

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

Цзан Лэ

**ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ
КОННОТАТИВНО МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО
ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ЛИНГВОКОГНИТИВНОГО ПОДХОДА
(УРОВЕНЬ В2)**

Научная специальность:

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(русский язык как иностранный, высшее образование)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук,

профессор

Федотова Нина Леонидовна

Санкт-Петербург

2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИНГВОКОГНИТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ КОННОТАТИВНО МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА	16
1.1 Методические предпосылки для разработки методики обучения РКИ ..	16
1.2 Лингвометодическое содержание понятий коннотации и коннотативно маркированной лексики в обучении русскому языку как иностранному	32
1.3 Характеристика лингвокогнитивного подхода к обучению русскому языку как иностранному	44
1.4 Принципы обучения коннотативно маркированной лексике русского языка на основе лингвокогнитивного подхода	54
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I.....	61
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ КОННОТАТИВНО МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА	63
2.1 Моделирование процесса обучения коннотативной русской лексике на основе лингвокогнитивного подхода	63
2.2 Обучающий эксперимент	76
2.2.1 Цель, содержание и условия проведения эксперимента	76

2.2.2 Испытуемые, материал эксперимента.....	78
2.2.3 Комплекс упражнений по обучению коннотативно маркированной лексике русского языка.....	80
2.3 Анализ результатов тестирования.....	101
2.3.1 Анализ результатов входного тестирования	101
2.3.2 Анализ результатов итогового тестирования.....	117
2.3.3 Анализ результатов анкетирования.....	126
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II	127
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	129
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	132
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	148
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ВХОДНОЙ ТЕСТ.....	148
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. ИТОГОВЫЙ ТЕСТ	154
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. УЧЕБНЫЕ МАТЕРИАЛЫ	160

ВВЕДЕНИЕ

О значимости обучения иноязычной лексике говорит тот факт, что способность общаться на изучаемом языке во многом зависит от уровня сформированности лексических навыков.

В русском языке словарный состав огромен, лексические значения разнообразны. Кроме того, существует немало слов, содержащих коннотативные значения, что осложняет для иностранных учащихся процесс овладения русской лексикой [Федотова, Цзан Лэ, 2021].

В семантике коннотативно маркированной лексики любого языка заключено как объективно-понятийное значение, так и субъективно означаемые коннотативные компоненты [Пахомова, 2009, с. 3]. С помощью коннотативно маркированных лексических единиц выражается оценочное, экспрессивно-эмоциональное отношение представителей данной культуры к явлениям, обозначенным вербальными знаками. Именно в этой части лексики отражена национальная культура, образ жизни, способ мышления носителей языка, их понимание объективного мира, а также социально-психологическая оценка людей, событий и т. д. [Федотова, Цзан Лэ, 2021]. Таким образом, обучение русской коннотативно маркированной лексике должно стать обязательным аспектом преподавания русского языка иностранным студентам-филологам.

К настоящему времени достаточно полно описаны лингвистические основы обучения коннотативно маркированной лексике русского языка (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, 1990; В. И. Говердовский, 1985; В. И. Шаховский, 1994; Ю. Д. Апресян, 1995; И. А. Стернин, 1979; В. Н. Телия, 1986; О. Е. Опарина, 2011; Н. А. Сребрянская, 2008; Е. А. Гончарова, 2012; С. Г. Шейдаева, 1998; У Гохуа, 1995; Сунь Гоцзюнь, 2004 и др.). Исследователи предлагают различные подходы к обучению коннотативным языковым единицам русского языка.

Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров и их последователи детально разработали лингвострановедческий аспект обучения коннотативным словам неродного языка [Верещагин, Костомаров, 1990]. В рамках этого направления внимание методистов ограничивается преимущественно культурной составляющей специальных коннотативных единиц (напр., фитонимов, зоонимов, топонимов и др.).

Опираясь на лингвокультурологический подход, лексикографы сосредоточились на теоретических основах учебных лингвокультурологических словарей (З. Д. Батталова, 2020; Г. М. Васильева, 2021; Ли Юецзя, 2018 и др.) [Федотова, Цзан Лэ, 2023].

Приходится констатировать тот факт, что до сих пор существует немало проблем в обучении китайских студентов коннотативным языковым единицам русского языка: зачастую преподаватели делают акцент на языковых упражнениях, уделяя недостаточно внимания коммуникативной направленности обучения, бессистемно используют культурологические знания и т. д. Это позволяет утверждать, что применяемые в обучении русской коннотативно маркированной лексики методы и приемы не в полной мере обеспечивают ее понимание и прочное усвоение.

Один из возможных путей оптимизации процесса обучения иностранцев коннотативно маркированной лексики русского языка – лингвокогнитивный подход, который развивается в рамках когнитивного подхода и предполагает не только расширение лингвистических знаний (овладение языковыми и речевыми единицами), но и увеличение экстралингвистических концептов (расширение концептосферы и когнитивной картины мира, включая культурное пространство) [Сычугова, 2017].

Особенность лингвокогнитивного подхода к обучению иностранному языку заключается в том, что процесс овладения языковым материалом осуществляется в последовательности: осмысление когнитивного языкового опыта → формирование концептосферы инокультуры и внутреннего лексикона → развитие способности использовать языковые единицы в речи на

изучаемом языке.

Проблемы обучения иностранным языкам на основе лингвокогнитивного подхода рассматриваются в работах Л. П. Сычуговой (2011), О. А. Лазаревой (2012), А. А. Сысолятиной (2012), Е. В. Лаврушиной (2019) и др. Тем не менее проблема обучения русской коннотативно маркированной лексике в рамках данного подхода остается не до конца изученной.

Таким образом, **актуальность** настоящего исследования обусловлена наличием противоречий между:

- необходимостью овладения русской коннотативно маркированной лексикой для китайских студентов-филологов и недостаточным вниманием к обучению лексике данной группы в учебных пособиях по русскому языку как иностранному (РКИ);
- необходимостью коммуникативной направленности обучения коннотативно маркированной лексике русского языка и отсутствием эффективных методов и приемов развития лексических навыков в разных видах речевой деятельности у китайских учащихся филологического профиля.

Объектом исследования является процесс обучения китайских студентов-филологов коннотативно маркированной лексике русского языка на уровне В2.

Предмет исследования – методика обучения китайских студентов-филологов коннотативно маркированной лексике русского языка, обеспечивающая отбор содержания, структуру учебного процесса, выбор методов и приемов обучения на основе лингвокогнитивного подхода (В2).

Цель настоящей работы – разработка научно обоснованной модели обучения коннотативно маркированной лексике русского языка на основе лингвокогнитивного подхода и учебно-методического обеспечения процесса развития лексических навыков у китайских студентов-филологов (В2).

Гипотезой исследования является предположение о том, что модель обучения коннотативно маркированной лексике русского языка может

способствовать эффективному обучению китайских студентов-филологов русской коннотативно маркированной лексике, поскольку компоненты модели:

- благодаря последовательному введению культурологических знаний обеспечивают расширение когнитивного пространства у иностранных студентов, изучающих русский язык;
- повышают мотивацию студентов к самостоятельной познавательной деятельности;
- позволяют китайским студентам-филологам активно использовать коннотативно маркированные слова в разных видах речевой деятельности на русском языке;
- предполагают оценку результатов овладения русской коннотативно маркированной лексикой с помощью специально разработанных критериев.

Цель предполагает решение следующих **задач**:

- 1) на основе педагогической и методической литературы рассмотреть базовые теоретические понятия для создания модели обучения китайских студентов-филологов коннотативной лексике русского языка;
- 2) выявить особенности лингвокогнитивного подхода к обучению русской коннотативно маркированной лексике;
- 3) описать основные характеристики русской коннотативно маркированной лексики;
- 4) обосновать отбор содержания обучения русской коннотативно маркированной лексике (лексические знания и навыки, которыми должны овладеть студенты);
- 5) разработать систему методических принципов обучения русской коннотативно маркированной лексике, соответствующих лингвокогнитивному подходу;
- 6) разработать модель обучения китайских студентов-филологов русской коннотативно маркированной лексике на основе лингвокогнитивного подхода и комплекс коммуникативно направленных лексических упражнений;

7) экспериментально проверить эффективность методики обучения русской коннотативно маркированной лексике, провести качественный и количественный анализ полученных результатов.

В работе использованы следующие **методы исследования**:

- теоретические методы: анализ теоретических и методических работ российских и китайских исследователей по теории и методике обучения иностранным языкам (в том числе РКИ); анализ работ, посвященных изучению коннотации языковых единиц; синтез и обобщение концепций и теоретических положений;

- эмпирические методы: педагогическое наблюдение; анкетирование; педагогическое моделирование; тестирование; статическая обработка и анализ результатов эксперимента.

Теоретико-методологической основой являются:

- работы, посвященные проблеме взаимосвязи языка, мышления и культуры: В. фон Гумбольдт (1956, 1984, 1985), А. А. Потебня (1989), И. А. Бодуэн де Куртэне (1963), Э. Сэпир (1993), Б. Л. Уорф (1960) и др.;

- труды по психологии и психолингвистике: Л. С. Выготский (1934, 1956), А. Н. Леонтьев (1975, 2000), А. А. Леонтьев (1974) и др.;

- работы, в которых разрабатываются положения когнитивной лингвистики: Е. С. Кубрякова (2009), Ю. С. Степанов (2001), З. Д. Попова и И. А. Стернин (2007), Ю. Д. Апресян (1995) и др.;

- труды по лингвокультурологии: В. А. Маслова (2001), В. В. Воробьев (2006), Ю. С. Степанов (2001), В. И. Карасик (2001), В. В. Красных (2002) и др.;

- работы, посвященные методике обучения коннотативным языковым единицам: И. А. Стернин (1979), В. И. Говердовский (1985), Ю. Д. Апресян (1995), Е. А. Гончарова (2012), Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров (1990, 2005), В. Н. Телия (1986, 1988, 1996, 2011), В. И. Шаховский (1994), Н. А. Сребрянская (2008), С. Г. Шейдаева (1998), З. Д. Батталова (2020), Е. М. Зорина, Е. И. Чиркова, Е. Г. Черновец (2021), У Гохуа (1995), Сунь Гоцзюнь (2004) и др.;

- работы по методике обучения иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному (РКИ): Т. Г. Галактионова, Е. И. Казакова, В. Е. Пугач (2018), Н. В. Попова, А. Н. Пятницкий (2016), Л. П. Тарнаева (2014), Л. В. Московкин, Т. И. Капитонова (2015), А. Н. Щукин (2006), С. Ф. Шатилов (1986), И. И. Халеева (1990), Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов (1982) и др.;

- работы, в которых обосновываются разные подходы к обучению иностранным языкам: деятельностный подход: А. Н. Леонтьев (1975), С. Л. Рубинштейн (1989); коммуникативный подход: И. А. Зимняя (1985, 1991, 2001), И. Л. Бим (1988), Е. И. Пассов (1989); культуроведческий подход: Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров (1990, 2005), И. И. Халеева (1990), В. В. Воробьев (1997, 2006), В. Н. Телия (1996, 2011), Н. Д. Арутюнова (1999), В. А. Маслова (2001), Ю. С. Степанов (2001), Г. В. Елизарова (2001), Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез (2006); когнитивный подход, коммуникативно-когнитивный подход, когнитивно-деятельностный подход, лингвоконцептоцентрический подход, лингвокогнитивный подход: Н. В. Барышников (1998, 2024), Н. И. Алмазова (2003), А. В. Щепилова (2003, 2013), Ю. А. Ситнов (2005), А. Н. Шамов (2005), Т. С. Табаченко (2007), Н. М. Андронкина (2009), Н. Л. Мишатиная (2010), Л. П. Сычугова (2011, 2017), А. А. Сысолятина (2012), О. А. Лазарева (2012), А. А. Зайцева (2013), И. А. Вылегжанина (2014), Е. А. Карабутова и Л. Н. Колчинцева (2014), Е. В. Лаврушина (2019) и др.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- описаны языковые средства выражения коннотации в русском языке и обоснован отбор русской коннотативно маркированной лексики для китайских студентов-филологов (уровень В2);

- научно обоснован выбор лингвокогнитивного подхода как наиболее эффективного для обучения русской коннотативно маркированной лексике, и предложены методические принципы для обучения китайских студентов-филологов лексическому аспекту русского языка;

- выявлены лексические знания и навыки, необходимые китайским

студентам-филологам для овладения русскими коннотативно маркированными словами;

- разработана авторская модель обучения русской коннотативно маркированной лексике на основе лингвокогнитивного подхода;
- разработан комплекс упражнений для развития лексических навыков использования русской коннотативно маркированной лексике в разных видах РД с учетом когнитивно-психологических особенностей китайских студентов-филологов.

Теоретическая значимость исследования заключается:

- в обосновании теоретико-методологических положений обучения русской коннотативно маркированной лексике на основе лингвокогнитивного подхода;
- в определении лингвометодического содержания обучения русской коннотативно маркированной лексике в преподавании РКИ;
- в обосновании принципов отбора русской коннотативно маркированной лексических единиц как части содержания обучения китайских студентов-филологов русскому языку;
- в разработке теоретической модели обучения русской коннотативно маркированной лексике на основе лингвокогнитивного подхода;
- в разработке критериев оценки уровня сформированности лексических навыков употребления русской коннотативно маркированной лексике в разных видах РД.

Практическая значимость диссертации состоит в том, что

- теоретические положения могут быть применены в лекционных курсах по лексике русского языка («Лингвистические основы описания русского языка как иностранного»), а также для разработки учебных пособий по РКИ для иностранных студентов (уровни B2, C1 и C2);
- модель обучения русской коннотативно маркированной лексике, разработанная на основе лингвокогнитивного подхода, и экспериментальные материалы могут использоваться при обучении китайских студентов-

филологов в языковой и неязыковой среде.

Опытнo-экспериментальная база исследования – кафедра русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета.

Структура работы: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списков использованной литературы, приложений.

Во введении обосновывается актуальность исследования; определены объект, предмет, цель, гипотеза и задачи исследования; представлены методы исследования и теоретико-методологическая база. Сформулированы положения, выносимые на защиту; характеризуется научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования.

В первой главе рассматривается проблема соотношения языка, мышления и культуры; описаны характеристики языковой картины мира; представлены теоретические положения для разработки методики обучения русской коннотативно маркированной лексике на основе линвокогнитивного подхода; выявлены особенности линвокогнитивного подхода применительно к обучению иноязычной лексике. Анализируются трактовки понятия «коннотация», описаны его сущностные характеристики. Кроме того, описаны лингвометодические составляющие русской коннотативно маркированной лексике в аспекте обучения РКИ.

Во второй главе представлена модель обучения русской коннотативно маркированной лексике на основе линвокогнитивного подхода; описаны этапы обучающего эксперимента для проверки эффективности разработанной методики; проанализированы результаты входного и итогового тестирования; выявлены ошибки, допущенные испытуемыми, и предпринята попытка объяснить причины возникших трудностей.

В заключении подводятся результаты проведенного исследования с формулированием выводов.

В приложениях представлены тестовые материалы, использованные при проведении обучающего эксперимента.

Апробация результатов исследования. Основные результаты диссертационного исследования были представлены на научных конференциях: Международная научно-практическая конференция «Русский язык в современном Китае» (Чита, ЗабГУ, 24 ноября 2021 г.), 50-я Международная научная филологическая конференция имени Л. А. Вербицкой (Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный университет, 18 марта 2022 г.), XXVIII международная научно-методическая конференция «Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе» (Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 14 апреля 2023 г.), VII Международная студенческая научно-практическая конференция «В мире русского языка и русской культуры» (Москва, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 21 апреля 2023 г.), IX Международная научно-методическая конференция «Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе» (Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II, 19 октября 2023 г.).

