

RU

Анализ компонентов структуры концептов русской культуры в процессе обучения профессиональной текстовой деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере концепта «дерево»; образовательный трек «культуролог/этнограф»)

Кашкарева Е. А., Водясова Л. П., Нестерова Н. А.

Аннотация. Цель исследования заключается в определении дидактического потенциала структуры и содержания концептов русской лингвокультуры в процессе обучения русскому языку как иностранному обучающихся на базе Центра открытого образования в г. Тунисе Тунисской Республики. Статья имеет практикоориентированный характер и отражает последовательную реализацию этапов универсальной модели обучения «от слова – к тексту, от чтения и анализа профессионально ориентированных текстов – к профессиональной коммуникации» в соответствии с авторской концепцией продвижения русского языка как языка профессии «Концепт – Язык – Профессия» в сферах образования и туризма. Авторы с опорой на научные исследования в области концептологии, когнитивной лингвистики, лингводидактики рассматривают компоненты структуры концепта, описывают их специфику с точки зрения дидактического использования при совершенствовании лингвистической, коммуникативной и межкультурной компетенций иностранцев, расширяющих свои профессиональные навыки, относящиеся к образовательным трекам «культуролог/этнограф», «аниматор/инструктор». Научная новизна исследования состоит в том, что впервые показаны обучающие возможности анализа компонентов структуры концептов, представляющих обозначенные образовательные треки; описаны принципы работы с профессионально ориентированными текстами, включающими данные концепты в качестве ключевых элементов. В результате создана методика работы с компонентами структуры концептов «памятник», «дерево», «ремесло», «еда» (образовательный трек «культуролог/этнограф») и «праздник», «море», «пустыня», «конь» (образовательный трек «аниматор/инструктор»); предложены учебные задания различных типов. В данной статье представлен фрагмент исследования, посвященный методике работы с концептом «дерево».

EN

Analysis of the components of the structure of concepts of Russian culture in the process of teaching professional textual activity in Russian as a foreign language classes (using the example of the concept "tree"; educational track "culturologist/ethnographer")

E. A. Kashkareva, L. P. Vodyasova, N. A. Nesterova

Abstract. The aim of the research is to determine the didactic potential of the structure and content of concepts of Russian linguoculture in the process of teaching Russian as a foreign language to students at the Center for Open Education in Tunis, Republic of Tunisia. The article has a practice-oriented character and reflects the consistent implementation of the stages of a universal learning model "from word to text, from reading and analyzing professionally oriented texts to professional communication" in accordance with the author's concept of promoting Russian as a language of profession "Concept – Language – Profession" in the fields of education and tourism. Based on scientific research in the field of conceptology, cognitive linguistics, and linguodidactics, the authors consider the components of the concept structure, describe their specificity from the point of view of didactic use in improving the linguistic, communicative, and intercultural competencies of foreigners who are expanding their professional skills related to the educational tracks "culturologist/ethnographer" and "animator/instructor". The scientific novelty of the research consists in the fact that, for the first time, the learning opportunities of analyzing the components of the structure

of concepts representing the designated educational tracks are shown; the principles of working with professionally oriented texts, including these concepts as key elements, are described. As a result, a methodology for working with the components of the structure of the concepts "monument", "tree", "craft", "food" (educational track "culturologist/ethnographer") and "holiday", "sea", "desert", "horse" (educational track "animator/instructor") has been created; educational tasks of various types are proposed. This article presents a fragment of a study dedicated to the methodology of working with the concept "tree".

Введение

Концепты русской культуры, связанные в единое поле – концептосферу, – дают представление о наиболее важных понятиях, отражающих национальное сознание, представление об окружающем мире, складывающееся веками у носителей языка. Ключевые понятия культуры, вербализуясь, фиксируются в семантике слова, свободных и устойчивых словосочетаниях, структурных и позиционных схемах предложений, отражающих типовые пропозиции, текстах. По Д. С. Лихачеву, «концептосфера есть своего рода языковая картина мира», и ее масштаб обусловлен уровнем развития культуры нации в целом, связан с ее устным народным творчеством, литературой, искусством, наукой, историей, верованиями (1993, с. 5).

Исследование концептов национальной культуры, выраженных в языковых единицах, позволяет представить базовые особенности языковой картины мира изучаемого языка. При сопоставлении языковых картин мира разных языков, в данном случае родного и русского как иностранного языка (РКИ), обнаруживаются характерные связи, пересечения или отличия, позволяющие формировать межкультурную компетенцию обучающихся.

