Ключевые слова и фразы:* русский язык как иностранный; региональный компонент; лингвокраеведческая компетенция; краеведческий материал Дальнего Востока; онимы Хабаровска; аутентичные тексты дальневосточных авторов.

**Пылкова Анна Александровна**, к. культ.  
*Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск*  
*gramdruk@mail.ru*

### **Обучение русскому языку как иностранному на довузовском этапе с использованием регионального компонента (на основе ономастического материала Хабаровска и аутентичных текстов дальневосточных авторов)**

На современном этапе развития методики преподавания РКИ (русского языка как иностранного) доказана необходимость включения регионального компонента в процесс обучения иностранных студентов [2; 10; 12; 22]. На основе научных достижений отечественного лингвострановедения углубилось представление о роли региональных факторов в содержании и практике обучения РКИ в языковой среде. В результате данного направления получил развитие лингвокраеведческий подход, важность которого неоспорима: он дает возможность иностранным студентам представить специфические особенности края, в котором они проживают на период обучения, и знакомит их с особенностями русской ментальности [14]; сведения, полученные в процессе осмысления регионально-культурных языковых единиц, влияют на социокультурную адаптацию иностранных учащихся [5]; использование регионального компонента способствует активизации познавательных процессов, усиливая мотивацию и повышая интерес к обучению [8].

Лингвокраеведческий материал имеет большое прикладное значение. Знания и умения, полученные на занятиях с включением регионального компонента, активизируются в реальных ситуациях соприкосновения

учащихся с окружающей их языковой средой и таким образом способствуют комплексному формированию коммуникативной, лингвокраеведческой (как составляющей лингвострановедческой) и межкультурной компетенций в условиях данного города и региона [14; 21]. «Краеведческие знания – важный элемент общенациональной культуры и культуры страны, помогающий их постижению, с одной стороны, и способствующий дальнейшему развитию – с другой» [2, с. 223].

**Актуальность** темы исследования обусловлена тем, что, несмотря на большое количество работ, посвященных значимости лингвострановедения в преподавании РКИ, вопросы практического использования лингвокраеведческих материалов конкретных российских регионов тем не менее ещё недостаточно разработаны. В частности, в научных трудах недостаточно представлен лингвистический контент с регионально-культурным фоном, который отражает специфику историко-культурного пространства Хабаровска.

**Цель** исследования – выявление способов введения ономастического краеведческого материала в практику преподавания РКИ и разработка методики работы над лексикой и текстами краеведческой направленности на довузовском этапе в соответствии с требованиями к речевым умениям уровней А1-В1 для формирования коммуникативной и лингвокраеведческой компетенций. Приводятся результаты работы с иностранными студентами подготовительного отделения кафедры русской филологии Тихоокеанского государственного университета (ТОГУ) города Хабаровска – образовательной площадки Дальнего Востока.

Для достижения поставленной цели реализуются следующие **задачи**:

1. Проанализировать современное состояние включения лингвокраеведческого материала в процесс обучения русскому языку как иностранному.

2. Выделить из совокупности онимов историко-культурного пространства Хабаровска региональные языковые единицы, представляющие особую практическую ценность для учебного процесса.

3. Провести лингвокультурологический анализ данного ономастического материала и доказать его практическую значимость для формирования коммуникативной и лингвокраеведческой компетенций.

4. Описать методические приемы включения в курс РКИ поэтических и прозаических текстов краеведческого содержания из произведений дальневосточных авторов на примере стихотворения П. Комарова «Приамурье» и нанайской сказки «Самый сильный» из сборника «Амурские сказки» Д. Нагишкина и доказать их практическую значимость для формирования коммуникативной и лингвокраеведческой компетенций.

Для реализации поставленной цели применялись следующие **методы исследования**: изучение и анализ научных источников, наблюдение над учебным процессом, метод лингвокультурологического анализа.