Основные положения и результаты диссертационного исследования отражены в 8 статьях, из которых 3 опубликованы в научных индексируемых журналах перечня, рекомендуемого ВАК РФ:

1. Цзан Лэ. Коннотативно маркированная лексика и ее роль в развитии языковой личности // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т.10. №2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/09PDMN222.pdf>

2. Цзан Лэ. Лингвокогнитивный подход как стратегия развития поликультурной языковой личности при обучении русскому языку как иностранному // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2023. №2 (февраль). ART 3211. URL: <http://emissia.org/offline/2023/3211.htm>

3. Федотова Н. Л., Цзан Лэ. Лингвометодическое содержание понятий коннотации и коннотативной лексики в обучении русскому языку как иностранному // Азимут научных исследований: педагогика и

психология. 2023. Т. 12. № 3 (44). С. 108–111. DOI: 10.57145/27128474_2023_12_03_25

Другие публикации:

4. Федотова Н. Л., Цзан Лэ. О проблемах обучения иностранных студентов-филологов коннотативно маркированной лексике // Русский язык в современном Китае: материалы IX Международной научно-практической конференции, Чита, 24 ноября 2021 года. Чита: Забайкальский государственный университет, 2021. С. 114–116.

5. Цзан Лэ. Лингвокогнитивный аспект обучения китайских студентов-филологов русским фразеологизмам // Тезисы 50-й Международной научной филологической конференции имени Людмилы Алексеевны Вербицкой, Санкт-Петербург, 18 марта 2022 года. СПб.: СПбГУ, 2022. С.553.

6. Цзан Лэ. Лингводидактические возможности использования лингвокогнитивного подхода в обучении китайских студентов-филологов русской коннотативно-маркированной лексике // Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе: материалы докл. и сообщ. XXVIII междунар. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 14 апреля 2023 года. СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2023. С.58–63.

7. Цзан Лэ. Интеграция обучающих технологий при формировании лексических навыков на русском языке как иностранном // В мире русского языка и русской культуры: сборник тезисов VII Международной студенческой научно-практической конференции, Москва, 21 апреля 2023 года. Москва: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2024. С. 158–160.

8. Цзан Лэ, Федотова Н. Л. Принципы обучения русскому языку как иностранному на основе лингвокогнитивного подхода // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: материалы IX междунар. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 19–20 октября 2023 года. СПб.: Изд-во СПГУ, 2023. С. 315–318.

Основные научные результаты, полученные в ходе исследования:

1. Определены понятие «коннотация» и характеристики этого лингвистического феномена. Доказано, что среди всех средств выражения коннотации в русском языке коннотативно маркированная лексика имеет большое лингводидактическое значение для обучения русскому языку как иностранному на продвинутом этапе [Цзан Лэ, 2022].

2. Описаны языковые средства выражения коннотации в русском языке и определены лингвометодические составляющие русской коннотативно маркированной лексики в аспекте РКИ [Федотова, Цзан Лэ, 2023, с. 108–111; личный вклад соискателя: подбор и анализ литературы, описание результатов исследования].

3. Выявлены особенности лингвокогнитивного подхода к обучению русскому языку как иностранному. Установлены закономерности овладения русской коннотативно маркированной лексикой на основе лингвокогнитивного подхода [Цзан Лэ, 2023].

4. Обоснован отбор принципов обучения иностранных студентов-филологов русскому языку на основе лингвокогнитивного подхода. Раскрывается сущность принципов, реализуемых при лингвокогнитивном подходе [Цзан Лэ, Федотова, 2023, с. 315–318].

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Русская коннотативно маркированная лексика является частью тезауруса русского языка, которая характеризуется оценочностью, эмоциональностью, экспрессивностью и культурной спецификой. Обучение русской коннотативно маркированной лексике помогает иностранным учащимся овладеть не только лингвистическими знаниями о целевом языке, но и экстралингвистическими концептами, что способствует развитию профессионально-коммуникативной компетенции студентов-филологов.

2. Лингвокогнитивный подход к обучению русской коннотативно маркированной лексике характеризуется интегративностью и основан на параллельном усвоении знаний о языке и знаний о внеязыковой действительности.

3. Лингвокогнитивный подход к обучению коннотативно маркированной лексики русского языка реализуется на основе следующих принципов: принцип взаимосвязанного коммуникативного, когнитивного и социокультурного развития учащихся, принцип постижения русской языковой картины мира, принцип опоры на системные связи коннотативно маркированной лексики русского языка, принцип опоры на эмоционально-оценочные коммуникативные ситуации, принцип когнитивной визуализации.

4. Модель обучения коннотативно маркированной лексики русского языка, спроектированная на основе лингвокогнитивного подхода, представляет собой структурно-системную организацию процесса обучения и включает целевой, содержательный, субъективный, процессуальный и результирующий компоненты.

5. Использование лингвокогнитивного подхода к обучению русской коннотативно маркированной лексики обеспечивает решение следующих задач: расширение культурологических знаний; ознакомление с правилами словообразования существительных, прилагательных, наречий и глаголов с субъективно-оценочными аффиксами; ознакомление со значениями русских фразеологизмов на основе текста для чтения; тренировка для первичного закрепления новых лексических знаний; развитие рецептивных и продуктивных лексических навыков восприятия и употребления коннотативно маркированной лексики в разных видах РД; дальнейшее расширение знаний и закрепление навыков; развитие критического мышления.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИНГВОКОГНИТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ КОННОТАТИВНО МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

1.1 Методические предпосылки для разработки методики обучения РКИ

Проблема взаимосвязи языка, мышления и культуры является чрезвычайно сложной и многоаспектной, поскольку охватывает множество специфических вопросов, относящихся к философии, психологии, лингвистике, психолингвистике, культурологии и т.д.

Рассматривая различные подходы к решению данной проблемы, можно отметить, что в разное время дискуссии были связаны с такими коррелятами, как мир, человек, мышление, язык и культура, и ориентированы на их разграничение.

Одним из первых лингвистов, обративших внимание на неразрывную связь языка, мышления и культуры, был немецкий ученый В. фон Гумбольдт. В его трудах обнаруживается связь «мир – язык (промежуточная форма с представлением данной национальной культуры) – личность (человек с его мышлением)»: «сумма всех слов, язык – это мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека <...>; изучение языка открывает для нас, помимо собственного его использования, еще и аналогию между человеком и миром вообще и каждой нацией, самовыражающейся в языке» [Гумбольдт, 1956, с. 348]. По мнению философа, язык является важным звеном между миром и человеком. Эта идея способствовала развитию учения о языке как о «промежуточном мире».

В. фон Гумбольдт также подчеркивал тесную связь между языком и мышлением человека, отмечая, что язык является средством существования самого человека: «человек становится человеком только через язык, в котором

действуют творческие первосилы человека, его глубинные возможности» [Гумбольдт, 1984, с. 314]. Кроме того, В. фон Гумбольдт утверждал, что язык играет главенствующую роль в формировании мышления: «язык есть орган, образующий мысль», «язык есть обязательная предпосылка мышления и в условиях полной изоляции человека» [Там же. С. 13]. Исходя из современных представлений, можно утверждать, что В. фон Гумбольдт в некоторой степени преувеличивал влияние языка на индивида, что связано с недостаточной обоснованностью позиции об обусловленности мышления языком.

Что касается соотношения языка и культуры, В. фон Гумбольдт был одним из первых, кто выявил неразрывную связь языка и национальной культуры. По мнению философа, язык есть непрерывная творческая деятельность любого народа, лежащая в основе любой другой духовной активности человека, ее характер и структура выражают культуру и индивидуальность говорящих. Выражая свою идею о внутренней форме языка, В. фон Гумбольдт утверждал, что в языке отражается индивидуальное мирозерцание народа, т.е. в языке особым образом выражается культура народа: «разные языки – это не различные обозначения того или иного предмета, а различные видения его» [Гумбольдт, 1985, с. 9]. Более того, В. фон Гумбольдт рассматривал язык как часть национальной идентичности: «вместе с родным языком мы воспринимаем как бы частичку нашей самости» [Гумбольдт, 1984, с. 68–69].

Из вышесказанного следует, что, согласно концепции В. фон Гумбольдта, язык занимает промежуточное положение между внешним реальным миром и внутренним субъективным миром человека. Язык играет важную роль в формировании мышления и в отражении в нем национальной культуры. Стоит признать, что идеи В. фон Гумбольдта до сих пор актуальны: одни из них признаны классическими и приняты многими учеными, другие стали отправной точкой для дальнейших исследований.

Нельзя не упомянуть активных сторонников В. фон Гумбольдта в России – А. А. Потебню и И. А. Бодуэна де Куртэне, которые предпринимали попытки

преодолеть неточности в положениях предшественника и разрабатывали свои концепции.

А. А. Потебня, придавая иную интерпретацию многим положениям В. фон Гумбольдта, критиковал его идею об отождествления языка и мышления. А. А. Потебня рассматривал вопрос о происхождении языка с психологической точки зрения, считая, что «область языка далеко не совпадает с областью мысли» [Потебня, 1989, с. 51]. Лингвист стремился раскрыть взаимосвязь мышления и языка через субъектно-объектные отношения, рассматривая язык как переплетение объективности и субъективности: «язык – по отношению к познающему лицу есть нечто объективное, по отношению к познаваемому миру – субъективное» [Там же. С. 42].

В работах А. А. Потебни особое место занимает учение о слове. Развивая понятие «внутренняя форма языка», предложенное В. фон Гумбольдтом, А. А. Потебня стремился раскрыть взаимоотношения между мыслью и языком. Определить роль языка в познании, в результате чего ввел более узкое и конкретное понятие «внутренняя форма слова». В ранних работах лингвист рассматривал внутреннюю форму слова как отношение содержания мысли к сознанию, описал механизм ментальных операций в формировании значения слова. Но суть данного понятия менялась с развитием теории языка, поэтому в более поздних трудах А. А. Потебня обосновал разграничение значения слова (денотата) и его смысла. Таким образом, в русском языкознании впервые был поставлен вопрос о соотношении формы и значения слова.

Кроме категорий языка и мышления, для А. А. Потебни первостепенное значение имеют такие категории, как «народ» и «народность». Лингвист развивал идеи В. фон Гумбольдта о влиянии языка на народное сознание, подчеркивая нетождественность языка и народного духа [Там же. С. 52]. При объяснении понятия «народ», А. А. Потебня исходил из соотношения коллективной и индивидуальной психологии. По мнению исследователя,

народ – творец языка, язык – порождение «народного духа», который обуславливает «народность», т.е. национальную специфику народа [Там же. С. 5].

Основываясь на теоретических выводах В. фон Гумбольдта, А. А. Потебня четко определил позиции триады и рассмотрел взаимодействие языка и мышления в психологическом аспекте. Это стало толчком к дальнейшим междисциплинарным исследованиям языка и речи.

И. А. Бодуэн де Куртэне предложил новый подход к изучению сущностных характеристик языка. Не замыкаясь в рамках лингвистики, лингвист отмечал особую двойственную природу языка как явления физического и психического. По мнению И. А. Бодуэна де Куртэне, «сущность человеческого языка исключительно психическая. Существование и развитие языка обусловлено чисто психическими законами. Нет и не может быть в речи человеческой ни одного явления, которое не было бы вместе с тем психическим» [Бодуэн де Куртэне, 1963, Т.1, с. 348]. Таким образом, лингвист обосновал психическую сущность языка. Как считал И. А. Бодуэн де Куртэне, человеческий язык особым образом взаимодействует с мышлением: «языковое знание, т.е. восприятие и познание мира в языковых формах, стремится к упорядочению по известным психическим типам» [Бодуэн де Куртэне, 1963, Т. 2, с. 98]. Здесь лингвист сформулировал положение о том, что в основе языкового сознания лежит знание языка. Этот вывод впоследствии стал ориентиром для развития современных когнитивных исследований. Помимо этого, И. А. Бодуэн де Куртэне рассматривал язык в тесной связи с духовным миром народа: «так как язык возможен только в человеческом обществе, то, кроме психической стороны, мы должны отметить в нем всегда сторону социальную» [Там же. С.131]. Таким образом в понимание языка как индивидуального явления добавляется социальный аспект.

В дальнейшем дискуссии лингвистов о взаимосвязи языка, мышления и культуры «вышли из гумбольдтовской шинели». Эти дискуссии велись в рамках «язык – мышление – мир», где определяющая роль отводилась языку.

В частности, американский лингвист и этнограф Э. Сепир пришел к заключению о влиянии языка на представления и поведение индивида. Эта идея была подхвачена его последователем Б. Л. Уорфом и легла в основу гипотезы лингвистической относительности, разработанной в 1930-е годы.

По мнению Э. Сепира, 1) реальный мир в большой степени неосознанно построен на основе языковых установок данной группы; 2) мысль может отлита в существующие языковые формы и непосредственно связана с мировоззрением; 3) язык – система символов, способ выражения всех мыслимых разновидностей нашего опыта; 4) язык – способ выражения социальных миров разных социальных групп; 5) любой стереотип культурного поведения привязан к некоторым стереотипам, к системе символов и значений, т. е. к языку [Сэпир, 1993].

Б. Л. Уорф несколько переформулировал основные положения Э. Сепира и выдвинул гипотезу, в которой подчеркивается связь языка с мышлением следующим образом: «мы выделяем в мире явлений те или иные категории и типы совсем не потому, что они самоочевидны, напротив, мир предстает перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим сознанием, а это значит в основном – языковой системой, хранящейся в нашем сознании» [Уорф, 1960]. Кроме того, Б. Л. Уорф высказался о тесной связи языка и культуры, определяя язык как «культурное явление» [Там же].

Из вышеизложенного следует, что, согласно гипотезе Сепира – Уорфа, язык первичен, и он воздействует на познание и культуру народа. Б. Л. Уорф считал, что

- способ восприятия реального мира зависит от языков, на которых мыслят реципиенты;
- язык определяет образ мышления народа, говорящего на этом языке [Там же].

Следует отметить, что Э. Сепир и Б. Л. Уорф абсолютизировали роль языка и его влияние на мышление и культуру. В связи с этим гипотеза

лингвистической относительности подвергалась резкой критике со стороны ряда ученых (В. А. Звегинцев, Б. А. Серебрянников и др.), которые считают, что язык проистекает от действительности и от человеческого сознания. Но нельзя отрицать, что выдвижение этой гипотезы способствовало стремительному развитию лингвистики, которая обратила внимание на роль языка в познании и формировании картины мира, и это определяет отношение людей к языку как не только к инструменту познания окружающего мира, но и к способу познания, для которого используются речевые механизмы.

Проблема соотношения языка, мышления и культуры рассматривалась и в трудах психолингвистов: Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева и их последователей, которые развивали идеи о функциях языка с материалистических позиций. На основе анализа и обобщения фактического материала, психологи проводили исследование о взаимосвязи мышления и речи в триаде «мир (действительность) – мышление – речь (язык)», доказывая независимость мышления от языка.

Л. С. Выготский разработал теорию речи, считал процесс порождения речи как материализацию и объективацию мысли в слове, полагая, что речевая деятельность представляет собой «единство общения и обобщения» с выявлением соотношения мышления и действительности в психологическом направлении: «высшие присущие человеку формы психологического общения возможны только благодаря тому, что человек с помощью мышления обобщенно отражает действительность» [Выготский, 1956, с. 50–51]. Исходя из такого понимания, Л. С. Выготский сводил проблему соотношения мышления и речи к вопросу об отношении мысли к слову, рассматривая словесное значение как единство мышления и речи. Психолог разграничивал внутреннюю речь и внешнюю речь, считая, что «внешняя речь есть процесс превращения мысли в слова <...>. Внутренняя – обратный по направлению процесс, идущий извне внутрь, процесс испарения речи в мысль» [Выготский, 1934, с. 315]. По Л. С. Выготскому, внутренняя речь является «речью для себя», которая, будучи необходимым средством для мышления, участвует как в

коммуникативных, так и в когнитивных процессах [Там же]. Указывая на основные функции и характеристики внутренней речи, Л. С. Выготский обосновал данное понятие, которое имеет важнейшее значение для психолингвистических и лингвокогнитивных исследований.