Данное исследование, представляющее фрагмент работы по проектированию научно-методической модели продвижения русского языка «Концепт – Язык – Профессия» (на примере Тунисской Республики), направлено на изучение дидактических возможностей концептов русской культуры при обучении русскому языку как иностранному на примере концепта «дерево». Статья отражает рассмотрение компонентов структуры данного концепта через призму поэтапного освоения единиц языка – от слова (в комплексе его парадигматических и деривационных отношений) до словосочетания и текста (в синтагматическом аспекте) – в универсальной обучающей модели. На этапе работы с текстом нас интересует пошаговая деятельность в соответствии с порядком текстовых действий (восприятие – понимание – продуцирование). В целях нашего исследования акцент при обучении делается на профессионально ориентированных текстах, относящихся к образовательной сфере туризма.

Согласно исследованию Мохаммеда Хассана Саммани Мансура (2022), арабоязычные студенты, изучающие русский язык, заинтересованы в овладении профессиональным дискурсом сферы туризма, при этом наиболее актуальными являются следующие темы: «Знакомство», «Национальные блюда», «Большие города России», «Праздники и подарки», «Времена года», «Виды транспорта», «Отношения», «Приметы и традиции» и др. В статье с опорой на практический опыт преподавания РКИ описаны два способа изучения страноведческой информации (тематический – систематизация страноведческой информации по темам и лингвистический – получение фоновых знаний из слов и словосочетаний). Использование названных способов осуществляется на текстовом материале. При этом тексты, отбираемые для изучающего чтения и понимания, содержат национально-культурный компонент, чтобы приобщать студентов к русским традициям и культуре (Мансур, 2022, с. 74-77).

Поставленная цель предполагает решение следующих задач исследования:

- изучить научные труды в области концептологии, когнитивной лингвистики для определения подходов ученых к трактовке понятия «концепт» и выявления его структуры;
- осмыслить структуру концепта в дидактическом аспекте для обучения РКИ;
- уточнить универсальную модель обучения русскому языку иностранцев в русле концептуального подхода в лингводидактике и методике РКИ;
- разработать комплекс учебных заданий, позволяющих осуществить анализ структуры концепта «дерево» в дидактических целях с ориентацией на текстовую деятельность иностранных обучающихся в профессиональной сфере «культуролог/этнограф».

В ходе раскрытия темы, отраженной в статье, использовались следующие методы исследования: теоретический анализ научных подходов для определения методологической основы работы; элементы концептного метода (при анализе компонентов структуры концепта «дерево»); методическое моделирование (при разработке учебных заданий, позволяющих осуществить анализ структуры концепта «дерево» в дидактических целях и ориентированных на профессиональную деятельность иностранных обучающихся в области туризма).

Материалом исследования послужили следующие издания учебно-методического и справочного характера:

- Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Изд-во Российского ун-та дружбы народов, 2007.
- Зинченко В. Г., Зусман В. Г., Киризе З. И. Межкультурная коммуникация: системный подход: учебное пособие для студентов вузов. Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2003.
- Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Лузина Л. Г., Панкрац Ю. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Изд-во Московского гос. ун-та, 1996.
- Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка. Ок. 145 000 слов: в 2 т. М.: Рус. яз., 1990. Т. 1. Словообразовательные гнезда. А – П.
- Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. М.: Русский язык, 2002. Т. 1.

Теоретической базой исследования послужили работы ученых в области когнитивной лингвистики (Зинченко, Зусман, Кирнозе, 2003; Кубрякова, Демьянков, Лузина и др., 1996), концептологии (Лихачев, 1993; Пименова, 2004; Стернин, 2001; Попова, Стернин, 2003), лингводидактики и методики обучения русскому языку как родному и как иностранному, в т. ч. применения концептного метода в обучении РКИ (Балыхина, 2007; Гетманенко, Розбоудова, 2023; Гетманенко, Розбоудова, Герлован, 2023; Гусельникова, 2017; Еремеева, 2010; Занкова, 2016; Макшанцева, 2021; Пассов, 1991; Погребняк, Яньпин, Пашковская, 2023), а также психолингвистики (Залевская, 2003).

Практическая значимость статьи заключается в следующем: определены этапы работы со структурой и содержанием концепта в соответствии с моделью обучения русскому языку иностранцев в русле концептуального подхода; созданы учебные задания, позволяющие осуществлять последовательное изучение компонентов структуры концепта на примере концепта «дерево», представляющего профессиональный трек «культуролог/этнограф». Данные материалы могут быть использованы в методике обучения РКИ, а также в ходе профессиональной подготовки иностранных обучающихся на базе Центра открытого образования г. Туниса Тунисской Республики.

Обсуждение и результаты

В контексте нашего исследования важно дидактическое осмысление структуры концепта для определения методики работы с ним при обучении РКИ.