**Теоретической базой** исследования являются результаты ряда научных работ, посвященных вопросу включения регионального материала в процесс обучения РКИ. Вопросы значимости региональных особенностей в процессе обучения РКИ освещаются в работах Б. В. Братусь [3], В. Д. Горянского [9], Ю. А. Ендольцева [13], Г. О. Некипеловой [18], А. И. Якимович [26] и др. Т. Н. Доминова, используя отраженный в лексических единицах с регионально-культурным фоном материал историко-культурного пространства Санкт-Петербурга, предложила способы формирования лингвокраеведческой компетенции иностранных учащихся в процессе обучения РКИ на этапе довузовской подготовки [12]. О. А. Сенаторова, исследуя языковые факты, отражающие особенности природы, культурно-исторического развития, специфику традиций и быта населения Владимирского региона, разработала рекомендации к анализу местной лингвокультуры как предмета изучения лингвострановедения в региональном вузе [22]. Кроме того, исследователи описывают способы включения в процесс преподавания русского языка как иностранного региональной топонимической лексики, обладающей культурно-исторической ценностью и яркой национальной спецификой [8; 20; 25]. М. Н. Чупановская и Т. Б. Маклакова приводят примеры использования краеведческого материала Иркутской области [24]. Ю. А. Васильева изучает региональный эргонимический материал г. Симферополя [5], а также описывает способы семантизации краеведческой лексики г. Астрахани [4]. Приемы обучения студентов восприятию лингвострановедческих текстов на материале г. Вологды описывает Н. А. Вострякова [7]; О. К. Пушко рассматривает методы и приемы работы с краеведческими текстами на примере г. Благовещенска [21]; Е. И. Краснова, Г. К. Абдрахманова и Ю. Г. Пыхтина описывают методы и приемы развития лингвокраеведческой компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному в условиях Оренбургского края [14]. Л. Г. Громова пишет о региональном лингвокультурном потенциале при формировании межкультурной компетенции иностранных студентов-филологов Тверской области [10]. Методическим опытом по использованию регионального материала в обучении русскому как иностранному делятся И. В. Долинина и Д. А. Мохаммад [11]. Вопрос формирования лингвострановедческой компетенции иностранных учащихся подготовительного факультета занималась О. М. Отменитова [19]. Важность краеведческих знаний при обучении РКИ слушателей подготовительного факультета на опыте использования лингвокраеведческого материала Чувашской Республики также доказывают И. Н. Анисимова и О. А. Петрова [2].

Ранее попытка описать методическую систему, в основе которой лежит ориентация на регионально-культурный компонент в условиях Хабаровска, была предпринята Н. А. Выхованец [8]. Нарботки Н. А. Выхованец со студентами Тихоокеанского университета позволяют нам обозначить дальнейшие перспективы в выбранном направлении и углубиться в изучении выбранной темы. Автор данной статьи также придерживается концепции культуроориентированности процесса обучения РКИ и исходит из того, что изучение русского языка и знакомство с русской культурой являются синхронизированным процессом [10; 12; 15; 22].

**Практическая значимость** исследования определяется следующим:

– краеведческий материал (ономастическая лексика Хабаровска как центра Хабаровского края) может быть использован при составлении учебников и учебных пособий для иностранных студентов, обучающихся в вузах Хабаровска на этапе довузовской подготовки;

– представленная методика работы над текстами краеведческой направленности может использоваться в процессе аудиторной, внеаудиторной, самостоятельной и дистанционной работы иностранных студентов дальневосточных вузов;

– приемы формирования лингвокраеведческой компетенции могут быть использованы на практических занятиях по русскому языку как иностранному, при разработке спецкурса по лингвокраеведению для иностранных студентов.

**Научная новизна** исследования заключается в том, что:

– предложены приемы формирования коммуникативной и лингвокраеведческой компетенций иностранных студентов на краеведческом материале Дальнего Востока;

– представлены принципы отбора урбанимов Хабаровска (годонимов и агоронимов) для включения их в процесс обучения РКИ с целью адаптации и ориентирования студентов довузовской подготовки в новом топостранстве;

– в качестве учебного материала по русскому как иностранному на довузовском этапе рассматриваются аутентичные тексты дальневосточных авторов.

Этап довузовской подготовки (подготовительный этап) в первый год пребывания и обучения иностранных студентов в России можно сравнить с «лингвокультурным дайвингом» – погружением в непривычную социокультурную, языковую и академическую среду. Такое погружение требует комплексной поддержки, где лингвострановедческая информация может стать одним из главных средств, с помощью которых устанавливаются отношения с новой лингвокультурной и социокультурной средой, преодолеваются культурный шок и языковой барьер. «Один из методологических принципов, образующих основу лингвострановедения, состоит в принятии факта, согласно которому общественная природа языка представляет собой объективную возможность приобщения иностранца к новой для него действительности» [6, с. 11].

В свою очередь, лингвокраеведческая информация способствует адаптации иностранных студентов в конкретном регионе или городе. Кроме того, использование в учебном процессе учебно-методического обеспечения, в котором содержатся регионально-культурный компонент, инновационные формы и способы организации лингвострановедческого материала, позволит сделать процесс обучения РКИ в языковой среде более эффективным [19]. В условиях внедрения новых образовательных стандартов необходимы средства обучения, направленные на формирование не только страноведческой, но и лингвокраеведческой компетенций, и способные обеспечивать учащимся возможность изучения лексических единиц с регионально-культурным фоном как во время занятий с преподавателем, так и при овладении ими самостоятельно.

Лингвокраеведческий подход предусматривает обязательное включение в процесс обучения лексических единиц с регионально-культурным фоном, ономастической и в большей мере топонимической лексики, которая связана с конкретным регионом или городом проживания иностранных учащихся. Подобные единицы лексики становятся базой для формирования не только коммуникативной, но и лингвокраеведческой компетенции (как составляющей общестрановедческой), под которой понимается совокупность регионально-культурных фоновых знаний, умений и навыков лингвокраеведческого характера.