Кроме того, Л. С. Выготский предложил рассматривать в единстве речь, развитие личности и социальную деятельность. Л. С. Выготский предполагал, что личность развивает индивидуальное сознание на основе отношений с другими членами языкового коллектива через социальную деятельность. Это означает, что человеческое сознание имеет социально-исторические истоки. Исторический подход также акцентирует внимание на важности лингвистического (языкового) действия и объединяет его с концепцией интериоризации [Верани, 2010, с. 8]. Л. С. Выготский был убежден в том, что личность развивается во взаимодействии с окружающей средой и культурой. Теория Л. С. Выготского о развитии личности в ее тесной связи с развитием языковой способности как основы сознательной деятельности и влиянии социально-исторических аспектов оказала большое влияние на дальнейшие исследования личности.

Основываясь на позиции Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьев разработал теорию деятельности и развил положения о связи сознания, мышления и языка. По А. Н. Леонтьеву, «деятельность – это единица жизни, опосредованная психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире» [Леонтьев, 1975, с. 38]. Иными словами, деятельность представляет собой процесс взаимодействия субъекта с материальными объектами и с миром в целом. Мышление – это специфическая человеческая деятельность, отвечающая познавательному мотиву [Леонтьев, 2000, с. 341].

В теории А. Н. Леонтьева немаловажное место отведено вопросу о природе и структуре речевой деятельности. А. Н. Леонтьев расширяет представление о связи мышления и языка, отталкиваясь от соотношения сознания со значением. По мнению исследователя, сознание – рефлексия

субъектом действительности, а значения являются важнейшими образующими человеческого сознания [Там же. С. 46]. А. Н. Леонтьев утверждает, что, хотя носителем значений является язык, но язык – не демиург значений: «значения преломляют мир в сознании человека <...>. В значениях представлена преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой» [Там же. С. 68]. Язык, который производят люди в процессе трудовой деятельности, служит не только средством общения, но и носителем фиксированных в нем общественно-выработанных значений. Поэтому мышление людей, как и их восприятие, а также произведенный ими язык, имеет общественно-историческую природу.

А. Н. Леонтьев предложил разграничивать две формы деятельности: внешнюю и внутреннюю. Внешняя деятельность рассматривается как вещественная, а внутренняя – как оперирование образами и представлениями об объектах. Внутренняя деятельность имеет ту же структуру, что и внешняя, отличие же только в форме представления. Внутренняя деятельность происходит из внешней практической деятельности путем процесса интериоризации [Леонтьев, 1975, с. 47–48]. Предложенная А. Н. Леонтьевым теория деятельности стала использоваться для изучения разных психических процессов и явлений.

Последователем идей Л.С. Выготского и А. Н. Леонтьева стал А. А. Леонтьев, который разрабатывал основы теории речевой деятельности. Психолингвист утверждал, что по сути речевая деятельность является основным видом знаковой деятельности, логически и генетически предшествуя остальным ее видам [Леонтьев, 1974, с.24]. Речевая деятельность имеет два варианта реализации: речевое общение и внутреннее речемыслительное функционирование. А. А. Леонтьев также доказывает, что развитие интеллекта невозможно без речевой деятельности, так как она

непосредственно влияет на познавательные способности человека, его мышление и творческое самовыражение.

Таким образом, психолингвисты сосредоточили внимание на объяснении независимости мышления от языка, выявили специфику отражения реальности в сознании индивида и способы выражения представлений о мире в языке.

В настоящее время проблема соотношения языка, культуры и мышления ставится во главу угла таких наук, как когнитивная лингвистика и лингвокультурология. Оба направления исследуют диаду «человек – язык», т.е. в рамках антропоцентрической парадигмы – человек в языке и язык в человеке.

Работы ярких представителей когнитивной лингвистики (Е. С. Кубрякова, Ю. С. Степанов, И. А. Стернин, Ю. Д. Апресян и др.) посвящены изучению языка в его взаимосвязи с познавательными процессами человека. Когнитивисты сосредоточивают внимание на соотношении языка и сознания, рассматривая концепт как ключевое понятие, под которым понимаются «единицы концептосферы, то есть сознания» [Попова, Стернин, 2007, с. 25]. Кроме того, признавая культурную принадлежность концептов, когнитивисты предлагают классификацию концептов по их принадлежности определенным группам носителей [Там же. С. 85]. Язык выступает «как средство доступа к мыслительной, ментальной, интеллектуальной и интериоризованной в голове (мозгу) человека деятельности» [Кубрякова, 2009, с.16]. Такой ракурс исследования расширяет изучение сущности языка в отношении механизмов и способов познания действительности, а также раздвигает горизонты современной лингвистики.

Сторонники лингвокультурологии обращают внимание на изучение взаимосвязи и взаимодействия культуры и языка в его функционировании. Такие ученые, как В. А. Маслова (2001), В. В. Воробьев (2006) и др. рассматривают значение языка для культуры в следующих аспектах: язык – отражение культуры; язык – инструмент усвоения культуры; язык – носитель культуры. Ряд исследователей (Ю. С. Степанов, 2001; В. И. Карасик, 2001; В.

В. Красных, 2002; В. А. Маслова, 2001) определяют концепт как базовую единицу культуры, которая обладает образным, понятийным и ценностным компонентами. С нашей точки зрения, не только для лингвокультурологии, но и для когнитивной лингвистики необходимы концептуальные исследования и соответствующие исследовательские объекты (т.е. концепт). Из этого следует, что масштаб исследования когнитивной лингвистики шире лингвокультурологии, и, таким образом, объекты исследования лингвокультурологии можно включить в сферу интересов когнитивной лингвистики.

Итак, рассматривая эволюцию научных взглядов на сложные взаимоотношения языка, мышления и культуры, представляется, что язык, мышление и культура – взаимосвязанные компоненты единого целого, ни один из них не существует и не функционирует без других, они связаны с реальным миром и одновременно формируют его. Трудно не согласиться с исходным положением о том, что бытие – первично, а сознание – вторично, т.е. внешние условия реального мира обуславливают характеристики, которые формируют образ мышления, в том числе национальный менталитет. Образ мира и национальные характеристики отражаются в языке носителей.

Одним из аспектов отражения взаимоотношения языка, мышления, культуры является языковая картина мира.

Появление понятия «языковая картина мира» связано с развитием антропоцентрической парадигмы, которая фокусируется не на объектах познания, а на субъекте, другими словами, сторонников этого направления интересует проблема «человек в языке и язык в человеке» [Дзюба, 2018, с. 11]. Основываясь на идеях В. фон Гумбольдта и гипотезе Сепира-Уорфа, немецкий ученый Лео Вайсгербер ввел в категорию научных терминов понятие «языковая картина мира».

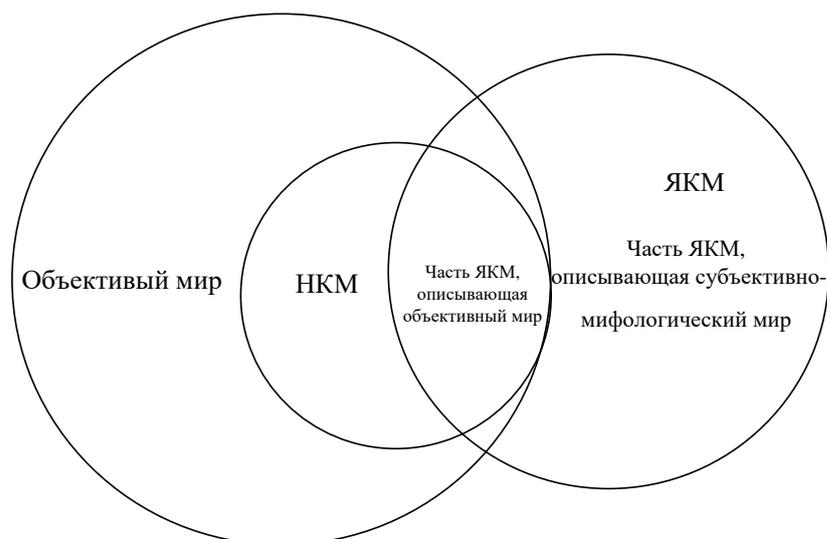
Современные исследователи, изучая картину мира и ее связь с языковой картиной мира, используют разные подходы. Одни (например, Ю.Д. Апресян) выделяют в картине мира две разновидности: наивную картину мира и

научную картину мира, различающиеся по способу познания действительности. Наивная картина мира сопоставима с языковой картиной мира, которая формируется из обыденного сознания человека практическим способом познания мира в процессе повседневной жизни. Научная картина мира основана на научном знании, осуществляемого с помощью специальных теоретических методов изучения действительности или отдельных ее объектов [Ефремов, 2016, с. 292–293]. Такой подход обосновывает связь наивной картины мира со значением слова. Иначе говоря, наивная картина мира извлекается из анализа значений слов разных языков и отражается в языке совокупностью представлений о мире [Апресян, 1995, с. 69].

В рамках данного подхода О. А. Корнилов определяет научную картину мира как «всю совокупность научных знаний о мире, выработанных всеми частными науками на данном этапе развития человеческого общества» [Корнилов, 2003, с. 5]. Это позволяет утверждать, что научная картина мира включена в структуру объективного мира. При этом автор полагает, что языковая картина мира и научная картина мира частично совпадают, но не находятся в отношениях «часть – целое». Кроме того, опираясь на теоретические положения Ю. Д. Апресяна, О. А. Корнилов разделяет языковую картину мира на два подвида:

- 1) картина мира, описывающая объективный мир и включенная в научную картину мира;

- 2) картина мира, обозначающая субъективно-мифологический мир и созданная сознанием человека без каких-либо референтов в реальном мире [Там же. С. 68–75] (рис. 1).



**Рис. 1. Соотношение языковой и научной картин мира
(по О. А. Корнилову, 2003)**

Из вышесказанного следует, что в данном подходе развиваются идеи американского исследователя Б. Уорфа, который вывел научную картину мира из языковой. Однако эта точка зрения не совсем логична: объективный мир включает не только материальный, но и субъективный мир и существует только в единстве с ним. При этом нельзя не принимать во внимание тот факт, что исследование лексических значений для реконструкции наивной картины мира имеет ценность само по себе, поскольку закладывает основу для раскрытия универсальных и национальных характеристик языка.

Существует другая позиция по отношению к изучению картины мира. Такие ученые как В. И. Постовалова, Б. А. Серебренников, А. А. Уфимцева, Е. С. Кубрякова, В. Н. Телия и др., основываясь на положении о первичности бытия и вторичности сознания, разграничивают мышление и язык как два самостоятельных феномена, противопоставляя две картины мира – концептуальную и языковую. При данном подходе отождествляются понятия «картина мира» и «концептуальная картина мира». Картина мира как оригинальный глобальный образ мира выступает базисным элементом человеческого мировоззрения в сознании ее носителей [Постовалова, 1988, с. 21]. Концептуальная картина мира представляет собой «построение субъектом образа мира» [Там же. С. 31], являясь результатом всей духовной активности

человека. Языковая картина мира понимается как «информация, связанная с формированием самих понятий при помощи манипулирования в этом процессе языковыми значениями и их ассоциативными полями, что обогащает языковыми формами и содержанием концептуальную систему» [Телия, 1988, с. 177]. Из этого следует, что языковая картина мира – это часть концептуальной картины мира, которая имеет «привязку» к языку, и масштаб действия концептуальной картины мира шире и богаче языковой (рис. 2).

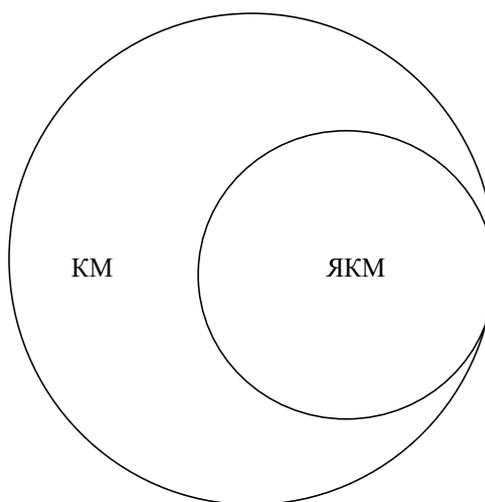


Рис. 2. Соотношение языковой и концептуальной картин мира (по Б. А. Серебренникову)

Представители когнитивной лингвистики (З. Д. Попова, И. А. Стернин и др.) придерживаются сходных взглядов, но, по нашему мнению, их объяснения более обоснованы. Исходя из природы человеческого познания, когнитивисты разделяют картину мира на два вида: непосредственную картину мира и опосредованную картину мира. Ученые полагают, что непосредственная картина мира складывается в результате прямого познания мира сознанием и абстрактным мышлением, поэтому называется когнитивной картиной мира. С одной стороны, для этого вида характерна совокупность концептосферы и стереотипов сознания, которые влияют на восприятие мира, классификацию действительности и упорядочение чувственного и рационального опыта личности; а с другой стороны, в нем представлена национальная культура, включающая национальную когнитивную картину

мира [Попова, Стернин, 2007, с. 36–38]. В то же время под опосредованной картиной мира понимается результат фиксации концептосферы вторичными знаковыми системами, в которую входят языковая и художественная картины мира. По мнению когнитивистов, языковая картина мира представляет собой «совокупность зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности на определенном этапе развития народа», которая не передает целостную картину мира в национальном сознании [Там же. С. 38–40]. Таким образом, когнитивная картина мира шире языковой, они связаны как содержание сознания и средство доступа исследователя к этому содержанию.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что картина мира / концептуальная картина мира / когнитивная картина мира – ментальные образования, которые формируются в процессе взаимодействия объективного мира и мышления человека. Люди воспринимают действительность и строят в своем сознании образ мира / модель мира. В связи с этим концептуальная/ когнитивная картина мира отчасти отличается от объективного описания предметов и явлений, преломляется, превращаясь в особую форму мира.

Что касается понятия «языковая картина мира», в лингвистике существуют разные ее определения, в каждом из них делается акцент на отдельных сторонах обозначаемого понятия. Попробуем кратко представить основные теоретические положения, существенные для применения рассматриваемого понятия в методике обучения иностранному языку, в нашем случае русскому языку как иностранному:

1. Языковая картина мира носит объективный характер. Хотя наивная картина мира отличается от научной, но условия жизни человека, окружающий его материальный мир определяют сознание и поведение личности, что находит отражение в национальной языковой картине мира. Языковая картина мира есть «совокупность представлений и знаний человека о мире, интегрированной в некое целое и помогающей человеку в его дальнейшей ориентации при восприятии и познании мира» [Кубрякова, 1988,

с. 169]. Таким образом, в языковой картине мире фиксируется объективный мир.

2. Языковая картина мира носит субъективный характер. Она рассматривается как часть (концептуальной) картины мира, т. е. это «субъективный образ объективной реальности» [Постовалова, 1988, с. 21–32], который включает в себе черты человеческого способа миропостижения. В этом смысле, человек может смотреть на мир или сквозь призму индивидуального опыта, или через призму общественного опыта, или через призму общечеловеческого опыта. «Язык отражает действительность не прямо, а через два зигзага: от реального мира к мышлению и от мышления к языку» [Тер-Минасова, 2000, с. 40]. Это означает, что фиксируемый в языке образ мира является своеобразным звеном между объективной реальностью и ее отражением в сознании человека.

3. В языковой картине мира отражаются концептосферы и стереотипы коллективного сознания, точнее, образ мышления определенного коллективного сознания, которые влияют на восприятие реального мира, классификацию фрагментов мира, систематизацию знаний носителями того или иного языка: «каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации (концептуализации) мира» [Апресян, 1995, с. 39].

4. Языковая картина мира этноспецифична, отражает особый образ мира, который свойствен данному языку, культурно значим для него. По мнению В. А. Масловой, «языковая картина мира – это не более чем метафора, ибо в реальности специфические особенности национального языка, <...> создают лишь специфическую окраску этого мира, <...>, которое порождается спецификой деятельности, образа жизни и национальной культуры данного народа» [Маслова, 2001, с.50].