Согласно В. Г. Зинченко, В. Г. Зусману и З. И. Кирнозе, под концептами в когнитивной лингвистике понимаются «оперативные содержательные единицы памяти, ментального лексикона, отражённые в человеческой психике» (2003, с. 87). Е. С. Кубрякова определяет концепт как «оперативную содержательную единицу памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга... всей картины мира, отражённой в человеческой психике» (Кубрякова, Демьянков, Лузина и др., 1996, с. 90).

Словесную модель обучения в рамках рассмотрения основных концептов национальной языковой культуры можно представить по принципу полевого структурирования: выделить ядро и периферию концепта.

В концептологии разрабатываются разные подходы к описанию структуры концепта, позволяющей представить его как квант национальной культуры. Так, З. Д. Попова и И. А. Стернин (2003) предлагают вычленять в структуре концепта базовый элемент, который ими обозначается как ядро концепта, образ, а также то содержание, которое может быть подвергнуто интерпретации (периферию концепта). Названные структурные элементы многоплановы и неравнозначны у разных концептов. Ядерная зона концепта включает «срез» действительности, который отражают наши органы чувств, он может быть более или менее конкретным, может расширяться и усложняться за счет метафорического, образного переосмысления объектов действительности носителями языка.

В работе М. В. Пименовой (2004) этот переносный компонент в ядерной зоне концепта описан как образный или когнитивный. Именно он связывает отвлеченный концепт с действительностью. Когнитивные образы опираются на чувственное восприятие, но они гораздо сложнее, отражают наиболее важные признаки объектов действительности, заключают самые значимые их характеристики. Информационное содержание концепта состоит из минимума когнитивных признаков, раскрывающих самые важные характеристики того предмета или явления, который концептуализируется.

Для определения дидактической модели изучения РКИ в русле концептуального подхода важно то, что информационное содержание концептов чаще всего соотносится с толкованием прямого лексического значения (значений) ключевого слова концепта, в которое входит денотативное значение. При этом коннотации просматриваются при изучении структуры лексической единицы, задаются, например, корнем слова, суффиксами оценки, а также включением слова в синтагматические отношения, в частности использованием тех или иных слов в традиционных контекстах (к примеру, поэтически возвышенных).

Периферийный пласт в структуре концепта, согласно И. А. Стернину (2001), включает такие признаки и их сочетания, которые отражают специфику мировосприятия в национальной культуре и могут быть проинтерпретированы. Ученый описывает несколько зон в интерпретационном поле концепта, каждая из которых выделена на основании комплекса когнитивных признаков:

- оценочная зона (передает оценку на основании этических, эстетических, эмоциональных, интеллектуальных параметров);
- энциклопедическая зона (содержит признаки, полученные носителями языка в результате их взаимодействия с объектами действительности, например, в русской культуре концепту «холод» соответствуют признаки, вызывающие сильные, неприятные ощущения, такие как *мороз, стужа, морозный, студёный*);
- утилитарная зона (отражает признаки, передающие целевую установку носителей языка, их прагматическое отношение к объекту действительности);
- регулятивная зона (передает «свод правил», связанных с пониманием концепта, например, концепт «вода» в арабской культуре является сакральным, что подразумевает требование ее беречь, с уважением к ней относиться);
- социально-культурная зона (содержит признаки, отражающие взаимосвязь концепта с традициями, обычаями, бытом народа, его лучшими представителями, включает воплощение концепта в текстах культуры, например, концепт «рябина» в русской языковой культуре вызывает ряд ассоциаций: *костёр (костёр рябины*

красной), красавица, одинокая женщина, горькая судьба, любовь, – созданных в произведениях С. Есенина, М. Цветаевой, А. Ахматовой и др.);

– паремиологическая зона (содержит признаки, отраженные в пословицах, афоризмах и под., например, концепт «правда» в русской культуре представлен в пословицах и поговорках «Правдой надо жить, неправдой не проживёшь», «Кто правдив, тот и силен», «Правота что лихота: всегда наружу выйдет» (Стернин, 2001, с. 58-65)).

Такая модель удобна в практике изучения языков, но имеет ограничения при обращении к содержательному наполнению концепта. Справедливым в этом плане является мнение А. А. Залевской: «...весьма наивной представляется вера некоторых исследователей в то, что якобы можно описать содержание некоторой языковой единицы в том виде, в каком она присутствует в сознании носителей языка <...> мы можем лишь строить определённые предположения, модели и подобное в отношении того, что не поддаётся прямому наблюдению» (2003, с. 31).