В ходе овладения видами речевой деятельности иностранным учащимся необходимо понимать названия географических объектов и определять локацию событий. С целью адаптации и ориентирования в новом топостранстве Хабаровска, для избегания коммуникативных «провалов» при общении с жителями города инофонам на разных ступенях довузовского этапа предлагается знакомство с географическими названиями.

На начальной ступени (уровень А1), когда уже освоен вводно-фонетический курс, изучается предложно-падежная система, часть речи «Существительное» и нарабатывается лексический минимум элементарного уровня, проводится так называемая адаптационная неделя, на которой учащиеся знакомятся с близлежащей к вузу инфраструктурой во время ознакомительных экскурсий. В аутентичной обстановке отрабатываются изученная на аудиторных занятиях лексика по теме «Город» и необходимые речевые модели («*Это магазин (что?) и это магазин (что?)*», «*Тут (где?) кафе (что?), а там (где?) столовая (что?)*», «*Здесь банк / где? что?*» и т.д.), попутно тренируется навык чтения названий городских объектов.

Позднее на базовой ступени (уровень А2), когда студенты знакомятся с частями речи «Прилагательное» и «Глагол», учатся строить различные синтаксические конструкции, предлагаются следующие речевые модели: «*Хабаровск (что?) является административным центром (чем?) Хабаровского края. Это один из крупнейших городов (чего?) Дальнего Востока*» и т.д. Данная информация сопровождается следующими лингвокультурологическими комментариями:

– дается историческая справка об астиониме (названии города), о том, что он назван в честь **Ерофея Павловича Хабарова**, который одним из первых русских землепроходцев пришёл на берега Амура со своей командой (памятник Е. Хабарову встречает гостей города на Железнодорожном вокзале);

– демонстрируется правильное написание и произношение катойконима (название жителей) Хабаровска в разных формах: *он – хабаровчанин, она – хабаровчанка, они – хабаровчане*; попутно инофонам объясняется написание и произношение катойконимов других российских городов: данный пласт лексики, как правило, вызывает трудности у студентов;

– известный дальневосточный гидроним (название водного объекта) **Амур** происходит от общей для тунгусо-маньчжурских языков основы «дамур» – «большая река» [16];

– своим «рождением» Хабаровск обязан **Геннадию Ивановичу Невельскому**. Адмирал Невельской предложил генерал-губернатору Восточной Сибири (позднее – генерал-губернатору Приамурья) Н. Н. Муравьеву выставить военный пост для основания нового поселения, которое в будущем могло стать главным на всём Дальнем Востоке;

– в честь адмирала Г. И. Невельского названы не только *центральная Набережная* (историческое место, связанное с основанием города), но и Международный аэропорт города. Объясняется способ образования слова «набережная»: *какая улица? – улица на берегу*;

– в честь первого генерал-губернатора Приамурья *Николая Николаевича Муравьёва-Амурского* названа центральная улица Хабаровска: после договора, по которому Амур стал границей России с Китаем, Муравьёв получил титул «граф Амурский»;

– территория, в которую входят Амурская область, Еврейская автономная область и часть Хабаровского края, называется *Приамурье*, так как находится «*при Амуре*» = «около Амура»;

– на Набережной расположена известная достопримечательность Хабаровска – *городской Утёс*. С этого места в 1858 году начал строиться город. Слово «*утёс*» происходит от глагола «*утесать*» = «*тесать*» / «*стесать*», то есть означает «*гладкая (стесанная) скала*» [23].

Уместно дополнить последний комментарий фотодемонстрацией самой крупной денежной купюры России, на которой изображены Утёс, памятник Н. Н. Муравьёву-Амурскому и Амурский мост – ещё одна известная достопримечательность города. Отметим, что данный дромоним (название пути сообщения) успешно используется на занятиях при изучении различных лексико-грамматических тем («Имя прилагательное», Предложный падеж в значении места (*находиться где?*), Винительный падеж (*ехать через что?*), Дательный падеж (*ехать по чему?*) в значении направления движения и т.д.).

После предварительных занятий ближе к первому сертификационному уровню (уровень В1), когда студенты учатся продуцировать монологические высказывания и вступать в диалог, обязательными являются экскурсия к Утёсу и памятнику Муравьёву-Амурскому на Набережную, а также один из вариантов продолжения экскурсии: прогулка по Амуру на теплоходе (если позволяет сезон навигации) или автобусная экскурсия по Амурскому мосту. Наблюдая размеры великого Амура в аутентичной атмосфере, учащиеся осознают значение данного гидронима («большая река»), сравнивая его с морем. После подобных экскурсий студентам предлагается описать свои впечатления, отвечая на вопросы преподавателя при отработке навыков устной речи, а также написать сочинение на тему «*Город на Амуре*».