5. Языковая картина мира выступает как средство познания человеком новой действительности, и индивид воспринимает мир преимущественно через языковую картину мира родного языка. Но в каждом языке создается

своя картина, изображающая действительность несколько иначе, чем это представлено в других языках [Ушакова, 2000].

На основании сказанного можно утверждать, что обучение иностранному языку, в нашем случае обучение китайских учащихся русскому языку как иностранному – это не только процесс передачи знаний и формирования навыков и умений русского языка, но и процесс формирования в сознании китайских обучающихся языковой картины мира русского языка, которая отражает русскую культуру и образ мышления носителей русского народа, и отличается от языковой картины мира родного языка. В этом процессе концептуальная картина мира родного языка, будучи основой фиксации знаний о мире, трансформируется, расширяется по мере овладения иностранным языком. Полагаем, что формирование иной языковой картины мира у обучающихся состоит не в развитии нового сознания, адекватного носителю изучаемого языка, а в «усвоении своеобразных лингвоспецифических концептов из области иноязычной культуры, отсутствующих в концептосфере родной лингвокультуры, <...> смысловой идентификации, сопоставлении аналогичных концептов из родного и изучаемого иностранного языка, обогащении их новыми смыслами и лексическими модификациями» [Смирнов, 2012, с. 106].

Таким образом, формирование в сознании китайских учащихся языковой картины мира русского языка, основанной на взаимосвязи языка, мышления и культуры, следует рассматривать как одно из условий эффективного обучения русскому языку и методическую предпосылку для разработки эффективной методики обучения. Важно, чтобы в этом процессе учитывались характеристики языковой картины мира родного и русского языка. С одной стороны, необходимо научить китайского учащегося видеть объективный мир с разных точек зрения, в том числе и под углом языковой картины мира русского языка, открывать для себя новые способы восприятия мира, которыми пользуются носители другого языка. С другой стороны, есть потребность в том, чтобы научить обращаться к русскому языку как к

вербализованной системе знаний о мире, понимать своеобразие инокультуры и богатство исторического опыта носителей языка, анализировать национально-культурный и социальный фон, в котором функционирует русский язык.

1.2 Лингвометодическое содержание понятий коннотации и коннотативно маркированной лексики в обучении русскому языку как иностранному¹

Вопросы, связанные с обучением коннотативным языковым единицам, привлекают особое внимание как русских ученых, так и китайских исследователей. Это обстоятельство делает необходимым теоретическое рассмотрение понятий «коннотация» и «коннотативная лексика».

В настоящее время в научной литературе нет единой интерпретации понятия «коннотация». Как неоднозначное явление коннотация изучается в разных отраслях знаний: семасиологии, лексикографии, стилистики, культурологии, педагогики.

С точки зрения семасиологии, коннотация является частью лексического значения слова, но трактуется учеными по-разному. Так, коннотация понимается как эмотивный компонент семантики [Сребрянская, 2008, с. 282–284], т. е. коннотации присуща прежде всего эмоциональность. Согласно такой позиции, лексическая семантика слова состоит из логико-предметного, эмотивного и функционально-стилистического компонентов, эмотивная коннотация сопровождает логико-объективную номинацию, передавая эмоциональное отношение говорящего к объекту наименования в целом или к его отдельным признакам [Шаховский, 1994, с. 21].

¹ Использованы материалы статьи [Федотова, Цзан Лэ, 2023].

В коммуникативном аспекте коннотация рассматривается как семантический макрокомпонент, который тесно связан со спецификой коммуникативной ситуации, участников и акта общения, а также с определенным отношением собеседников к теме. В связи с этим И.А. Стернин утверждает, что коннотация играет важную роль в коммуникативном акте, поскольку определяет выбор слов, оценку ситуации, реализацию языковых средств в соответствующих структурах [Стернин, 1979, с. 68–70].

Исследуя взаимодействие эмоциональности и рациональности в лексике, В. И. Говердовский пришел к выводу, что коннотация – это эмоциональный компонент, противопоставленный рациональному содержанию (денотату) в служебной морфеме [Говердовский, 1985, с. 71]. Автор подчеркивал, что понимание коннотации значительно расширилось: выйдя за экспрессивно-оценочно-стилистические рамки, коннотация захватила социально-политические, морально-этические, этнографические и культурные понятия, отражающиеся в языке.

Лексикографы определяют коннотацию как часть прагматики слова. По Ю. Д. Апресяну, прагматика – это оценка действительности, содержания сообщения и адресата говорящим, а коннотация – «оценка объекта действительности, обозначенного данным словом», которая не входит в лексическое значение слова. Прагматическая информация о слове должна фиксироваться в специальной части словарной статьи [Апресян, 1995, с.157–163].

Е. А. Гончарова считает коннотацию стилистическим феноменом. По мнению автора, коннотация придает языковым единицам дополнительный коммуникативно-прагматический потенциал. При осознании коннотативного значения лексической единицы, говорящий может выбрать необходимые слова в соответствии с поставленной коммуникативно-прагматической целью, что способствует успешной коммуникации и адекватной реализации интенции высказывания [Гончарова, 2012, с. 91].

Сторонники культурологического подхода утверждают, что коннотация носит культурологическую отнесенность, и выделяются два подхода к изучению коннотации: страноведческий и лингвокультурологический.

Представители страноведческого подхода утверждают, что содержание коннотации составляет национально-специфические компоненты в значении слова. Коннотация выражается в совокупности эмоционально-эстетических и эмоционально-этических ассоциаций языковых единиц и включает дополнительную лексическую семантику, которая является этнокультурной, или отражает национальные особенности языковых выражений [Верещагин, Костомаров, 1990, с.107].

В лингвострановедческом направлении исследуют проблему коннотации и китайские ученые. Так, У Гохуа рассматривает коннотацию как дополнительные сведения к семантике слова [У Гохуа, 1995, с.77]. Сунь Гоцзюнь, соглашаясь с мнением, что «коннотация – это сопутствующее значение», высказала предположение, что сопоставительное изучение коннотаций одного и того же референта в русском и китайском языках имеет высокую практическую значимость и большое значение для преподавания русского языка как иностранного [Сунь Гоцзюнь, 2004, с. 151–159]. В последнее десятилетие в китайской лингвистике опубликованы сотни работ, посвященных сравнению культурных коннотаций между китайским и русским языками [Бао Цзяжуй, 2020; Сюэ Вэньбо, 2017; Ли Цзя, 2021; Дун Янлэй, 2020; Лю Фанбин, 2020].

Яркий представитель лингвокультурологического подхода В. Н. Телия считает, что коннотация представляет собой результат вторичной номинации, которая формируется на основе ассоциативного и образного переосмысления значений, т.е. с помощью сравнений и метафор, отражающих национально-специфический образ мышления, характерный для носителей данного языка. Исходя из этого, В. Н. Телия включает в содержание коннотации эмотивно-оценочный, стилистический компоненты и мотивационную основу вторичной номинации [Телия, 1986, с. 15–20]. Кроме того, В. Н. Телия и О. Е. Опарина

предложили термин “культурная коннотация”, под которым понимается «интерпретация денотативного или образно мотивированного аспектов значения языкового знака в категориях культуры» [Телия, Опарина, 2011, с. 145].

Проблема обучения коннотативной лексике русского языка рассматривалась в работах таких ученых, как Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, В. И. Говердовский, З. Д. Батталова (2020), И. Ю. Лидина и А. А. Федосеев (2021), Ли Юецзяо (2018), А. Х. Уруджева (2018), Е. В. Устинова (2022) и др., но объект обучения коннотативным единицам ограничивается главным образом их культурной составляющей.

С позиций лингвострановедения при обучении русскому языку как иностранному, коннотативная лексика, фразеология и афористика считаются ценным источником страноведческих знаний [Верещагин, Костомаров, 1990, С.81]. С этой точки зрения, Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров предлагают семантизировать сложные семантические элементы коннотативных языковых единиц с помощью художественных и публицистических текстов [Там же. С.105–107].

В. И. Говердовский считает, что коннотативные аффиксы чрезвычайно важны для практического курса русского языка как иностранного на продвинутом этапе обучения. По мнению ученого, это объясняется тем, что коннотативные аффиксы отражают эмоциональное и рациональное отношение человека к миру, которое включает в себя множество экстралингвистических факторов. Обучение коннотативным языковым единицам способствует пониманию социальных, нравственных и культурных концептов носителей языка [Говердовский, 1985, с. 71–79].

Итак, анализ различных определений коннотации позволяет заключить, что данному понятию присущи следующие характеристики:

1. Коннотация входит в семантику языковой единицы, хотя некоторые исследователи отграничивают ее от “части языка” с точки зрения прагматики и стилистической функции языка. Основываясь на системном подходе, мы

разделяем мнение У Гохуа о том, что все семантические доли (как понятийные, так и непонятийные) обычно выделяются с помощью ассоциации. Коннотация является частью непонятийных семантических долей, обусловленных лингвистическими и экстралингвистическими факторами [У Гохуа, 1995, с. 77].

2. Коннотация носит субъективно-оценочный характер. Многие исследователи [Стернин, 1979, с. 73; Кропотова, 2010, с. 42–44; Никитина, 2017, с. 9–10; Кислицына, 2021, с. 236–245 и др.] признают, что коннотация включает в себя эмоциональный и оценочный компоненты, отражающие субъективное отношение человека к действительности. Учитывая тесную взаимосвязь между этими компонентами, ряд ученых отождествляют коннотацию высказывания с субъективной оценкой [Шейдаева, 1998]. В таблице 1 приведены словарные пометы эмоционального компонента значения и содержащиеся в них оценочные коннотации.

Таблица 1. Оценочные и эмоциональные коннотации

Оценочные коннотации	Эмоциональные коннотации
Одобрительная оценка	ласкательность
	сочувствие
	шутливость и т. д.
Неодобрительная оценка	ирония
	пренебрежительность
	презрительность
	уничижительность и т. д.

Важно отметить, что при передаче эмоций и оценок всегда обнаруживаются выразительные оттенки, т.е. экспрессивные коннотации. Из этого следует, что с эмоциональными и оценочными коннотациями также тесно связан экспрессивный компонент значения, который выражает усиление или увеличение степени признака [Стернин, 1979, с.75, с. 84].

Специфика функциональных стилей отражается с помощью стилистических помет (табл. 2). При этом коннотации помогают говорящему

выбрать необходимое для достижения коммуникативной цели слово из синонимических лексических единиц, которые имеют общие предметные значения, но разные прагматические составляющие [Гончарова, 2012, с. 91].

Таблица 2. Функциональные стили и стилистические коннотации

Функциональные стили	Стилистические коннотации
Книжные стили: официально-деловой, научный, публицистический	книжн.
	возвыш.
	арх.
	поэтич.
	офиц. и т.д.
Разговорный стиль	разг.
	фам.
	простор.
	бран.
	груб., грубо-простор.
	вульг. и т.д.

3. Коннотации носят национально-культурный характер. Коннотация как часть семантики обусловлена прежде всего экстралингвистическими факторами (культурно-исторические сведения, эмоциональные или ценностные установки говорящего и др.) и отражают картину мира, характерную именно для данного языка, а также образ мышления, присущий носителям данного языка.

Таким образом, коннотация, выступая как вторичная часть семантики, дополняет предметно-понятийные значения языковых единиц и определяет место единиц в языке. По содержанию коннотация включает в себя эмоциональный, оценочный, экспрессивный, стилистический компоненты, имеющие национально-культурную специфику.

Что касается языковых средств выражения коннотации, то в научных кругах также нет единого мнения.

С. Г. Шейдаева [Шейдаева, 1998] и В. И. Говердовский [Говердовский, 1985, с. 71–79] полагают, что коннотация воплощается в служебных морфемах (в субъективно-оценочных аффиксах).

В аспекте стилистики, характеризующей прагматическую функцию речи, выделяются узуальная и контекстуальная коннотации [Телия, 1990, с. 337; Гончарова, 2012, с. 94]. Узуальный тип – это постоянно закрепленная в системе языка коннотация, оформленная суффиксами субъективной оценки, звукоподражаниями, аллитерацией, экспрессивно окрашенными словами и фразеологизмами. Контекстуальные (по В. Н. Телия, окказиональные) коннотации занимают неустойчивое положение в значениях высказывания и обнаруживаются только в определенных контекстах. Формы выражения коннотаций зависят от специфики единиц, правил сочетания и организации текста.

С позиций прагматики, предполагается, что коннотации воплощаются в переносных значениях, метафорах и сравнениях, производных словах, фразеологических единицах, определенных типах синтаксических конструкций, семантических областях действия одних единиц относительно других [Апресян, 1995, с. 164–167].

В рамках структурного подхода У Гохуа разграничивает стилевую коннотацию, выраженную языковыми средствами, и культурную коннотацию, основанную на культурно-исторических ассоциациях, которая находит свое выражение в нарицательных словах и собственных именах, обозначающих животных, птиц, растения, цветы, числа, фольклорные образы, антропонимы, топонимы и теонимы [У Гохуа, 1995, с. 111].

В зависимости от значения З. Д. Батталова разделяет лексику с коннотативными компонентами на три группы: 1) лексика с эмоционально-экспрессивной коннотацией (существительные, прилагательные и глаголы, образованные с помощью приставок и суффиксов), 2) лексика с символической коннотацией (слова-образы, ставшие символами в русской культуре), 3) лексика с образно-метафорической коннотацией (слов,

способные вызывать в сознании человека чувственные образы, зрительные, слуховые, моторно-двигательные и другие представления об обозначаемом предмете, явлении, понятии [Батталова, 2020, с. 66].

Обобщая вышесказанное, мы считаем, что коннотация неоднородна, она может проявляться на всех уровнях языка: фонетическом, морфологическом, грамматическом, синтаксическом и текстовом. Нельзя не согласиться с мнением В. Н. Телия, что коннотация носит узуальный и окказиональный характер. В частности, коннотация узуального типа закрепляется в аффиксах субъективной оценки знаменательных частей речи, переносных значениях слов (образованных на основе образных ассоциаций), фразеологизмах, пословицах, поговорках, словах, значения которых являются по сути коннотативными (просторечные, грубые, вульгарные и т.д.), а также в некоторых типах синтаксических конструкций.

1. Слова с аффиксами субъективной оценки – это существительные, прилагательные, наречия и глаголы, в которых имеются префиксы и суффиксы субъективной оценки.

На основе научной литературы мы составили лингвометодическую классификацию аффиксов субъективной оценки в разных частях речи в зависимости от размерной оценки уменьшительности и увеличительности [Виноградов, 1986; Шейдаева, 1998] (табл. 3).