Понимая, что модель структуры концепта, полученная в результате анализа лексического значения слов-маркёров (ключевых понятий национальной культуры), образующих основные семантические (синтагматические) связи текста и организующих вокруг себя текстовую информацию различных видов, остаётся исследовательской, тем не менее считаем, что она имеет дидактический потенциал и приложима к практике обучения РКИ.

Выделение учеными описанных выше элементов структуры концепта дает возможность определить последовательность этапов в его изучении при работе с иностранными обучающимися. Отметим, что данная модель является универсальной и активно используется в методике обучения русскому языку как родному еще с XIX в. при изучении/обогащении словарного состава языка и далее – поуровневых единиц его системы. Достижения концептологии, когнитивной лингвистики, лингвокультурологии позволили адаптировать эту модель для решения задач лингводидактики, но с опорой на более глубокое постижение языка и национальной культуры носителей этого языка.

В последние годы исследование возможностей внедрения концептного метода в практику обучения РКИ отразилось в научных работах, предлагающих различные подходы в использовании лингвострановедческого материала при обучении иностранцев русскому языку, а также описывающих методику изучения базовых концептов русской лингвокультуры. Так, доказывая актуальность культуuroобразующей концепции обучения РКИ, отражающей изучение языка и культуры в их единстве, Н. В. Макшанцева анализирует понятие культурного смысла и факторов, влияющих на смыслообразование, с точки зрения национальной культурной специфики; автором приводятся интересные примеры коннотаций как «отображений национальной культуры в слове» (2021, с. 230), основанных на ассоциациях со словом-концептом «Волга». В монографии Н. Гетманенко, Л. Розбоудовой (2023) раскрывается методика поэтапной работы с концептами в диахроническом и синхроническом аспектах при обучении РКИ чехов с учетом сравнительно-сопоставительного анализа концептов культуры. Статья Н. Гетманенко, Л. Розбоудовой, О. Герлован (2023, с. 110-117) содержит анализ современных методологических моделей работы с концептами как комплексными кросс-культурными феноменами в преподавании РКИ в зарубежных вузах; авторы описывают возможности дидактического применения этих культурных концепций в чешской аудитории. В статье Ю. В. Погребняка, Ю. Яньпина, Н. Д. Пашковской (2023, с. 239-242) предлагается техника описания понятийной составляющей концепта «душа» на материале интернет-статусов при обучении студентов из Китая.

Концепты, образующие русскую концептосферу, могут быть рассмотрены через работу с лексическим значением слова на первом этапе: введение новой лексической единицы (ключевого слова, слова-концепта) должно сопровождаться рассмотрением ее словарных толкований, затем слово изучается в системе его парадигматических и эпидигматических связей.

На следующем этапе студентам-иностранцам показываются сочетаемостные возможности слова в составе свободных словосочетаний различных лексико-грамматических структур через способы сочетаемости имён, выполняющих в языке номинативную функцию как основную, с глаголами и прилагательными. Данные сочетания, многие из которых становятся устойчивыми, указывают на признаки и отношения, существенные для носителей языка. Освоение этого материала позволяет перейти к более сложному – изучению фразеологизмов (в широком понимании термина: включая не только идиомы, но и пословицы, грамматические фразеологизмы, фразеологизмы-конструкции, этикетные формулы). Среди исследований русской языковой картины мира есть работы, где выявлены предикативные стереотипные сочетания, которые любой русский мгновенно называет при реакции на познаваемый объект. Эти мысли предельно просты и шаблонны: «снег белый», «рябина красная», «дважды два – четыре». Но именно они закрепились в сознании русского человека как стереотипные и вошли в фонд необходимых предварительных знаний. «Это как бы макроединицы языка, отражающие застывшие параметры процесса познания. Близки к подобным предикатным сочетаниям обобщенные высказывания и фразы с максимальной смысловой сжатостью: это пословицы, поговорки, фразеологизмы, которые отражают ход ассоциативной памяти, ассоциативного мышления русского народа, всё это закрепились в языке» (Еремеева, 2010, с. 73-74).

Включение этого языкового материала в собственную речь обучаемых в заданных учебных ситуациях общения расширяет их коммуникативное поле, позволяет при работе с текстами лучше понимать содержащуюся в них информацию.