Во время занятий при отработке различных лексико-грамматических тем также происходит знакомство с другими урбанонимами Хабаровска: *с годонимами (названиями улиц и переулков), агоронимами (названиями площадей) и с названиями остановок общественного транспорта*. С этими городскими объектами иностранные учащиеся постоянно сталкиваются во время своего пребывания в городе.

Отметим, что практически на каждом занятии, чтобы облегчить усвоение материала, студентам предлагаются карты, рисунки и фотографии. При знакомстве с городскими топонимами на интерактивном экране или на распечатанных материалах с помощью инфографики предлагается схема города, где могут быть отмечены основные урбанонимы:

1) годонимы:

– *улицы Тихоокеанская, Карла Маркса, Лермонтова, Дикопольцева, Ленинградская, Шелеста, профессора Даниловского* (на этих улицах или рядом с ними располагаются учебные корпуса Тихоокеанского государственного университета, корпуса общежитий, студенческие столовые и поликлиника);

– *улицы Ким Ю Чена, Запарина, Льва Толстого, Тургенева, Шеронова, Ленина, Серьшева и др.* (эти улицы находятся в центре или недалеко от центра города, где располагаются торгово-развлекательные центры, магазины, кафе, аптеки и т.д.);

– *улицы Выборгская, Пушкина, проспект 60-летия Октября* (здесь расположены продуктовые и вещевые рынки и оптовые базы, которые пользуются большой популярностью у студентов);

2) агоронимы:

– *площадь имени Ленина, площадь Славы, Комсомольская площадь, площадь «Город воинской славы»* (в течение учебного года совершается урок-экскурсия по этим важным с точки зрения российской истории местам и дается топонимическая справка к их названиям).

Полезными с точки зрения расширения лексического запаса и коммуникативных способностей учащихся являются этимологические комментарии о годонимах Хабаровска, которые:

– отражают географические особенности города (*улицы Холмогорская, Трёхгорная, Прибрежная, Приамурская, Степная и др.*);

– происходят от названий других городов и различных географических объектов (*улицы Тихоокеанская, Ленинградская, Балтийская, Астраханская, переулки Сахалинский и Байкальский, бульвары Амурский и Уссурийский*);

– отражают род занятий первых горожан (*улицы Ремесленная, Геодезическая, Санитарная, Фабричная, Флотская, Портовая, Полярная, переулок Пилотов*);

– отражают особенности флоры и фауны края (*улицы Садовая, Яблонева, Облепихова, Жасминовая, Виноградная, Зелёная, Грибная, Луговая, Яровая, переулок Абрикосовый*);

– названы в честь известных личностей в истории русской культуры и русского искусства (*улицы Пушкина, Чехова, Гоголя, Льва Толстого, Некрасова, Тургенева, Чехова и др.*);

– названы в честь местных литераторов и ученых, внесших огромный вклад в культурное развитие Хабаровского края и Дальнего Востока, прославлявших этот край (*улицы В. Арсеньева, А. Вахова, М. Даниловского, П. Комарова, В. Сысоева, Д. Нагишкина, А. Фадеева*);

– названы в честь событий и героев войн, вошедших в мировую историю и историю России, в честь деятелей и героев советского периода (*улицы Суворова, Полтавская, Пугачёва, Ленина, Волочаевская, Ким Ю Чена, Серьшева, Карла Маркса, Калинина, Дзержинского, Фрунзе и др., площади Ленина, Славы, Комсомольская*);

- рассказывают о национальностях жителей города (*Алеутская, Украинская, Белорусская, Осетинская, переулоч Ульчский, переулоч Молдавский, Корейский переулоч, Таишентская, Одесская, переулоч Литовский*);
- имеют необычное происхождение (*улица Воспоминаний, Безымянная улица, Светофорный переулоч*).

Продуктивным является задание, когда преподаватель предлагает таблицу с классификацией годонимов и агоронимов по способу происхождения и сгруппированные по этому принципу названия улиц и площадей, а студенты находят соответствие между классификацией и группами названий. Можно усложнить задание: студенты выбирают из общего (не распределенного по группам) списка названий соответствующие примеры и вставляют их в таблицу. В зависимости от уровня подготовленности групп, вариантом работы может стать обратное задание, когда студенты классифицируют названия улиц по способу происхождения. Кроме того, представляется возможным внесение соревновательного элемента и разделение группы на две команды. Команда, подобравшая больше правильных примеров, становится победителем.