Таблица 3. Коннотации аффиксов субъективной оценки в разных частях речи

Аффиксы	Коннотации	Примеры
Суффиксы существительных		
-ок, -ёк, -ек, -ик, -чик; -очек, -ёчек;	Уменьшительно-ласкательность (оттенки	снежок, орешек, ключик; чаёчек;
-к(о), -к(а); -ц(е), -ц(о), -ц(а);	сочувствия, смирения, вежливости, иронии и др.)	молочко, зеркальце, пальтецо, водица;

-ец(о), -иц(е), -иц(а); -ышк(о), -ечк(о); - ечк(а), -очк(а), -ичк(а); -еньк(а), -оньк(а); - ёночк(а), -оночк(а);		перышко, книжечка, ноченька, березонька
-ишк(о); -ёнк(а), - онк(а); -ушк(а), -ёшк(а), - ошк(а); -ишк(а)	Презрительно- уничижительность	меньшишко, лошаденка, девчонка, головешка
-иц(е)	Увеличительность	умище
Префиксы прилагательных		
пре-, раз-, наи-	Усиление качественных признаков	превеселый, разлюбезный, наибольший
Суффиксы прилагательных		
-оват-, -еват-;	Уменьшительно- ласкательность/неполнота, недостаток качества	желтоватый
-еньк-, -оньк-;	Усиленность качества	простенький
-ёшеньк-, -ёхоньк-; -уц-, -юц-; -яц-; -енн-	Усилительно- увеличительность	глупёхонький; злющий страшенный
Суффиксы наречий		
-оньк-, -еньк-	Усилительность/увеличите льность	хорошенько
-онечк-, -енечк-	Ласкательность	тихонечко
-охоньк-, -ёхоньк-	Усилительно- ласкательность	тихохонько
-ёшеньк-	Усилительно-ласкательное значение (в фольклоре)	близёшенько
Префиксы глаголов		

<i>раз(с)-</i>	<i>Интенсивность действия</i>	<i>раздобреть</i>
<i>раз(с)-...ся</i>	<i>Длительность и интенсивность действия</i>	<i>раскричатся</i>
<i>пере-</i>	<i>Превышение нормы</i>	<i>пересидеть</i>
<i>на-</i>	<i>Пресыщенность, вызванная действием</i>	<i>накупить</i>
<i>на- ...-ся</i>	<i>Удовлетворенность и пресыщенность</i>	<i>наговориться</i>
<i>за- ...-ся</i>	<i>Полная погруженность субъекта в действие/крайняя степень действия</i>	<i>залюбоваться зажиться</i>
<i>вы- ...-ся</i>	<i>Исчерпанность действия</i>	<i>выспаться</i>
<i>из(с)- ...-ся</i>	<i>Исчерпанность действия или отрицательное отношение говорящего</i>	<i>избегаться</i>
<i>об-</i>	<i>Чрезмерность действия, причинившая вред</i>	<i>обкормить</i>
<i>про-</i>	<i>Действие в течение долгого промежутка времени</i>	<i>просидеть</i>
<i>по-</i>	<i>Незначительная или неполная мера действия (возможен оттенок ласковости)</i>	<i>пообтесать</i>
<i>по-...-ива-/-ыва</i>	<i>Ослабленность и повторяемость действия.</i>	<i>побаливать</i>
<i>под-</i>	<i>Ослабленность действия</i>	<i>подустать</i>
<i>при-</i>	<i>Неполная, слабая мера действия.</i>	<i>приустать</i>

2. Переносные значения слов, формируемые на основе образных ассоциаций.

По мнению ряда ученых, коннотация по природе своей является ассоциативно-мотивированной, т.е. образуется на основе сопоставления признаков обозначающего объекта с действительностью по сходству или по смежности через призму культуры [Телия, 1986; У Гохуа, 1995]. Такой механизм формирования коннотаций чаще всего наблюдается в переносных значениях образных номинаций животных, растений, бытовых предметов и т.д. Например, в переносном значении дуб = глупый и тупой человек; свинья = неаккуратный, непорядочный, беспринципный и нечестный человек; орел = смелый и мужественный человек и т. д. Коннотации такого типа иногда проявляются в метафорах и сравнениях, например, вести себя как свинья (по-свински); драчливый петух; голодный как волк и т. д. Однако в связи с ярко выраженным отрицательным отношением говорящего к предмету/лицу такие коннотации чаще всего употребляются в бытовой речи и носят просторечный характер.

3. Слова, значения которых изначально являются коннотативными, т.е. в самих словах заложена оценка и отношение к обозначаемым ими объектам. Эти слова имеют сильную экспрессивную окраску и относятся к бранной лексике, поэтому принадлежат к грубому просторечию или вульгарной речи. Например, мымра = непривлекательная, угрюмая женщина; жадюга = корыстолюбивый человек; обормот = никчемный человек и т.д.

4. Фразеологизмы, пословицы, поговорки.

На коннотативность языковых единиц данного типа указывается в определениях, предложенных многими учеными. А. В. Кунин называет фразеологическими единицами «устойчивые сочетания лексем, в которых значение является частично или полностью переосмысленным» [Кунин, 1970, с. 160]. По мнению В. М. Мокиенко, «фразеологизм – это такое сочетание слов, которое обладает относительной устойчивостью, экспрессивностью, целостным значением и воспроизводится в готовом виде» [Мокиенко, 2005, с.

4]. Большинство исследователей признают, что фразеологизмы возникают на основе переносных значений составляющих компонентов, где переносное значение является основным.

5. Определенные типы синтаксических конструкций, например, X есть X [Апресян, 1995, с. 166–168].

Коннотации окказионального типа, как правило, проявляются в звукоподражаниях, авторских метафорах и сравнениях, выражениях и предложениях для создания эффекта подтекста. В этом случае коннотации носят личностный, а не общеязыковой характер, что наиболее характерно для художественной литературы.

Современные исследования коннотации рассматривают данное понятие как многоаспектное лингвистическое явление. Выяснение языковых средств выражения коннотации способствует уточнению объекта обучения. Среди всех средств выражения коннотации главное место занимает коннотативная лексика, которая выступает важным инструментом человеческой коммуникации и имеет глубокое национальное значение. В ракурсе лингводидактики отбор языковых средств выражения коннотации должен осуществляться в рамках литературного русского языка.

Подводя итоги вышесказанному, стоит отметить, что в аспекте обучения РКИ коннотативная лексика – это словарный состав, содержащая узуальные коннотации (закрепленные в семантике слова), куда входят слова с аффиксами субъективной оценки, слова с культурной коннотацией и фразеологизмы.

Таким образом, языковые маркеры, пронизанные разными коннотациями, которые связывают языковые единицы с духовными ценностями носителей языка, жизнью языкового коллектива, бытом и сложившимся социальным укладом, обладают уникальной способностью воздействовать на формирование личности, способной вести «диалог культур» [Цзан Лэ, 2022].

1.3 Характеристика лингвокогнитивного подхода к обучению русскому языку как иностранному²

Одной из основных методических категорий обучения языку является подход к обучению, который обуславливает выбор стратегии и методов обучения языку [Азимов, Щукин, 2009, с. 200]. В современной методике существуют различные подходы к обучению иностранным языкам, в том числе и русскому языку как иностранному.

С целью определения наиболее эффективного подхода к обучению русской коннотативно маркированной лексике необходимо рассмотреть некоторые направления: коммуникативное, деятельностное, культурологическое и когнитивное.

Основываясь на результатах исследований речевой деятельности в психолингвистике, психологической теории деятельности и психологии общения развивается коммуникативная методика преподавания иностранных языков. Суть коммуникативного подхода состоит в том, что объектом обучения является коммуникативная деятельность, а «процесс обучения является моделью процесса общения» [Пассов, 1989, с. 4]. Коммуникативный подход ориентирован на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которое осуществляется с помощью трехступенчатой модели овладения речевым материалом – от формирования языковых навыков к их совершенствованию и развитию речевого умения [Там же]. Данный подход наиболее часто используется при обучении отдельным видам речевой деятельности с помощью таких средств обучения, как ролевая игра, проблемные ситуации и др.

Деятельностный подход (лично-деятельностный подход, лично-ориентированный подход) был разработан представителями российской психологической школы. Основы этого подхода заложили А. Н.

² Использованы материалы статьи [Цзан Лэ, 2023].

Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др., которые рассматривали личность как субъект деятельности, формирующийся во взаимодействии с другими людьми [Зимняя, 1985, с. 53]. Сущность данного подхода заключается в том, что процесс обучения рассматривается как деятельность, субъектами которой являются обучающиеся, а преподаватель выступает в роли координатора. Личностно-деятельностный подход к обучению иностранному языку направлен на активизацию внутренних резервов учащегося и оптимизацию иноязычной речевой деятельности с учетом индивидуальных психологических особенностей, способностей, интересов и потребностей обучающегося [Азимов, Щукин, 2009, с. 129]. Деятельностный подход широко используется для развития и совершенствования личностных качеств учащихся в мыслительной или практической деятельности. В процессе обучения используются дискуссия (дебаты), ролевые игры, мозговой штурм, кейсы, проектная технология, коллективные формы работы и другие разновидности интерактивного обучения.

Культурологический подход был разработан на основе теории соизучения языка и культуры. В этом направлении можно выделить три основных ветви: лингвострановедческий подход (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров и др.), лингвокультурологический подход (В. В. Воробьев, В. Н. Телия, В. А. Маслова, Ю. С. Степанов, Н. Д. Арутюнова, и др.) и межкультурный подход (Г. В. Елизарова, И. И. Халеева и др.).

Лингвострановедческий подход, с одной стороны, обеспечивает овладение неродным языком, а с другой – предоставляет иностранным учащимся знания о стране изучаемого языка. Сущность данного подхода заключается в том, что внимание сосредоточено на национально-культурной семантике языковых единиц (фоновые знания, безэквивалентная лексика и др.) [Верещагин, 1990, с. 8]. В связи с этим лингвострановедческий подход направлен на развитие умения анализировать языковые явления с учетом их страноведческой специфики, которое, по мнению некоторых методистов, не

ведет к автоматическому постижению другой культуры и взаимопониманию между коммуникантами [Бердичевский и др. 2011, с. 10].

В отличие от лингвострановедческого подхода, лингвокультурологический подход рассматривает все то, что составляет языковую картину мира, включая материальную и духовную культуру, существующую в сознании человека [Воробьев, 1997, с. 32]. Данный подход в методике обучения иностранному языку предоставляет возможность идентифицировать семантику языковых единиц как результат культурного опыта, при этом объектом изучения становятся не страноведческие факты, а культурно значимая информация. Лингвокультурологический подход позволяет развивать умения анализировать языковые явления с позиции их культурологической маркированности [Тарева, 2017]. Иными словами, данный подход ориентируется на развитие способности осуществлять межкультурное общение посредством изучения иностранного языка как культурного феномена.

Межкультурный подход получил свое развитие в контексте глобализации и миграционных процессов. Этот подход основан на формировании картины мира учащегося через восприятие другой культуры, когда при овладении иностранным языком родной язык и культура сравниваются с инокультурой. Межкультурный подход предполагает паритетность двух контактирующих культур в межкультурной коммуникации, а также подготовку обучающегося к речевому взаимодействию с целью формирования вторичной языковой личности [Фурманова, 1993; Халеева, 1990].

Когнитивный подход возник на основе когнитивной теории обучения (Дж. Брунер и В. Риверс), согласно которой язык – средство познания и инструмент коммуникации [Беляевская, 1992, с. 92]. Когнитивный подход базируется на положениях когнитивной психологии и когнитивной лингвистики, а также предусматривает опору на принцип сознательности в процессе преподавания иностранного языка. Особенность данного подхода

заключается в том, что при обучении иностранному языку учитывается взаимосвязанное функционирование разных когнитивных структур: восприятие, обработка, хранение информации, запоминание и извлечение из памяти. Центральное место занимает когнитивная обработка предъявляемого языкового материала с целью сознательного овладения языковыми единицами (сознательный выбор и использование).

С нашей точки зрения, в настоящее время когнитивный подход является одним из наиболее перспективных в методике преподавания иностранных языков, однако, не всегда реализуется на практике.

С целью решения коммуникативных и познавательных задач в процессе обучения иностранному языку был предложен коммуникативно-когнитивный подход [Барышников, 1998; Ситнов, 2005 и др.], который направлен на формирование адекватных представлений о языковых единицах и на развитие умений использовать эти знания в реальной коммуникации [Щепилова, 2003, с. 34]. Для этого подхода характерно сочетание интуитивного и интеллектуально-познавательного овладения иностранным языком. «Когнитивная составляющая рассматривается как предпосылка эффективного обучения, а коммуникативная составляющая – как целевой ориентир и способ обучения» [Цзан Лэ, 2023].

Н. В. Барышников считает, что когнитивный подход, подчиненный коммуникативному, связан прежде всего с проблемой сознательности и при обучении не первому иностранному языку должен сочетаться с сопоставительным подходом [Барышников, 1998].

По мнению Ю. А. Ситнова, данный подход включает два важных этапа – создание образа (формирование когнитивной структуры) и воссоздание образа (развитие умения реализации когнитивной структуры в разных видах речевой деятельности) с учетом прагматических условий [Ситнов, 2005, с. 7–31].

Н. С. Нуриева подчеркивает, что коммуникативно-когнитивный подход направлен на развитие рефлексивной деятельности и формирование

интеллектуальных навыков у студентов [Нуриева, 2019]. Однако следует заметить, что при коммуникативно-когнитивном подходе не уделяет должного внимания усвоению культурной информации, содержащейся в языке.

Процессуально-когнитивный подход представляет собой системное дидактическое направление, которое ориентируется прежде всего на развитие речемыслительных способностей студентов (восприятие, внимание, память, воображение, мышление и др.), учитывает познавательные процессы при овладении иностранным языком [Шамов, 2005, с.12]. Благодаря этому появляется возможность управлять процессом сознательного овладения неродным языком [Там же. С. 19–30].

Т. С. Табаченко полагает, что процессуально-когнитивный подход способствует развитию когнитивных способностей студентов, обеспечивая поэтапную обработку информации и когнитивное осмысление языковых знаний с помощью когнитивных действий: сравнение, анализ, синтез, абстракция, обобщение, классификация и др. [Табаченко, 2007].

Н. В. Ярославцева и ее коллеги рассматривают когнитивное обучение как многоуровневый процесс, направленный на формирование когнитивной компетентности, креативной способности и умения регуляции субъективного отношения [Ярославцева и др., 2020].

Хотя ученые подчеркивают значимость когнитивного подхода для оптимизации процесса обучения иностранному языку, при этом остается в стороне необходимость тренировки в использовании культурологических знаний в иноязычной речи.

Рассматривая активную сознательную мыслительную деятельность учащихся как стратегию изучения языка, некоторые исследователи выделяют когнитивно-коммуникативно-деятельностный подход [Щепилова, 2003; Карабутова, Колчинцева, 2014 и др.] и когнитивно-деятельностный подход [Алмазова, 2003; Андронкина, 2009 и др.]. А. В. Щепилова считает, что когнитивно-коммуникативно-когнитивный подход осуществляется в рамках

лично-ориентированного подхода, учитывающего индивидуальные познавательные особенности и самостоятельность учащихся [Щепилова, 2003, с. 14]. Автор утверждает, что лингвистическое развитие индивида связано с познавательной способностью (способ и результат обучения), а когнитивное развитие личности является средством повышения эффективности обучения иноязычной коммуникации (цель обучения) [Там же. С. 25].

Когнитивно-деятельностный подход подразумевает вовлечение учащихся в аутентичные деятельностные ситуации для поиска решения путем анализа речевых и неречевых действий [Алмазова, 2003, с. 11]. По мнению Н. М. Андронкиной, данный подход объединяет черты коммуникативно-когнитивного и лично-деятельностного подходов и способствует развитию когнитивной и лингвистической компетенций [Андронкина, 2009, с. 19]. Однако, как отмечает Т. Л. Гурулева, когнитивный, коммуникативный и деятельностный подходы тесно связаны между собой, поэтому их можно считать аспектами одного и того же подхода [Гурулева, 2021, с. 118].

Стоит заметить, что в рамках когнитивно-деятельностного подхода также не уделяется достаточного внимания обучению культурно значимой информации.

С точки зрения развития национальной культурно-языковой личности был разработан лингвоконцептоцентрический подход. Данный подход ориентируется на речевое развитие обучающихся в контексте культуры и на решение задач духовно-нравственного становления личности. В таком понимании языковая личность формируется в культуре и для культуры, т.е. происходит формирование субъекта изучаемой культуры и новых мировоззренческих установок студентов [Мишати́на, 2010 с. 12]. В результате у учащихся формируется целостная ценностная картина мира и лингвокультурологическая компетентность, т. е. комплекс знаний о культуре и готовность к сознательно-активной ценностной интерпретации языковых знаний в диалоге культур [Там же. С. 22]. Исследователь уделяет особое внимание когнитивному и ценностному развитию языковой личности, в

некоторой степени пренебрегая развитием речевых умений на иностранном языке. Так, согласно Н. Л. Мишатиной, в лингвоконцептоцентрической модели обучения должны использоваться письменные тексты разных стилей и жанров и именно благодаря этому обеспечивается развитие поликультурной личности.

Проанализировав основные подходы к преподаванию иностранного языка, мы можем констатировать, что они служат разным целям обучения. На наш взгляд, лингвокогнитивный подход может обеспечить эффективность обучения такому многоуровневому языковому явлению, как коннотативно маркированная лексика.