Основные принципы коммуникативного метода в обучении РКИ были разработаны еще Е. И. Пассовым (1991, с. 146), который предложил конструировать коммуникативно ориентированные упражнения на основе учета функциональности речевых единиц, ситуативности, новизны, при этом важную роль играют индивидуальный подход в обучении и речемыслительная активность обучаемых. Очевидно, что названные принципы взаимосвязаны и взаимообусловлены. В лингводидактике и методике обучения РКИ традиционно

используются названные и применяются инновационные принципы реализации коммуникативного подхода. Так, Т. М. Балыхина (2007, с. 54), описывая традиционную структуру учебного занятия, реализующего данный подход, считает необходимым включение в него «трех П», т. е. использование презентации, практики и применения изучаемых лексических и грамматических единиц. Под презентацией мыслится предъявление студентам способов функционирования рассматриваемых на занятии языковых единиц в речи. Практика предполагает систематическое выполнение заданий, позволяющих усвоить изучаемые единицы с ориентацией на реальную коммуникацию. Применение требует от студентов использования изученных единиц, речевых моделей, схем, формул в собственной речи в типичных, заданных или моделируемых коммуникативных ситуациях. Описанная модель построения учебного занятия в русле коммуникативного подхода широко применяется на практике, и ее эффективность подтверждается опытом применения при обучении РКИ взрослых обучающихся, а также использованием в системе вузовской подготовки. Например, А. А. Занкова (2016, с. 149) в своем исследовании убедительно показала эффективность этой трехчастной модели обучения для формирования лингвистической и коммуникативной компетенций обучаемых, которые за одно занятие способны усвоить языковой материал и отработать его применение в собственной речевой деятельности.

Нам близок данный подход, который логично позволяет сочетать концептный метод в обучении РКИ, опирающийся на последовательное раскрытие структуры концепта, с развитием текстовой деятельности обучаемых, ориентированной на профессиональные ситуации общения.

Покажем, как сочетание концептного метода с развитием текстовой деятельности обучающихся реализуется нами в практике профессиональной подготовки студентов-иностранцев, владеющих первым сертификационным уровнем (ТРКИ-1) и овладевающих ТРКИ-2, на базе Центра открытого образования г. Туниса Тунисской Республики на примере работы со словом-концептом «дерево».

На начальном этапе знакомства со словом-концептом «дерево» студентам показываются картинки, отражающие разные значения этого многозначного слова, предлагается подумать, что именно на них изображено, затем дается словарное толкование каждого из значений (у данного слова их 5). Обучающиеся соотносят значения с картинками, определяют, в каком из значений слово употреблено в предложениях (например, *На ветвях деревьев сидели огромные птицы. Наша лодка была выдолблена из целого ствола дерева. Мы заказали интерьер дома под дерево*).

Следующий этап работы связан с дальнейшим определением парадигматических и эпидигматических связей данного слова-концепта. Задания требуют подобрать синонимы к значениям слова (где это возможно, например, ко второму значению – *лес, древесина, пиломатериал, бревно*); установить родо-видовые отношения (например, гиперонимы к каждому значению: 1) растение; 2) материал; 3) фактура; 4) такалаж; 5) человек (в перен.), гипонимы к 1, 2, 3 значениям: *дуб, бук, граб, сосна, берёза, клён, лиственница* и др.); распределить данные в задании слова по тематическим группам или определить общий признак, объединяющий слова в тематические группы. Далее предлагается работа с категорией «часть – целое»: студенты, осваивая первое лексическое значение, называют части дерева (*корни, ствол, ветви, крона, листья, цветы, плоды*), определяют грамматическую форму каждого слова, подбирают к ним однокоренные слова, выделяя морфемы. Основная работа по словообразованию ведётся со словом «дерево» с опорой на Словообразовательный словарь русского языка А. Н. Тихонова (1990, с. 289), предлагается словообразовательная справка о семантике суффиксов, образующих слова в этом гнезде. Лингвистическую работу продолжает обращение к этимологии слова «дерево» – дается этимологический комментарий (Черных, 2002, с. 243).

Работу над синтагматическими системными связями слова «дерево» начинает задание, требующее от студентов составить по образцу словосочетания с различными формами и значениями данного слова в соответствии с лексико-грамматическими моделями «глагол + существительное» (например, *посадить дерево* (к 1 значению)), «существительное + существительное с предлогом и без него» (например, *ветка дерева* (к 1 значению), *игрушка из дерева* (ко 2 значению)), «существительное + прилагательное» (например, *высокое дерево* (к 1 значению)). Далее обучающиеся знакомятся с устойчивыми словосочетаниями терминологического характера с данным словом (*массив дерева, мебель из дерева, натуральное дерево, чайное дерево, родословное дерево*).