Перед знакомством учащихся с названиями остановок общественного транспорта предлагается следующее домашнее задание: составить маршрут движения от общежития или университета до знакомых мест (Набережной Амура, торгового центра, рынка и т.п.) и обратно. Выполнить подобное задание самостоятельно студентам помогут электронные приложения “2GIS” или «Яндекс. Карты». После проверки домашнего задания и коллективного обсуждения правильности составления всех маршрутов представляется целесообразным рассказ преподавателя о важных для Хабаровска социальных и культурных объектах, с которыми связаны некоторые остановочные пункты:

- внутригородские комплексы для обслуживания перевозок (*«Железнодорожный вокзал», «Автовокзал», «Речной вокзал», «Аэропорт “Новый”», «Малый аэропорт»*);
- высшие и общеобразовательные учебные заведения (*«Политехнический университет», «Дальневосточный государственный университет», «Медицинский университет», «Университет путей сообщения», «Российская академия народного хозяйства и государственной службы», «Хабаровский государственный институт культуры», «Автомобильный техникум», «38-я школа» и др.*);
- культурные объекты (*«Театр драмы», «Музыкальный театр», «Краевая научная библиотека», «Музей археологии» и др.*);
- медицинские учреждения (*«Микрохирургия глаза», «Первая городская больница», «10-я больница», «Поликлиника № 6» и др.*);
- меморионимы (*«Памятник морякам-амурцам», «Памятник партизанам» и др.*).

В связи с тем, что ТОГУ имеет два кампуса в разных районах города, для лучшей ориентации в топонимическом пространстве Хабаровска обязательно делается пояснение о переименовании этих объектов и несопадении их названий с названиями остановок:

- **остановка** (старое название): *«Технический университет»* / **объект** (новое название): *«Тихоокеанский государственный университет» (ТОГУ)*;
- **остановка** (старое название): *«Дальневосточный гуманитарный университет»* / **объект** (новое название): *«Педагогический институт ТОГУ» (ПИТОГУ)*.

Кроме этого, на примере некоторых названий высших учебных заведений можно выйти на опережающее обучение – знакомство с правилами сокращения и аббревиации слов, которые вводятся при обучении конспектированию научных текстов на втором сертификационном уровне (уровень В2):

- *ТОГУ – Тихоокеанский государственный университет;*
- *РАНХиГС – Российская академия народного хозяйства и государственной службы;*
- *ДВГУПС – Дальневосточный университет путей сообщения;*
- *Медуниверситет – Медицинский университет;*
- *Автодор – Автомобильный техникум;*
- *Музучилище – музыкальное училище.*

Важным дополнением к изучению различных лексико-грамматических тем являются тексты или отрывки из текстов произведений дальневосточных писателей и поэтов. Автор статьи в качестве учебного материала предлагает студентам следующие тексты: *В. Арсеньев «Дерсу Узала», «В тайге»; Е. Аркадина-Ковалёва «Семь чудес Хабаровского края»; М. Асламов «Мой город»; Ю. Аракчеев «По Уссурийской тайге»; Р. Добровенский «Бронзовый человек», «Не трогайте тигров!»; А. Зархи «Хабаровску»; П. Комаров «Приамурье», «Весна на пороге», «Таёжный воздух зноем напоен...», «Мой город»; М. Корчмарёв «Мой город»; Л. Миланич «Хабаровску»; Д. Нагишкин «Амурские сказки»; А. Пассар «Разговор с Амуром»; В. Сысоев «Золотая Ригма», «В северных джунглях» и др. Предлагаются как аутентичные, так и адаптированные тексты в зависимости от уровня владения языком учащимися. На основе текстов краеведческого содержания иностранные студенты довузовского этапа не только развивают такие умения, как чтение и говорение на русском языке, но и познают местную лингвокультуру, «дальневосточный колорит».*

1. Приведем пример использования аутентичного текста стихотворения дальневосточного поэта Петра Комарова *«Приамурье»* в группе, прошедшей базовую ступень и осваивающую уровень В1:

1. Сначала студентам дается комментарий о том, что П. Комарова называют певцом Дальнего Востока, который восхищается красотой дальневосточной природы, народным характером местных жителей и мужеством пограничников; о том, что в его честь названы улица и библиотека (демонстрируются фото поэта, карта города и фото библиотеки).

2. Затем предлагаются предтекстовые задания:

- объяснить название стихотворения;
- найти в словаре и записать значение следующих слов: *разбудить, щебет, свист, гомон, жажда, ручей, глоток;*

– прочитать и постараться понять данные слова и словосочетания с помощью толкования: *сопка* = гора, на которой растут деревья; *пылить по дорогам* = долго ходить по пыльным и трудным дорогам; *колдовской* = здесь – очень красивый, волшебный; *вековечный покой* = век + вечный покой = бесконечный покой и тишина; *покатый берег* = неровный, гористый берег; *тропинка* = очень узкая дорога (*тропа* – широкая), по которой ходят люди;

- определить, к какой лексико-семантической группе относятся слова *щебет*, *свист*, *гомон* (звук);
- подобрать антонимы к словам *далекий*, *высокие*, *родная*;
- образовать краткие формы прилагательных *знакомая*, *великая*.

3. На этом этапе учащимся предлагается первое прослушивание стихотворения (в прочтении преподавателя или в аудиоварианте актерского исполнения). После чего можно спросить, какие знакомые слова они услышали, о чем текст. При необходимости предлагается повторное прослушивание.