В лингводидактике существуют неоднозначные трактовки лингвокогнитивного подхода. По мнению Л. П. Сычуговой, лингвокогнитивный подход – это совокупность системно-структурных подходов, включающих функционально-семантический, когнитивно-деятельностный, личностно-ориентированный, антропологический, лингвокультуроведческий и др. [Сычугова, 2011, с. 7–30]. А. А. Сысолятина рассматривает лингвокогнитивный подход как методологическое направление, которое основывается на соотношении концептосферы личности с семантикой языковых единиц, с их коммуникативными и функциональными особенностями [Сысолятина, 2012, с. 13]. О. А. Лазарева отмечает, что являющийся интегрирующим лингвокогнитивный подход предполагает взаимосвязанное формирование компонентов трехуровневого лексического знания (элементарное, системное и концептуальное) и поэтапное – лексических знаний, навыков и умений [Лазарева, 2012, с. 11–16]. С позиции Е. В. Лаврушиной, лингвокогнитивный компонент изучения иностранного языка – это умение трансформировать субъективные картины мира в иных языковых конструкциях [Лаврушина, 2019, с. 86].

Обобщая существующие точки зрения, мы можем отметить, что они имеют сходные основания:

- лингвокогнитивный подход предусматривает изучение взаимоотношения и взаимодействия языка, мышления и культуры;
- лингвокогнитивный подход предполагает, с одной стороны, расширение лингвистических знаний (овладение языковыми и речевыми единицами), а с другой – увеличение экстралингвистических концептов (расширение концептосферы и когнитивной картины мира, включая культурное пространство) [Сычугова, 2017];
- лингвокогнитивный подход осуществляется по направлению от когнитивного к языковому уровню [Лаврушина, 2019], т. е. от понимания содержания когнитивного языкового опыта, обогащения концептосферы и развития внутреннего лексикона к развитию способности использовать языковые единицы в речи.

В настоящей работе под лингвокогнитивным подходом мы понимаем сложную систему способов обучения языку, реализуемую в неразделимом процессе изучения языка и развития личности учащегося на когнитивном и культурологическом уровнях.

Исходя из этого рабочего определения, можно сделать следующие выводы:

1. Лингвокогнитивный подход основан на параллельном усвоении знаний о языке и знаний о внеязыковой действительности. Изучение феноменов культуры расширяет экстралингвистические знания на когнитивном и культурном уровнях, при этом увеличение объема таких знаний способствует повышению качества и эффективности обучения иностранному языку.
2. В рамках лингвокогнитивного подхода процесс обучения иностранному языку соответствует естественным познавательным процессам человека.

Многие методисты утверждают, что обучение проходит успешно, когда мозг создает собственные ментальные структуры [Карпова, 2005; Авилкина, 2009; Щепилова, 2013; Сизова, 2017]. Познавательные процессы понимаются

психологами и когнитивистами как совокупность психических процессов, включающих ощущение, восприятие, представление, внимание, память, мышление, воображение, речь [Козубовский, 2008] и обеспечивающих приобретение, хранение, преобразование, порождение и применение знаний человеком [Дружинина, Ушакова 2002, с. 7]. Другими словами, когнитивные процессы помогают человеку приобретать знания и формировать собственную картину мира.

Что касается последовательности когнитивных действий, то по этому поводу исследователи высказывают разные мнения. А. Н. Шамов считает, что достаточно трудно определить структуру когнитивной деятельности [Шамов, 2005, с. 19]. Согласно А. В. Щепиловой, когнитивные процессы осуществляются на трех этапах: этапе концептуализации, этапе интериоризации и этапе тренировки [Щепилова, 2013, с.51].

Основываясь на результатах исследований психологов и методистов, представим основные этапы создания образа мира, которые составляют основу организации учебного процесса при реализации лингвокогнитивного подхода к обучению иностранному языку:

I. Этап адаптации. На этом этапе происходит первоначальное осознание окружающей действительности. При изучении иностранного языка студенты осуществляют первичную обработку информации, что позволяет им воспринимать отдельные признаки языковых явлений и сформировать общее представление о них.

II. Этап концептуализации. Осуществляется детальное восприятие объекта с целью получения его целостного образа. Учащийся создает новые концепты на основе воспринятых образов новых языковых явлений, систематизирует и классифицирует их в сознании с помощью мышления, представления и воображения [Козубовский, 2008]. Формирование новых понятий часто сопровождается расширением концептосферы.

III. Этап закрепления. Устанавливаются связи между разными образами, между лингвистическими и другими знаниями. Учащиеся

запоминают, сохраняют и при необходимости извлекают новые концепты и знания с целью их закрепления.

IV. Этап совершенствования. Студенты развивают способность использовать языковые знания в разных варьирующихся условиях, что способствует развитию лингвистического мышления учащихся [Ушакова, 1988, с. 7].

V. Этап синтеза. Это высший уровень познания, который связан с применением знаний и предполагает использование языковых знаний для решения коммуникативных задач.

3. Лингвокогнитивный подход к обучению иностранному языку характеризуется комплексностью, поскольку ориентирован на взаимодополняемость теоретических положений, связанных с развитием лингвистических и экстралингвистических знаний. Применительно к обучению коннотативно маркированной лексики русского языка данный подход сочетает в себе прежде всего характеристики когнитивно-коммуникативного, деятельностного и культуроведческого подходов, нацеленных на развитие знаний, навыков и умений на лингвистическом, когнитивном и культурологическом уровнях.

Таким образом, лингвокогнитивный подход является интегративным направлением, опирающимся на достижения лингводидактики и когнитивных наук и представляющим большую ценность для преподавания русского языка как иностранного, в частности, для обучения коннотативно маркированной лексики русского языка.

1.4 Принципы обучения коннотативно маркированной лексике русского языка на основе лингвокогнитивного подхода

Принципы обучения – это исходные требования к учебному процессу в целом и его компонентам (целям, задачам, методам, средствам, организационным формам) [Щукин, 2006, с. 147]. Принципы обучения должны соответствовать избранному подходу к обучению иностранному языку.

Традиционно принципы обучения разделяются на общедидактические и методические [Гурвич, 1972; Ляховицкий, 1982; Пассов, 1989; Старков, 2004; Гальскова, Гез, 2006; и др.].

Особую значимость для обучения иноязычной лексике имеют такие общедидактические принципы как: сознательность, наглядность, систематичность, последовательность, прочность усвоения [Азимов, Щукин, 2009, с. 62].

В числе методических принципов, следование которым обеспечивает успешное овладение лексической стороной устной речи, И. Л. Бим называет следующие: 1) опора на познавательную и коммуникативную мотивацию; 2) адекватность упражнений формируемым действиям; 3) поэтапность формирования учебных действий; 4) учет взаимодополняемости упражнений по формированию фонетических, лексических и грамматических навыков; 5) учет взаимодействия устно-речевых форм работы по усвоению лексики с развитием навыков техники чтения и письма и взаимосвязи видов речевой деятельности [Бим, 1988, с. 172–173]. Предложенные исследователем принципы обучения лексике основаны на закономерностях формирования лексических навыков на иностранном языке.

Т. Б. Вепрева предлагает следующие принципы, влияющие на эффективность усвоения лексики: 1) принцип минимизации языка; 2) принцип дифференцированного подхода в зависимости от цели усвоения лексики; 3) принцип взаимосвязанного обучения лексике и видам речевой деятельности;

4) принцип сознательности, включающий в себя рефлексию; 5) принцип наглядности; 6) принцип учета родного языка; 7) принцип концентризма; 8) принцип поэтапности в формировании лексических навыков и умений [Вепрева, 2010, с. 106]. Исследователи считают, что прочность усвоения лексических единиц зависит от последовательного раскрытия лингвистических признаков лексических единиц, систематической тренировки и адекватного использования лексических знаний в речевой практике.

Исходя из положения, что слово является важнейшим инструментом мышления, А. Н. Шамов выдвигает принципы, реализуемые в рамках когнитивного подхода: 1) принцип системообразующей роли лексики в обучении иностранным языкам; 2) принцип лексического опережения; 3) принцип соответствия моделей познавательной деятельности учащихся способам усвоения лексики; 4) принцип верификации ментальных компонентов содержания обучения [Шамов, 2005]. Автор подчеркивает, что лексика играет особую роль в становлении личности и приобретении ею опыта, а также влияет на функционирование других языковых единиц. Нетрудно заметить, что предложенные А. Н. Шамовым принципы позволяют рассмотреть методику обучения иноязычной лексике в ином ракурсе.

Таким образом, можно сделать вывод, что обучение лексической стороне иностранного языка должно обеспечивать 1) выявление существенных признаков лексических единиц; 2) последовательную передачу лексических знаний в процессе развития лексических навыков; 3) взаимодействие с обучением всем аспектам языка и видам речевой деятельности.

В дополнение к вышеперечисленным принципам, учитывая специфику лингвокогнитивного подхода к обучению коннотативно маркированной лексике русского языка, мы предлагаем ориентироваться на следующие принципы:

1. Принцип взаимосвязанного коммуникативного, когнитивного и социокультурного развития учащихся.

Этот принцип, сформулированный Н. Д. Гальсковой, реализуется в рамках коммуникативно-когнитивного подхода. Принцип основан на том, что речевая деятельность учащегося как интеллектуальной личности зависит от его опыта в усвоении иностранного языка и постижении инокультуры, а также от индивидуально-психологических особенностей его коммуникативного поведения. Иначе говоря, необходима интеграция изучения языка и культуры, и этот процесс понимается как взаимосвязанный коммуникативный, социокультурный и когнитивный процесс становления личности [Гальскова, Гез, 2006, с. 141–145].

Данный принцип представляет несомненную ценность для целей нашего исследования. Коннотативно маркированная лексика русского языка содержит не только лингвистическую информацию, но и экстралингвистическую, включая энциклопедические сведения о носителях изучаемого языка и их культуре. Таким образом, изучение коннотативно маркированной лексики русского языка китайскими студентами предполагает и усвоение языковых единиц, и постижение концептуального содержания русской культуры, и понимание менталитета русскоговорящих, а также адекватное использование коннотативно маркированной лексики в реальном общении на русском языке.

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез рассматривают этот принцип в рамках личностно-ориентированного обучения [Гальскова, Гез, 2006], которое представляет собой интерактивную деятельность субъектов учебного процесса. В нашем случае реализация этого принципа предполагает использование групповой работы (дебатов), ролевых и дидактических игр, стимулирующих речемыслительную, познавательную активность студентов при овладении коннотативно маркированной лексикой русского языка и способствующих расширению индивидуальной картины мира и саморазвитию студентов.

2. Принцип постижения русской языковой картины мира.

Русская языковая картина мира – это представления носителей русского языка о действительности, зафиксированные в языке и в значениях языковых единиц [Попова, Стернин, 2007], поэтому характеризуются и объективностью, и субъективностью, и национальной спецификой. В разных языках по-разному отражается и структурируется мир, соответственно, по-разному оценивается и выражается отношение к окружающему миру, т. е. коннотация. В связи с этим изучение языковой картины мира носителя русского языка китайскими студентами-филологами является способом расширения их когнитивного пространства, а также базой для усвоения ими коннотативно маркированной лексики русского языка.

Будучи неотъемлемой частью русской языковой картины мира, коннотация обусловлена внутренней формой, которая соотносится с представлением, вызывающим соответствующий образ вследствие языковой мотивированности [Телия, 1986, с. 12–16]. Это означает, что необходимым условием обеспечения эффективности обучения коннотативно маркированной лексике русского языка является ознакомление студентов с ассоциативными образами, на основе которых формируются коннотации, и установление ассоциативных связей между образами и словами.

В практике обучения китайских студентов русской лексике данный принцип характеризуется следующими особенностями:

- с помощью всех видов наглядности внимание учащихся акцентируется на выявлении ассоциативных образов, создающих коннотации;
- расширяется доступ студентов к этимологической информации за счет использования как традиционных печатных словарей, так и Интернет-ресурсов (электронных энциклопедий, онлайн-словарей, иллюстрированных словарей, справочников и т.д.);
- разрабатываются проектные задания, стимулирующие самостоятельную работу учащихся над коннотативно маркированной лексикой русского языка.

3. Принцип опоры на системные связи коннотативно маркированной лексики русского языка.

Необходимость учета системных отношений лексических единиц подчеркивается в работах Е. И. Пассова [Пассов, 1977], О. А. Лазаревой [Лазарева, 2012, с. 11–12] и др. Лексика, в том числе и коннотативно маркированная лексика, представляет собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц [Зиновьева, 2015, с. 77]. Это положение позволяет выявлять системные связи коннотативно маркированной лексики русского языка и учитывать их при развитии лексических навыков.

Для русской коннотативно маркированной лексики характерны парадигматические, синтагматические и деривационные связи. Парадигматические системные отношения объединяют слова на основе общих признаков, например, в лексические парадигмы объединяются синонимы, антонимы, слова одной тематической группы и др. [Русский язык. Энциклопедия 1979, с. 196–197]. Синтагматические системные отношения проявляются в сочетаемости слов, которая определяется предметно-смысловыми связями, грамматическими свойствами и лексическими особенностями [Зиновьева, 2015, с.79]. Деривационные связи – это отношения словопроизводства.

В процессе обучения коннотативно маркированной лексике русского языка учет системных отношений лексики способствует, с одной стороны, формированию у студентов представления об изучаемых лексических единицах как о целостной системе; а с другой – расширению словарного запаса и усвоению значений коннотативных лексических единиц благодаря структурированию лексических знаний.

Реализация данного принципа требует соблюдения следующих требований:

- организовать учебный материал по коммуникативным и лексическим темам;

- разработать упражнения для закрепления изученной лексики, в которых учтены разные лексические системные отношения.

4. Принцип опоры на эмоционально-оценочные коммуникативные ситуации.

Выражая субъективно эмоциональное и оценочное отношение человека к действительности, коннотативно маркированная лексика используется и в письменной, и в устной речи, но в большей степени представлена в разговорном стиле. Поэтому для эффективного усвоения лексических единиц и выработки навыков их использования в продуктивной речи необходимо моделировать ситуации, приближенные к реальной коммуникации. При отборе учебно-речевых ситуаций мы ориентировались на идею Е.И. Пассова о коммуникативной направленности обучения, в рамках которого ситуация рассматривается как организационная единица процесса обучения иноязычному общению [Пассов, 1989, с.122].

По мнению Е. И. Пассова, ситуация – это совокупность обстоятельств реальной действительности, фон, на котором разворачиваются события, причем эти обстоятельства должны служить стимулом к речевым действиям [Там же. С. 45]. Основываясь на таком понимании, при обучении коннотативно маркированной лексике русского языка мы предлагаем создавать эмоционально-оценочные ситуации, вызывающие эмоциональное состояние и отношение говорящего к конкретному факту [Пиотровская, 1994, с. 25]. С нашей точки зрения, эмоционально-оценочные ситуации характеризуются преобладанием оценочных компонентов (одобрительная или неодобрительная оценка) или эмоциональных факторов (ласкательность, шутливость и др.) в мотивации поведения субъектов общения.

Включение эмоционально-оценочных ситуаций в процесс обучения русской коннотативно маркированной лексике позволяет закреплять в сознании студентов образы русской языковой картины мира, развивать способность осуществлять общение с использованием изученных языковых

единиц и, самое главное, развивать способность адекватного речевого взаимодействия с носителями русского языка.

5. Принцип когнитивной визуализации.

По содержанию принцип когнитивной визуализации сходен с принципом наглядности, который предполагает построение обучения на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых обучающимися [Азимов, Щукин, 2009, с.215]. Согласно данному принципу, эффективность обучения повышается за счет визуального преобразования учебного материала на основе логически структурированных и последовательных действий. Принцип когнитивной визуализации обеспечивает успешную обработку учебной информации путем активизации познавательных процессов [Кондратенко, 2013, с. 86]. Для этого можно применять такие виды графической наглядности как: интеллект-карта, сетевое дерево, диаграммы Венна, опорные конспекты и др. [Сырина, 2016, с. 81].