Продолжает работу со структурой концепта «дерево» рассмотрение способов его образного осмысления. Отметим, что работа ведется не только с лексемой «дерево», но и с другими словами-маркёрами, вербализирующими этот концепт. Так, предлагается подумать над значением русских фразеологизмов «голова дубовая», «смотреть в корень», «вкушать плоды / пожинать плоды» и др., пословиц и поговорок «От доброго дерева добрый и плод», «Куда дерево клонилось, туда и повалилось», «Кто в лес, кто по дрова» и др. На учебном занятии может быть дан лингвистический комментарий, напоминающий/объясняющий студентам понятия «эпитет», «метафора», «сравнение», и фрагменты из художественных текстов, в которых обучаемые должны найти соответствующие изобразительно-выразительные средства, постараться объяснить, как создан образ дерева (например, фрагменты-описания дуба из «Войны и мира» Л. Н. Толстого и др.). Ознакомление студентов с символами и метафорами, воплощающими концепт «дерево», можно продолжить, предложив им культурологический комментарий, содержащий информацию о смыслах, заключенных в образе дерева в русской народной традиции (Дерево – Вселенная – Человек – Земля – Дом); о восприятии славянами деревьев как одушевленных существ, с которыми можно взаимодействовать, которые дышат, разговаривают, защищают, печалятся, радуются; о том, что деревья являются героями многих русских сказок, былин, народных песен. Анализ символического значения слов, относящихся к тематической группе «дерево», организуется через рассмотрение культа деревьев, существующего в русской культуре. Многие деревья (береза, дуб, ель, сосна, яблоня, вишня, рябина, калина, черемуха, ива и другие) наполняются символическими смыслами: *береза –*

символ красоты, здоровья и благополучия; дуб – символ мощи, мужества, долголетия; ель – символ зимы, праздника и вечной жизни; сосна – символ силы, стойкости и выносливости; вишня – символ любви, страсти и красоты; яблоня – символ плодородия и богатства; ива – символ женственности, спокойствия, мудрости.

На этом этапе работы логично установление межкультурных связей через сопоставление студентами своего и чужого, поэтому вводятся вопросы и задания, предполагающие обращение к родной культуре (*Какие символические деревья произрастают в Тунисе? Подготовьте небольшое выступление на тему «Деревья-символы Тунисской Республики»*), рассчитанные на самостоятельную исследовательскую или проектную деятельность обучающихся (*Разделитесь на мини-группы и разыграйте возможный диалог с приехавшими в Тунис гостями из России на тему «Деревья-символы»*). В другом задании этого блока студентам предлагается рассмотреть образы деревьев в поэтических и прозаических текстах русских авторов (С. Есенина, А. Фета, В. Бокова, М. Пришвина, Ю. Олеши, Ф. Абрамова, А. Яшина, В. Астафьева), сравнить их с символическим осмыслением деревьев, произрастающих в Тунисе, в арабской культуре. Введение задания на использование перифраза позволяет студентам потренироваться с опорой на образец в использовании ассоциаций и образов родной культуры. Так, в образце обучаемым дается несколько перифразов, которые студенты должны «разгадать» (*Как вы думаете, о каких странах идет речь в каждом случае: страна кленового листа, страна тюльпанов, страна березового ситца / страна берез?*), и далее обучающимся нужно придумать перифразы, описывающие Тунис через его деревья-символы. Задание, содержащее русские пословицы и их пояснение (*Дерево знаешь по плодам, а человека – по делам; Дерево держится корнями, а человек – друзьями; Дерево держится корнями, а человек – семьей*), позволяет перейти к размышлениям о подобных устойчивых высказываниях в родной культуре тунисцев, затем им предлагается подготовить проект на тему «Что означает пословица...» (например, *Оливку сажаешь не для себя, а для внуков*) и представить его в аудитории.

Этап работы с текстом включает такие шаги, как восприятие – понимание – продуцирование, и начинается с чтения текста о деревьях-символах России и Туниса – соответственно березе и оливе (текст создан авторами статьи). Ведется работа с грамматическими формами слов, входящих в тематическую группу «дерево», с одно-коренными словами, с подбором синонимов, а также осуществляется нахождение эпитетов и метафор к словам, воплощающим концепт «дерево», определяются лексико-грамматические модели словосочетаний со словами данной тематической группы. Предлагаются вопросы и задания на понимание текстовой информации (установление соответствий между предметом и его описанием; выбор правильного ответа на вопрос по тексту из предложенных вариантов; восстановление порядка следования предложений текста; заполнение различного рода послетекстовых таблиц; выделение микротем текста, составление его плана, пересказ).