4. Следующий этап – построчное чтение текста «по цепочке», после которого студентам предлагается ответить на вопросы: *О каком крае говорится в стихотворении? Кто такие «сыновья своей родной земли»? Что им снилось? Как понимаются строки: «я бы выпил ручьи до глотка, я тропинку бы выходил каждую», «как посмотришь – не хватит и месяца обойти и объехать её»?*

5. Попутно закрепляются лексико-грамматические знания и умения, повторяются следующие темы:

– творительный падеж (*край далёкий с лесами да сопками; с поздней жалобой птиц; разбудил голосами высокими; за дальними далями небеса с колдовскими закатами; Амур с берегами покатыми; туман над рекой; на все голоса птичьим щебетом, свистом и гомоном; вдохнул с жаждою*);

– глаголы с приставками, в том числе глаголы движения (*отзовутся, вдохнул, выпил, уместится, посмотришь, выходил, обойти и объехать*);

– деепричастие (*пыля*);

– использование союза *да* в значении *и/но* (*с лесами да сопками, да моя сторона велика, только в сердце да в песне уместится*).

6. Заключительным этапом является хоровое чтение и домашнее задание выучить стихотворение наизусть.

II. Кроме работы с поэтическими текстами краеведческого содержания при изучении любых лексико-грамматических тем эффективным является включение прозы, отражающей местный колорит. В Хабаровске как на приграничной территории России учится большой процент студентов из стран АТР. В этой связи актуальными являются сведения о проживании по берегам Амура нанайцев, нивхов, ульчей, удэгейцев и других коренных народов Дальнего Востока. Эти малые народности антропологически близки к североазиатской расе, к тунгусо-манчжурам, к северным китайцам. Исходя из этого, результативно может пройти изучение русского языка на текстах «Амурских сказок» дальневосточного писателя Дмитрия Нагишкина («*Айюга*», «*Бедняк Монокто*», «*Большая беда*», «*Глупый богач*», «*Кукушкино богатство*», «*Лиса и медведь*», «*Пустая голова*», «*Самый сильный*» и др.). Автор сборника, используя сюжеты и язык устного народного творчества малых народов, создал своеобразную этнографическую энциклопедию края.

Рассмотрим этапы работы с нанайской сказкой «*Самый сильный*» в группе, прошедшей базовую ступень и осваивающую уровень В1. Данную сказку можно использовать при изучении сравнительной степени прилагательных или при изучении глаголов несовершенного и совершенного вида с приставками:

1. На первом этапе:

- обсуждается название и высказываются предположения о том, кто может быть *самым сильным*;
- преподаватель комментирует значение катойконима *нанайцы* – «люди этой земли», что приводит к лучшему пониманию определения *коренные жители*.

2. Предтекстовые задания (могут быть выполнены в качестве предварительного домашнего задания):

– посмотреть в словаре значение глаголов *поклониться, врать, (по)драться, бить, хвастаться, (рас)топнуть, свистеть, сеять*;

– понять значение слова *лиман* с помощью комментария (*бухта с неровными невысокими берегами в месте, где река (в тексте Амур) впадает в море (в Охотское)*);

– подобрать антонимы к прилагательным *сильный, высокий, мокрый*; к наречиям *тепло, светло, холодно*;

– подобрать однокоренные слова к слову *солнце* (*солнышко, солнечный, солнечно*).

3. Чтение по цепочке.

4. Послетекстовые задания:

– объяснить разницу использования глаголов с приставками (*побил + кого? = побил тебя; разбил + что? = разбил затылок*);

– объяснить значение приставки *за* в глаголах *загулял, засвистел, зашумел* (начало действия);

– найти лексико-грамматические конструкции *кто/что сильнее кого/чего* (*лёд сильнее меня, солнце сильнее льда, ты сильнее всех и др.*);

– найти в тексте слова по теме «природа» (*гора, дерево, ветер, туча, радуга, солнце, лёд, туман, холод*);

– найти антонимичные выражения, в состав которых входят фразеологизмы, и объяснить их значения («*в двух шагах ничего не видно*» и «*видно стало, как на ладони*» («*очень плохо видно, даже близко*» и «*стало видно очень хорошо, даже далеко*»)).

5. Студентам предлагается ответить на вопросы по тексту:

Кто главные герои сказки? Как их зовут? (*нанайские мальчики Намека и Курбу*). Что они делали сначала и что случилось потом? (*сначала играли, катались, потом подрались*). О чем поспорили мальчики? (*кто*

самый сильный?). С кем они разговаривали? (со льдом, с солнцем, с тучей, с ветром, с горой, с деревом). Кто в сказке самый сильный? Почему? (человек, потому что он срубил дерево). Завершающим должен стать вопрос, провоцирующий ответ-рассуждение (согласие или несогласие с тем, что человек сильнее всех («я согласен / не согласен с тем, что...»), обоснование своей точки зрения с использованием речевых клише («я считаю, что...», «по моему мнению...», «мне кажется, что...» и др.).