Реализация этого принципа в процессе обучения коннотативно маркированной лексике русского языка предполагает установление логических цепочек при систематизации знаний о коннотативных словах, а также в процессе анализа и графической репрезентации коннотативной концептосферы с помощью средств когнитивной визуализации для осмысленного усвоения русской коннотативно маркированной лексики.

Таким образом, основываясь на базовых принципах обучения РКИ, учитывая специфику коннотативно маркированных лексических единиц и положения лингвокогнитивного подхода, мы отобрали принципы обучения, которые стали основой для разработки комплекса упражнений, направленных на развитие у китайских студентов-филологов навыков использования коннотативно маркированной лексики русского языка в разных видах речевой деятельности.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

Взаимосвязь языка, мышления и культуры является предметом изучения в различных научных областях, в том числе в методике преподавания иностранных языков. Язык играет важную роль в формировании мышления и национальной картины мира. В процессе обучения иностранному языку развитие личности осуществляется в тесной связи с развитием языковой способности как основы речемыслительной деятельности.

Взаимосвязь языка, мышления и культуры наиболее ярко отражается и в языковой картине мира, которая является средством познания действительности. Обучение китайских учащихся-филологов русскому языку – это процесс не только передачи знаний о языковой системе и норме и формирования навыков и умений в разных видах РД, но и процесс формирования русской языковой картины мира в сознании обучающихся, которая принципиально отличается от языковой картины мира родного языка.

Будучи сложным и многомерным языковым явлением, коннотация изучается в разных отраслях знания: семасиологии, лексикографии, стилистике, культурологии, педагогике. Коннотация входит в семантику языковой единицы, которая носит субъективно-оценочный и национально-культурный характер.

Коннотативно маркированная лексика русского языка является важным средством коммуникации и имеет ярко выраженную национальную специфику. С позиций лингводидактики, в состав русской коннотативно маркированной лексики входят слова с аффиксами субъективной оценки, слова с культурной коннотацией и фразеологизмы.

Мы считаем, что лингвокогнитивный подход по сравнению с другими подходами к обучению РКИ, обладает несомненными преимуществами, обеспечивая эффективность обучения русской коннотативной маркированной лексике.

Процесс обучения русскому языку как иностранному на основе лингвокогнитивного подхода характеризуется следующими особенностями:

- взаимосвязь языка, мышления и культуры;
- ориентация на расширение как лингвистических, так и экстралингвистических знаний;
- усвоение коннотативной лексики в последовательности от когнитивного уровня к языковому;
- организация процесса овладения иностранным языком как естественного познавательного процесса;
- интеграция когнитивно-коммуникативного, деятельностного и культуроведческого подходов.

При обучении китайских студентов-филологов коннотативно маркированной лексике русского языка на основе лингвокогнитивного подхода необходимо соблюдение:

- принципа взаимосвязанного коммуникативного, когнитивного и социокультурного развития учащихся;
- принципа постижения русской языковой картины мира;
- принципа опоры на системные связи коннотативно маркированной лексики русского языка;
- принципа опоры на эмоционально-оценочные коммуникативные ситуации;
- принципа когнитивной визуализации.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ КОННОТАТИВНО МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

2.1 Моделирование процесса обучения коннотативной русской лексике на основе лингвокогнитивного подхода

Педагогическое моделирование – сложное научно-педагогическое явление, которое трактуется неоднозначно:

1) этап педагогического проектирования, предусматривающий определение целей создания педагогических систем процессов или ситуаций и основных путей их достижения [Безрукова, 1999];

2) метод исследования моделей различных объектов [Колесникова, 2005, с.33];

3) специализированная деятельность, связанная с трансформацией теоретического знания в нормативное педагогическое средство [Гребенев, Чупрунов, 2007];

4) процесс создания, изучения и использования моделей [Новиков, 1982, с. 81];

5) отражение характеристик педагогической системы в специально созданных педагогических моделях [Яковлев, Яковлева, 2016, с. 136–140];

6) методы и технологии для создания и уточнения новых научно-педагогических знаний [Гутак, 2019, с.154–162];

7) технология формирования культуры самостоятельной работы педагогов, которая определяет возможность использования их научных знаний в профессиональной деятельности [Козырева, 2020, с. 9].

Обобщая существующие точки зрения, можно сделать вывод, что педагогическое моделирование – это процесс или деятельность создания моделей обучения с учетом особенностей взаимодействия функциональных

компонентов педагогической деятельности в конкретных условиях обучения. Таким образом, модель обучения представляет собой общую схему функционирования компонентов обучения какому-либо предмету.

К функциональным компонентам обучения, как правило, относят: 1) целевой; 2) содержательный; 3) субъективный; 4) процессуальный; 5) результативный [Гальскова, 2004]. Данная структура частично использована нами при разработке модели обучения китайских студентов-филологов коннотативно маркированной лексике русского языка.

Первым компонентом модели обучения является **ориентировочно-целевой**, который конкретизирует ожидаемые результаты изучения русской коннотативно маркированной лексики.

Традиционно в педагогической литературе выделяют следующие цели обучения лексике: формирование лексических знаний, развитие продуктивных и рецептивных лексических навыков [Шатилов, 1986; Пассов, Кузовлева, 2010]. Лексические знания – это знание формы, значения и особенностей употребления слова, а также системных связей этого слова с другими словами данного языка. Продуктивные лексические навыки – это навыки выбора и употребления слов при говорении и письме, рецептивные лексические навыки – навыки узнавания и понимания слов при чтении и аудировании [Шатилов, 1986; Московкин, Капитонова, 2015, с. 93].

Подобного мнения придерживается И. Д. Гальскова, которая дополнительно выделяет социокультурные знания и умения в области лексики, включающие знание и умение понимать безэквивалентную лексику, знание предметной культурно-специфической лексики, знание речевого этикета и умение регулировать коммуникативное поведение согласно нормам общения, принятым у носителей русского языка [Гальскова, 2004, с. 288]. Однако, с нашей точки зрения, социокультурные знания и умения интегрированы с лексическими знаниями и навыками, так как студенты воспринимают значение безэквивалентных слов и предметно-культурных слов в процессе концептуализации (семантизации), а знание правил речевого этикета является

необходимым условием для правильного выбора и использования лексики в соответствии с коммуникативными ситуациями.

Таким образом, мы определили следующие лексические знания и навыки, которые являются целями обучения коннотативно маркированной лексике русского языка.

а) лексические знания

- знание коннотаций, передаваемых субъективно-оценочными аффиксами существительных, прилагательных, наречий и глаголов;
- знание правил словообразования коннотативных слов с субъективно-оценочными аффиксами и их сочетаемость;
- знание понятия (в том числе культурно значимого содержания) и значения, которые выражаются фразеологизмами;

б) рецептивные лексические навыки:

- распознавать и понимать коннотативно маркированные слова в устной и письменной речи;
- выявлять значение коннотативно маркированных слов с помощью контекста или словообразовательного анализа лексических единиц;
- идентифицировать и дифференцировать коннотативно маркированные слова;

в) продуктивные лексические навыки:

- правильно произносить и писать коннотативно маркированные слова;
- правильно выбирать коннотативно маркированные слова в соответствии с целями и ситуациями общения;
- правильно использовать коннотативно маркированные слова в говорении и письме.

Второй компонент модели обучения – это **содержательный компонент**, который обеспечивает достижение поставленных целей обучения. Для нашего исследования важны два аспекта этого компонента: 1) содержание преподавания русской коннотативно маркированной лексики; 2) отбор содержания обучения.

По мнению С. Ф. Шатилова, в содержание обучения входят:

- а) языковой материал;
- б) речевой материал (темы, тексты, ситуации);
- в) правила образования и употребления языковых единиц;
- г) навыки и умения, обеспечивающие владение разными видами речевой деятельности;
- д) эстетическое и этическое воспитание [Шатилов, 1986, с. 50–52].

И. Л. Бим относит к содержанию обучения три элемента:

- 1) лингвистические сведения (языковой и речевой материал, а также правила его фонетического, грамматического оформления и оперирования этим материалом);
- 2) экстралингвистическая информация (предметное содержание, передаваемое с помощью языковых единиц, включая культурные реалии и факты и социальный опыт);
- 3) знания, навыки и умения в разных видах РД [Бим, 1988, с. 61].

А. Н. Щукин выделял в содержании обучения три компонента: объект обучения, объект усвоения и результат обучения [Щукин, 2006, с. 125].

Опираясь на идеи И. Л. Бим и учитывая особенности лексических единиц русского языка, мы определили следующие компоненты содержания обучения китайских студентов-филологов коннотативно маркированной лексики:

- 1) В лингвистический компонент входят существительные, прилагательные, глаголы и наречия с субъективно-оценочными аффиксами и фразеологические единицы (см. Параграф 1.2), а также правила образования слов с субъективно-оценочной семантикой;
- 2) Экстралингвистический компонент включает национально-культурную информацию, зафиксированную в русской коннотативно маркированной лексики (напр., во фразеологизмах);

3) Прагматический компонент связан со знаниями и навыками идентификации и использования русской коннотативно маркированной лексики в разных видах РД.

Для определения содержания обучения русской коннотативно маркированной лексике необходимо решить вопрос: как отобрать такие лексические единицы, опираясь на определенные принципы обучения.

Традиционно отбор лексики основывается на следующих принципах:

- 1) принцип сочетаемости;
- 2) принцип стилистической неограниченности;
- 3) принцип семантической ценности;
- 4) принцип словообразовательной ценности;
- 5) принцип многозначности слова;
- 6) принцип строевой способности;
- 7) принцип частотности [Гальскова, 2004, с. 295; Азимов, Щукин, 2009, с. 124].

Приведенные выше принципы отражают закономерности процесса обучения иноязычной лексике и являются основой для отбора лексических единиц. Однако не все эти принципы могут быть учтены при отборе русской коннотативно маркированной лексики.

Принцип сочетаемости применим только к словам с субъективно-оценочными аффиксами, так как некоторые фразеологизмы не могут сочетаться с другими словами.

Принцип стилистической неограниченности, подразумевающий отбор слов, которые не связаны с узкой сферой употребления [Гальскова, 2004, с. 295], вряд ли может быть учтен при отборе русской коннотативно маркированной лексики, поскольку большая часть этой лексики принадлежит к разговорному стилю, и отличается эмоциональностью, экспрессивностью и непринужденностью.

Согласно принципу семантической ценности, отобранные слова должны обозначать наиболее частотные понятия и явления [Там же]. Русская

коннотативно маркированная лексика нередко несет культурно значимую информацию, что позволяет включить в содержание обучения коннотативные слова, в которых зафиксирована русская национально-культурная (материальная, духовная и социокультурная) самобытность. Таким образом, при отборе русской коннотативно маркированной лексики особое значение приобретает не столько принцип семантической ценности, сколько принцип культурологической ценности.

Принцип словообразовательной ценности подчеркивает способность слов образовывать производные единицы, создавая предпосылки для языковой догадки и самостоятельной семантизации [Там же]. Этот принцип играет важную роль только при отборе слов с субъективно-оценочными аффиксами, за которыми закреплены определенные значения. Фразеологизмы же не могут быть произведены в процессе речи по правилам словообразования.

Соблюдение принципа многозначности обеспечивает ознакомление с лексико-семантическими вариантами слов, что положительно сказывается на развитии как рецептивных, так и продуктивных лексических навыков. Именно поэтому данный принцип важен для расширения активного и пассивного словарного запаса.

Опора на принцип строевой способности слова необходима при отборе фразеологизмов, которые выполняют определенную конструктивную функцию в высказывании [Кондратьева, 1974, с. 49].

Принцип частотности предполагает введение коннотативно маркированных лексических единиц, широко распространенных и часто употребляемых носителями изучаемого языка.

При отборе содержания обучения русской коннотативно маркированной лексике следует также учитывать ряд специфических принципов:

Принцип тематической ценности обеспечивает более прочное усвоение коннотативных лексических единиц, если они представлены в их связи с

определенной темой. Это помогает создать условия для погружения учащихся в лексический мир одной тематической группы [Касымова, 2017].

Принцип коммуникативной ценности означает, что отобранные слова должны использоваться для решения коммуникативных задач в реальном общении на изучаемом языке.

На рисунке 3 представлены принципы отбора русской коннотативно маркированной лексики, обеспечивающие эффективное овладение лексической стороной изучаемого языка.

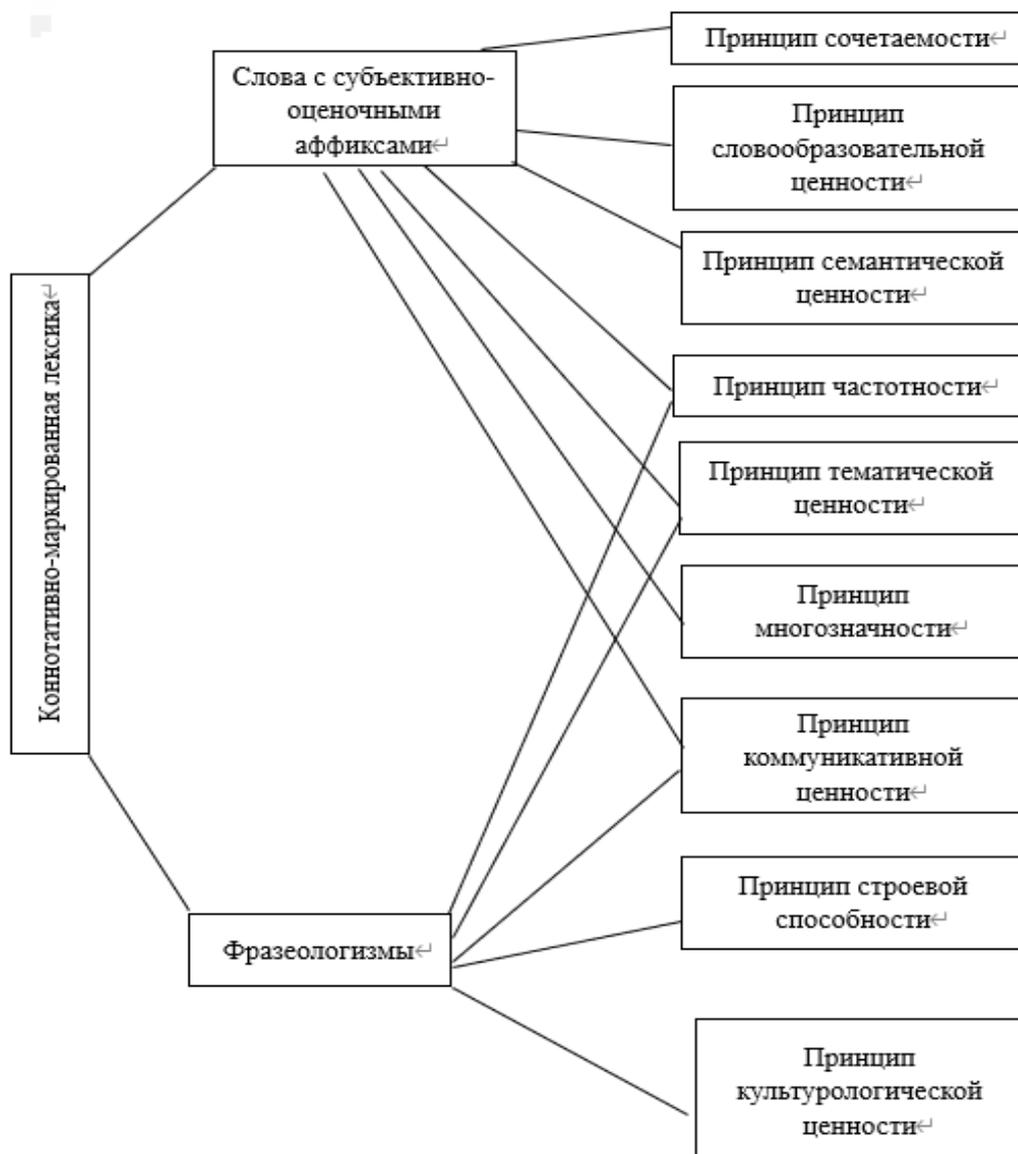


Рис. 3. Принципы отбора коннотативно маркированной лексики русского языка

Анализ целевой аудитории является **субъектным** условием моделируемого учебного процесса.