Более подробно остановимся на характеристике методического приема «текст – таблица – текст», который при обучении РКИ повышает эффективность работы с текстом. В частности, М. Л. Гусельникова (2017), реализующая данную методику, приходит к выводу, что использование таблиц облегчает иностранным студентам восприятие текстовой информации, дает возможность определить в тексте и закрепить речевые модели, наблюдать за их применением в новом контексте, позволяет им установить текстовые связи. Важным, по мнению ученого, является и то, что работа по заполнению таблиц позволяет студентам практиковаться в письменной речи на русском языке, в ходе которой осуществляется компрессия текста, выделение его микротем. В результате такой работы заполненная таблица служит осуществлению студентами самоконтроля чтения, становится базой для создания собственного текста на основе исходного. Сопутствующий комментарий преподавателя позволяет задействовать аудирование. Таким образом, отрабатываются все виды речевой деятельности обучающихся (чтение, письмо, слушание, говорение).

Переход к продуцированию собственных текстов студентами осуществляется постепенно посредством ряда специальных заданий, имеющих профессиональную направленность и включающих либо наводящие вопросы, либо «подсказку» в виде типичных для определенной коммуникативной ситуации речевых конструкций, либо частично подготовленный текст (шаблон с лакунами) и под. Например, обучаемым предлагается, основываясь на знаниях о своей стране, придумать ответные реплики на вопросы путешественников для участия в диалоге в профессиональной для них ситуации – «Поездка в оливковую рощу»: «1. Много ли оливковых рощ в Тунисе? 2. Где расположены оливковые рощи в Тунисе? 3. Сколько лет живет олива? 4. Сколько плодов дает олива?». Другое задание этого блока требует придумать текст в жанре описательной экскурсионной речи об оливе, используя следующие речевые конструкции: «Олива произрастает на...; Обратите внимание на...; Масло оливы ценится в...; Сейчас я вам расскажу о...; Это интересно...» и др. Задание усложняется дополнительным вопросом: «Какие другие интересные факты об оливковом дереве вам известны? Как бы вы рассказали об этих фактах, например, гостям из России?».

Задание, требующее письменного ответа и обоснования своей точки зрения, дается на основе исходного текста. Например: «Познакомьтесь с фрагментом послания Генерального директора ЮНЕСКО г-жи Одрэ Азуле по поводу Всемирного дня оливкового дерева (26 ноября 2023 г.): «Олива – это дерево-универсум, которое сопровождает человека на протяжении многих тысяч лет, являясь воплощением его устремлений и желаний. Ведь благодаря непревзойденному долголетию и способности возрождаться буквально из пепла олива является символом постоянства: высаживая оливковые деревья и употребляя в пищу их плоды, мы становимся звеньями в непрерывной истории человечества» (оригинальный текст для тунисских учащихся на франц. яз.: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387618>). – «Напишите, как вы понимаете данное высказывание. Что значит “дерево-универсум”?». В этом задании можно предложить студентам перевести текст с французского на русский язык и сравнить переводы между собой и с профессиональной версией.

Задания на продуцирование обучаемыми собственных профессионально ориентированных текстов характеризуются использованием технологии речевой симуляции, представляют собой коммуникативный тренинг: моделируется определенная коммуникативная ситуация, в контексте которой студентам необходимо подготовить речь в заданном жанре профессионального общения и представить ее в аудитории. Например, обучаемым предлагается представить себе, что гости из России выразили желание увидеть оазисы с цветущими растениями в Тунисе, и составить текст рекламного характера о предполагаемой поездке в цветущие персиковые рощи в Морнаге, подобрать фото для виртуальной экскурсии, озвучить получившийся текст в группе (можно предложить вариативные ситуации: поездки к различным объектам, например, в дубовые леса на территории национального парка Ишкель, где произрастают 600-летние деревья; к горе Джебель-Шамби, тропы которой проходят через вековые кедровые леса и пальмовые рощи, мимо водопадов и традиционных берберских деревень; на мыс Бон («сад Туниса»), чтобы посмотреть цитрусовые плантации, виноградники и миндальные рощи). Подобные итоговые задания демонстрационного характера позволяют проверить уровень сформированности лингвистической, коммуникативной, межкультурной компетенций студентов, а также навыки владения русским языком в профессиональных ситуациях общения.

Заключение

Подводя итог, отметим, что осмысление структуры концепта в дидактическом аспекте для обучения РКИ дает возможность системно и последовательно реализовывать универсальную модель обучения «от слова – к тексту, от чтения и анализа профессионально ориентированных текстов – к профессиональной коммуникации». Характер разработанных нами заданий для иностранцев, совершенствующих владение русским языком на базе Центра открытого образования г. Туниса в профессиональной образовательной области «Туризм», отражает последовательность работы со структурой и содержанием концепта в соответствии с данной моделью. Описанные в статье учебные задания иллюстрируют реализацию авторской концепции продвижения русского языка как языка профессии «Концепт – Язык – Профессия» и показывают ее на примере пошаговой работы с концептом «дерево», представляющим профессиональный трек «культуролог/этнограф».