6. Следующий этап – чтение по ролям.

7. Закрепить речевые умения позволяет театрализованная постановка сказки. На кафедре русской филологии ТОГУ со студентами подготовительного отделения в конце осеннего семестра проводится интерактивное занятие «В гостях у русской сказки». На этом занятии иностранные студенты предвузовского этапа представляют заранее подготовленные костюмированные постановки, где «Амурские сказки» используются наряду с русскими народными.

В процессе подобной работы с литературным материалом краеведческого содержания инофоны не только совершенствуют лексико-грамматические навыки, но и овладевают такими речевыми умениями, как аудирование, чтение и говорение (в соответствии с требованиями к уровню В1, завершающему довузовский этап):

- понимать на слух информацию, содержащуюся в монологическом высказывании (тему, основную идею, главную и дополнительную информацию каждой смысловой части сообщения) с достаточной полнотой, глубиной и точностью;
- определять тему и адекватно понимать идею текста, основную и дополнительную информацию, выводы и оценки автора;
- строить монологическое высказывание репродуктивного характера на основе прочитанного текста;
- выражать отношение к фактам, событиям, изложенным в тексте, действующим лицам и их поступкам;
- понимать высказывания собеседника, определять его коммуникативные намерения, адекватно реагировать на его реплики;
- инициировать диалог, выражать различные коммуникативные намерения [1, с. 8-10].

**Выводы.** В результате анализа научных источников и форм работы с учащимися подготовительного отделения ТОГУ подтвержден тот факт, что изучение русского языка как иностранного в конкретном регионе неотделимо от знакомства с лингвокультурой данной местности.

Из числа онимов историко-культурного пространства Хабаровска выделены региональные языковые единицы, представляющие особую практическую ценность для учебного процесса (антропонимы, астионимы, гидронимы, дромонимы, катойконимы, урбанонимы), проведен лингвокультурологический анализ данного краеведческого материала и выявлены способы его введения в практику преподавания РКИ.

На примере стихотворения П. Комарова «Приамурье» и нанайской сказки «Самый сильный» из сборника «Амурские сказки» Д. Нагишкина разработана методика работы над аутентичными текстами краеведческой направленности в соответствии с требованиями к речевым умениям уровней А1-В1.

Доказана значимость подобного ономастического и литературного контента для формирования коммуникативной и лингвокраеведческой компетенций иностранных студентов довузовского этапа обучения с целью их адаптации, ориентирования и успешной коммуникации в пределах социокультурного пространства Дальневосточного региона.

#### Список источников

1. Андрюшина Н. П. и др. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант. Изд-е 2-е. М. – СПб.: Златоуст, 2009. 32 с.
2. Анисимова И. Н., Петрова О. А. О важности краеведческих знаний при обучении русскому языку как иностранному (из опыта использования элементарного лингвокраеведческого материала в преподавании русского языка слушателям подготовительного отделения Чувашского государственного университета) // Вестник Чувашского университета. 2015. № 4. С. 223-227.
3. Братусь Б. В. Местное страноведение и развитие речи (на примере Ленинграда и его окрестностей) // Страноведение и преподавание русского языка как иностранного: тезисы докладов и выступлений. М.: Изд-во Московского университета, 1971. С. 22-27.
4. Васильева Ю. А. Лингводидактическое описание страноведчески ориентированной лексики в обучении русскому языку как иностранному // Устойчивое развитие науки и образования. 2018. № 2. С. 168-175.
5. Васильева Ю. А. Региональный эргонимический материал в преподавании русского языка как иностранного (на примере эргонимов города Симферополя) // Диалог культур. Теория и практика преподавания языков и литератур: VI Международная научно-практическая конференция (9-11 октября 2018 г.): труды и мат-лы / под ред. В. В. Орехова, Е. Я. Титаренко. Симферополь: Ариал, 2018. С. 107-111.
6. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Изд-е 4-е. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
7. Вострякова Н. А. Обучение китайских студентов восприятию лингвострановедческих текстов на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. 2009. № 4 (215). С. 4-29.
8. Выхованец Н. А. Региональный компонент как основа культуроориентированной методики преподавания РКИ // Ученые заметки Тихоокеанского государственного университета. 2015. Т. 6. № 4. С. 424-428.
9. Горянский В. Д. Вопросы местного страноведения как составная часть лингвострановедческого аспекта преподавания // Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / под ред. Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова. М.: Русский язык, 1979. С. 39-44.



10. **Громова Л. Г.** Роль регионального лингвокультурного потенциала при формировании межкультурной компетенции иностранных студентов-филологов // *Динамика языковых и культурных процессов в современной России: материалы IV Конгресса Российского общества преподавателей русского языка и литературы, проходящего в рамках I Педагогического форума «Русский язык в современной школе»* (г. Сочи, 1-2 ноября 2014 г.). СПб.: Общество преподавателей русского языка и литературы, 2014. С. 36-41.
11. **Долинина И. В., Мохаммад Д. А.** Лингвокультурное пространство Ивановского региона при обучении русскому языку как иностранному // *Социокультурное пространство Ивановского края: прошлое, настоящее, будущее: сб. науч. ст., мат-лов, эссе*. Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2018. С. 358-370.
12. **Доминова Т. Н.** Формирование лингвокраеведческой компетенции на материале историко-культурного пространства Санкт-Петербурга у иностранных студентов в процессе предвузовской подготовки: автореф. дисс. ... к. пед. н. СПб., 2013. 23 с.
13. **Ендольцев Ю. А.** О месте лингвокраеведения в преподавании русского языка как иностранного // *Русский язык как иностранный: теория, исследования, практика: сб. статей*. СПб.: Сударыня, 2000. Вып. IV. С. 42-47.
14. **Краснова Е. И., Абдрахманова Г. К., Пыхтина Ю. Г.** Развитие лингвокраеведческой компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному в региональном вузе // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2017. № 11 (211). С. 53-58.
15. **Лысакова И. П.** Вопросы взаимодействия языка и культуры в современной методике обучения РКИ // *Записки Горного института*. 2011. Т. 193. С. 41-44.
16. **Мельников А. В.** Топонимический словарь Амурской области [Электронный ресурс]. URL: <https://www.chitalnya.ru/work/121676/> (дата обращения: 01.03.2020).
17. **Митрофанова О. Д.** Традиционное и новое в методике преподавания русского языка как иностранного // *Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания: сб. науч. тр. / ред.-сост. А. Н. Щукин*. М.: Филоматис, 2006. С. 181-189.
18. **Некипелова Г. О.** Лингвокраеведение в преподавании русского языка как иностранного: дисс. ... к. пед. н. СПб., 2001. 237 с.
19. **Отменитова О. М.** Формирование лингвострановедческой компетенции иностранных учащихся подготовительного факультета в процессе их самостоятельной работы: автореф. дисс. ... к. пед. н. СПб., 1996. 24 с.
20. **Позднякова А. А., Джахит Х.** Работа с топонимической лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному // *Преподаватель XXI век*. 2015. № 3. С. 170-180.
21. **Пушко О. К.** Региональный аспект лингвострановедения в преподавании РКИ // *Россия в мировом сообществе: смысловое пространство диалога культур: мат-лы Международного форума «Восточный вектор миграционных процессов: диалог с русской культурой»* (г. Хабаровск, 16-17 ноября 2016 г.). Хабаровск: Изд-во Тихоокеанского гос. ун-та, 2016. С. 325-329.
22. **Сенаторова О. А.** Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка как иностранного в региональном вузе (на материале лингвокультуры Владимирского региона): автореф. дисс. ... к. пед. н. М., 2003. 19 с.
23. **Утес** [Электронный ресурс] // *Этимологический словарь Фасмера*. URL: <http://znachenieslova.ru/slovar/fasmer/utes> (дата обращения: 01.03.2020).
24. **Чупановская М. Н., Маклакова Т. Б.** Региональный компонент на занятиях по русскому языку как иностранному (лингвокультурный комментарий краеведческого материала Иркутской области) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019. Т. 12. Вып. 3. С. 348-352.
25. **Щербакова О. М.** Топонимическая лексика в курсе русского языка как иностранного // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность»*. 2014. № 1. С. 87-90.
26. **Якимович А. И.** Курс «Дидактическое регионоведение» в профессиональной подготовке будущих преподавателей РКИ // *Русский язык как иностранный: теория, исследования, практика: сб. статей*. СПб.: Сударыня, 2003. Вып. VI. С. 452-455.

### **Using Regional Component in Teaching Russian as a Foreign Language at Pre-University Stage (on the Basis of Khabarovsk Onomasticon and Authentic Texts of the Far Eastern Authors)**

**Pylkova Anna Aleksandrovna**, Ph. D in Culturology  
*Pacific National University, Khabarovsk*  
*gramdruk@mail.ru*

The article discusses the problem of introducing a regional component into the process of teaching Russian as a foreign language. The author justifies the culture-oriented approach to teaching and argues that the process of teaching Russian as a foreign language in a certain region necessary includes acquaintance with the local linguo-culture. The methodology of using regional material in teaching Russian as a foreign language at the pre-university stage is described. Efficiency of this approach is substantiated by the example of work with Khabarovsk foreign students. The paper proposes techniques to form students' communicative, linguistic competences and competence in regional studies on the basis of the Far East regional material. Khabarovsk onomasticon and authentic texts of the Far Eastern authors P. Komarov and D. Nagishkin are used as educational material.

*Key words and phrases:* Russian as a foreign language; regional component; competence in regional studies; Far East regional material; Khabarovsk onyms; authentic texts of Far Eastern authors.