Перспективы дальнейшего исследования связаны, во-первых, с расширением дидактической базы заданий, раскрывающих структуру концептов «памятник», «ремесло», «еда» (образовательный трек «культуролог/этнограф») и «праздник», «море», «пустыня», «конь» (образовательный трек «аниматор/инструктор»); во-вторых, с подбором и адаптацией в учебных целях профессионально ориентированных текстов; в-третьих, с системным описанием инструментария для реализации представленной модели (технологии, методы и приемы обучения) в профессионально ориентированном обучении РКИ.

Источники | References

1. Гетманенко Н., Розбоудова Л. Концептный подход при обучении иностранным языкам. Praha: Vydala Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2023.
2. Гетманенко Н., Розбоудова Л., Герлован О. Современные дидактические подходы к работе с концептами культуры в иноязычной аудитории // Наука и образование: новые подходы и перспективы. Серия 25. 2023. Т. 3.
3. Гусельникова М. Л. Методический прием «Текст – Таблица – Текст» в преподавании русского языка как иностранного для студентов УГГУ // Русский язык и лингвокультура в сопоставительном аспекте: мат. межд. конф. / Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. Екатеринбург: ООО «Издательский дом “Ажур”», 2017.
4. Еремеева А. П. Познавательная сущность вводных уроков русского языка как языка русского народа // Преподавание русского языка в школе и вузе в межкультурной коммуникации: мат. межд. науч.-практ. конф. М. – Ярославль: МПГУ; Ремдер, 2010.
5. Залевская А. А. Языковое сознание: вопросы теории // Вопросы психолингвистики. 2003. № 1.
6. Занкова А. А. К практике использования коммуникативного подхода в преподавании русского языка как иностранного // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2016. № 4 (11).
7. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. 1993. № 1.
8. Макшанцева Н. В. Культурообразующая концепция обучения русскому как иностранному // Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве: сб. мат. межд. науч. конгресса: в 3 ч. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2021. Ч. II. Направление 3. Методика преподавания русского языка как иностранного в контексте многоязычия и цифровой трансформации.
9. Мансур М. Х. С. Страноведческие компоненты на уроках русского языка в арабоязычной аудитории // РКИ: Мир русского языка и культуры в пространстве информационных технологий: сб. мат. межд. науч.-практ. конф. М.: УЦРЯ МГУ, 2022.
10. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Изд-е 2-е. М.: Просвещение, 1991.
11. Пименова М. В. Душа и дух: особенности концептуализации. Кемерово: Графика, 2004.
12. Погребняк Ю. В., Яньпин Ю., Пашковская Н. Д. Концептный метод в обучении русскому языку иностранных учащихся // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 6 (103). <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-6103-239-242>

13. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. Изд-е 3-е, стереот. Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2003.
14. Стернин И. А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: сборник / науч. ред. И. А. Стернин. Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2001.

Финансирование | Funding

- RU** Публикация подготовлена в рамках выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) № 073-03-2025-049/1 от 25.04.2025 г. по теме «Проектирование научно-методической модели продвижения русского языка “Концепт – Язык – Профессия” (на примере Тунисской Республики)».
- EN** This publication was prepared as part of the implementation of state assignment No. 073-03-2025-049/1, dated April 25, 2025, for the provision of state services (performance of work) on the topic: "Designing a scientific and methodological model for promoting the Russian language 'Concept – Language – Profession' (a case study of the Republic of Tunisia)".

Информация об авторах | Author information

- RU** Кашкарева Елена Алексеевна¹, к. пед. н., доц.
Водясова Любовь Петровна², д. филол. н., проф.
Нестерова Наталья Анатольевна³, к. филол. н.
^{1, 2, 3} Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск

- EN** Elena Alekseevna Kashkareva¹, PhD
Lyubov Petrovna Vodyasova², Dr
Nataliya Anatolievna Nesterova³, PhD
^{1, 2, 3} Mordovian State Pedagogical University, Saransk

¹ kashea@mail.ru, ² LVodjasova@yandex.ru, ³ nesterova.80@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 25.05.2025; опубликовано online (published online): 26.06.2025.

Ключевые слова (keywords): концепт; структура концепта; концептуальный подход в обучении русскому языку как иностранному; профессионально ориентированный текст; обучение русскому языку как иностранному в сфере туризма; concept; structure of a concept; conceptual approach in teaching Russian as a foreign language; professionally oriented text; teaching Russian as a foreign language in the field of tourism.