Сложилось мнение, что китайские студенты обладают такими национально-культурными чертами, как эмоциональная сдержанность, скромность, терпеливость, молчаливость, нежелание демонстрировать свое превосходство и т.д. Кроме того, особенности учебного поведения данного контингента учащихся во многом обусловлены влиянием образовательной системы Китая: привычка к пассивным методам обучения, склонность к использованию шаблонов или жестких алгоритмов, безынициативность, замкнутость в общении.

В нашем исследовании педагогический фокус направлен на китайских студентов, родившихся после 2000-х годов (далее – “поколение Z”). С нашей точки зрения, эта социальная группа обладает особыми индивидуальными и поколенческими характеристиками:

1) *психологический аспект*: студенты “поколения Z” выросли в период экономического роста Китая, в достаточно благоприятной социальной и бытовой среде. Они окружены семейной любовью и заботой, поскольку большинство из них – единственный ребенок в семье. Кроме того, родители “поколения Z”, как правило, имеют хорошее образование. Они предоставляют своим детям больше самостоятельности, развивая в них чувство собственного достоинства. Благодаря этому “поколение Z” – уверенные в себе молодые люди, стремящиеся к самовыражению и обладающие гибкостью и независимостью мышления.

Тем не менее у этой социальной группы есть и “слабые места”. Из-за чрезмерной опеки со стороны родителей “поколение Z” недостаточно самостоятельно в решении бытовых проблем, с трудом переживает трудности и неудачи. В связи с этим при моделировании процесса обучения китайских студентов иностранному языку следует руководствоваться требованием к увеличению самостоятельных заданий, постепенно повышая их сложность.

2) *когнитивный аспект*: “поколение Z” развивается в многовекторном информационном поле. Для современной молодежи цифровые технологии и сервисы стали неотъемлемой частью повседневной жизни. Студенты “поколения Z” обладают технологической компетенцией, они способны быстро находить необходимую информацию, используя различные информационно-коммуникационные инструменты, при этом предпочитают визуальный или интерактивный формат.

Однако “поколение Z” настолько зависимо от мобильных устройств и гаджетов, что в результате у него в той или иной степени снижается устойчивость внимания и уровень самоконтроля в учебном процессе. Учитывая этот факт, необходимо при обучении РКИ использовать методически целесообразные визуальные и интерактивные коммуникационные ресурсы для предоставления новых знаний, а также предлагать интересные для студентов задания, требующие самостоятельного поиска нужной информации.

3) *мотивационный аспект*: студенты “поколения Z” стремятся к достижению успеха во всех сферах жизни, это касается также приобретения знаний и саморазвития. Возникает парадоксальная ситуация: высокая внутренняя мотивация к получению образования, но низкая мотивация к активному участию в коммуникации на изучаемом языке. В связи с этим необходимо показать студентам важность владения иностранным языком, которое даст им возможность применить свои знания в будущей профессиональной деятельности [Воронцова, 2021; Ван Синь, 2022].

Следующий компонент – **процессуальный** – включает методы, приемы, используемые для обучения русской коннотативно маркированной лексике, а также специальный комплекс лексических упражнений и Интернет-ресурсы.

Метод – это «система функционально взаимообусловленных методических принципов, объединенных единой стратегической идеей и направленных на овладение каким-либо видом речевой деятельности» [Пассов, 2009, с. 50]. Прием обучения представляет собой «основную структурно-

функциональную единицу учебного воздействия» [Там же. С. 39]. Это означает, что приемы и методы обучения, которые призваны обеспечить единство деятельности преподавателя и познавательной деятельности студентов, выбираются и реализуются для достижения определенных целей обучения и решения конкретных учебных задач.

Методы и приемы обучения должны соответствовать:

- целям и задачам обучения (определяются в зависимости от уровня владения иностранным языком, профиля обучения, продолжительности обучения и т. д.);
- принципам обучения;
- содержанию обучения данному языковому аспекту/виду речевой деятельности;
- учебным возможностям учащихся: возрастным; уровню развития личности (образование, воспитание); психологическому климату в коллективе;
- имеющимся условиям обучения;
- возможностям преподавателей, зависящим от их предшествующего опыта, уровня теоретической и практической подготовленности, личностных качеств и др. [Краевский, 1989; Уришов, 2021].

С целью достижения предполагаемых результатов обучения коннотативно маркированной лексике русского языка следует использовать разные приемы и методы обучения, а также их комбинации: интегративный метод семантизации, коммуникативный метод, метод интерактивного обучения, метод проблемного обучения.

Интегративный метод семантизации русской коннотативно маркированной лексики русского языка включает совокупность приемов семантизации коннотативных слов, с помощью которых а) формируется полное семантико-прагматическое представление о лексической единице (лексическом понятии); б) описываются характеристики ее сочетаемостных, синтаксических, морфологических, стилистических свойств и эмоционально-экспрессивной окраски (лексические знания); в) предоставляется информация

о семантических связях данной лексемы с другими (синонимы, антонимы и другие типы дериватов) [Апресян, 2006, с. 33]. При обучении китайских студентов коннотативно маркированной лексике основными приемами семантизации являются:

- 1) приемы концептуализации, направленные на формирование лексического понятия и лексических знаний;
- 2) приемы категоризации, ориентированные на расширение семантических связей коннотативных слов.

К приемам концептуализации относятся:

- расшифровка коннотации слов на основе контекста или ситуации;
- выявление внутренней формы русской коннотативно маркированной лексики (в том числе фразеологизмов) с помощью онлайн-словарей;
- выявление правил словообразования на основе анализа морфологических элементов;
- использование наглядности, в том числе средств когнитивной визуализации;
- толкование или перевод на родной язык.

Прием категоризации включает классификацию слов по семантическим группам.

Коммуникативный метод обучения лексике предполагает опору не столько на формальные характеристики слова, сколько на речевые функции, выполняемые словом в процессе коммуникации. Лексические единицы изучаются не изолированно, а как функциональные единицы, включенные в актуальные ситуации [Цыбизова, Павлова, 2017]. Преимущество этого метода состоит в том, что создаются условия, способствующие адекватному употреблению слов, правильному сочетанию лексических единиц в соответствии с системой и нормой изучаемого языка, что позволяет развивать речемыслительные способности студентов [Пассов, Кузнецова, 2022, с. 31]; содействует развитию коммуникативной мотивации китайских учащихся и навыков употребления коннотативно маркированной лексики в русской

устной речи. В рамках данного метода оптимальным следует признать использование ролевых игр.

Интерактивный метод обучения лексике основывается на взаимодействии студентов с учебной средой, которая служит источником формируемых лексических знаний, навыков и умений [Азимов, Щукин, 2009, с. 83]. В совместной деятельности преподавателя и студентов каждый учащийся вносит свой вклад, делится знаниями, идеями и опытом. Применение метода интерактивного обучения лексике способствует развитию познавательной мотивации, активизации самостоятельной познавательной деятельности, расширению лингвистических экстралингвистических знаний, развитию рецептивных и продуктивных навыков, пополнению лексического запаса, а также развитию “гибких навыков” [Меньшенина и др., 2019]. В нашем исследовании этот метод реализуется с помощью условно-речевых упражнений и дидактических игр.

Метод проблемного обучения предполагает выбор ситуации, в рамках которой должна быть решена какая-либо проблема, а также отбор интенций и языковых средств для их выражения. Кейс-задания и дебаты обеспечивают развитие у учащихся умения сотрудничества, социального взаимодействия, критического мышления и умения отстаивать свою точку зрения.

В качестве средств обучения выступают комплекс упражнений, разработанный нами для проведения обучающего эксперимента, и информационно-коммуникационные ресурсы, используемые в процессе обучения. В эксперименте были задействованы следующие электронные ресурсы:

1) интерактивные онлайн-сервисы для разработки упражнений и заданий: Wordwall, Learningapps;

2) программы мгновенного обмена сообщениями и развлекательные сервисы, позволяющие создавать собственные текстовые продукты на русском языке (SMS-сообщения, голосовые сообщения, короткие видеоролики, электронные письма): Wechat и др.;

3) сетевые справочные ресурсы (онлайн-словари, онлайн-энциклопедии, Национальный корпус русского языка и др.);

4) сетевые аудиовизуальные ресурсы (Rutube) и др.

Результирующий компонент модели обучения русской коннотативно маркированной лексике необходим для получения обратной связи. Он обеспечивает оценивание результатов применения лингвокогнитивного подхода к обучению лексическому аспекту русского языка. Данный компонент включает в себя следующие виды работы: мониторинг процесса обучения студентов, анализ результатов контроля, опрос студентов и преподавателей об эффективности модели обучения с целью ее совершенствования.

На рисунке 4 представлена модель обучения коннотативной русской лексике на основе лингвокогнитивного подхода.



Рис. 4. Модель обучения коннотативно маркированной лексике русского языка

2.2 Обучающий эксперимент

2.2.1 Цель, содержание и условия проведения эксперимента

Целью экспериментальной работы является проверка эффективности методики обучения китайских студентов-филологов (B2) коннотативно маркированной лексике русского языка на основе лингвокогнитивного подхода.

Поставленная цель предполагала решение ряда задач, которые определили содержание экспериментальной работы (таблица 4).

Сформулированные цель и содержание эксперимента обусловлены гипотезой экспериментального обучения о том, что обучение коннотативно маркированной лексике русского языка будет более эффективным в результате системного использования приемов, методов и системы упражнений, разработанных на основе лингвокогнитивного подхода.

Таблица 4. Этапы экспериментальной работы и их содержание

Этап	Содержание
Подготовительный	<ul style="list-style-type: none"> • отбор групп для проведения методического эксперимента; • анализ учебников, используемых для обучения китайских студентов (B2); • подбор учебных и электронных ресурсов, разработка авторских учебных материалов по обучению лексике; • разработка входного теста;
Диагностический	<ul style="list-style-type: none"> • входное тестирование студентов, участвующих в эксперименте, для определения исходного уровня владения коннотативно маркированной лексикой русского языка; • разработка критериев оценивания; • качественно-количественная обработка полученных данных;

Формирующий	<ul style="list-style-type: none"> • организация эксперимента в соответствии с разработанной моделью обучения китайских студентов коннотативно маркированной лексике русского языка; • мониторинг учебного процесса, корректирование учебных материалов; • уточнение компонентов модели обучения;
Контрольный	<ul style="list-style-type: none"> • проведение итогового тестирования; • обработка, анализ и сравнение результатов, полученных испытуемыми ЭГ и КГ; • формулирование выводов об эффективности разработанной методики обучения китайских студентов-филологов коннотативно маркированной лексике русского языка; • проверка гипотезы экспериментальной работы, контроль соответствия цели.

Неварьируемыми условиями эксперимента являются:

- 1) одинаковый уровень владения русским языком студентами в каждой группе (В1);
- 2) равное количество студентов в каждой группе (по 10 человек в ЭГ и КГ);
- 3) количество учебных часов, отведенных на обучение ЭГ и КГ;
- 4) материалы для диагностического и итогового тестирования; процедура проведения тестирования;
- 5) критерии оценки результатов обучения.

К варьируемым условиям относятся:

- 1) приемы обучения и учебные материалы;
- 2) комплекс упражнений, используемых для обучения студентов ЭГ и КГ;
- 3) преподаватели в ЭГ и КГ.

2.2.2 Испытуемые, материал эксперимента

Методический эксперимент проводился с октября по декабрь 2023 года на базе кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета (далее – СПбГУ).

В эксперименте приняли участие 20 китайских студентов (6 мужчин и 14 женщин), которые были разделены на две группы. Все испытуемые имеют сертификат ТРКИ-1. Количество академических часов для проведения эксперимента – по 20 часов в экспериментальной и контрольной группах.

Обучение экспериментальной группы проводилось автором данного исследования. В ходе обучения использовались авторские учебные материалы, специально разработанные для обучения китайских студентов коннотативно маркированной лексики русского языка. В контрольной группе занятия проводил опытный преподаватель кафедры РКИ и методики его преподавания СПбГУ. Студенты КГ обучались по пособию Е. В. Косаревой и А. В. Хруненконой «Время обсуждать» (2017) и В. В. Добровольской «Суффиксы имен существительных в практике обучения иностранных учащихся русскому языку» (2020). До начала эксперимента мы проанализировали содержание и типы заданий, используемых в этих учебниках для тренировки русской коннотативно маркированной лексики.

Пособие «Время обсуждать» направлено на развитие коммуникативной компетенции у иностранцев, изучающих русский язык (уровень В2). Пособие состоит из пяти уроков, каждый из которых включает 2–3 текста на бытовые, социокультурные и научные темы. В пособии предлагаются условно-речевые и речевые упражнения, направленные на развитие умений в чтении и аудировании, а также умений строить высказывания в устной и письменной формах. Упражнения предполагают анализ языковых явлений, дополнение диалогов, дискуссии, групповую работу для решения какой-либо проблемы и др. Основное внимание уделяется развитию умений в продуктивных видах

речевой деятельности, при этом почти не рассматриваются общеупотребительные фразеологические обороты и коннотативные слова.

Пособие В. В. Добровольской предназначено для расширения теоретических знаний об образовании существительных в русском языке и развития рецептивных лексических навыков. Материал пособия представлен в лексико-семантических группах. Каждый модуль включает таблицы суффиксов существительных, комментарии к таблицам и примеры использования лексических единиц. Пособие содержит большое количество языковых упражнений для развития словообразовательных навыков: например, определение коннотации слов по словообразовательной модели, указание на начальную форму коннотативного слова, образование существительных по словообразовательным моделям и т. д. Автор пособия делает акцент на лексических знаниях, не формулируя правила словообразования. Главный недостаток данного пособия – недостаточное количество речевых упражнений для развития продуктивных лексических навыков.

Результаты анализа учебных пособий, используемых в КГ, показывают, что они содержат несистематизированные знания о русской коннотативно маркированной лексике и ориентированы главным образом на развитие рецептивных лексических навыков, что свидетельствует о преимуществах разработанного нами комплекса упражнений для обучения коннотативно маркированной лексикой русского языка в различных видах речевой деятельности.

2.2.3 Комплекс упражнений по обучению коннотативно маркированной лексике русского языка

Будучи структурно-функциональной единицей обучения, упражнение представляет методическое обеспечение для «организации материала непосредственно в учебном процессе» [Азимов, Щукин 2009, с. 322]. Рационально организованный комплекс упражнений учитывает закономерности формирования навыков в различных видах речевой деятельности и «обеспечивает успешность обучения иностранному языку в заданных условиях» [Шатилов 1986, с. 59].

В нашем исследовании с целью повышения эффективности обучения коннотативно маркированной лексике русского языка был разработан комплекс упражнений на основе лингвокогнитивного подхода, который использовался при обучении экспериментальной группы.

Разработанные учебные материалы разделены на пять уроков, каждый из которых включает две группы коннотативно маркированной лексики: слова с субъективно-оценочными аффиксами и фразеологические единицы. Эти две лексические группы представлены в рамках одной коммуникативной темы, что позволяет учитывать коммуникативную значимость языковых явлений [Методика обучения русскому языку как иностранному 2000, с. 125] (см. табл. 5).

Таблица 5. Темы уроков по обучению русской коннотативно маркированной лексике (материал эксперимента)

Уроки	Коммуникативная тема	Лексическая тема
<i>Урок 1</i>	Не красна изба углами, а красна пирогами.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Существительные с субъективно-оценочными аффиксами</i> • <i>Фразеологизмы со значениями восхищения, удивления, недовольства</i>
<i>Урок 2</i>	Не в деньгах счастье?	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Прилагательные с субъективно-оценочными аффиксами</i> • <i>Фразеологизмы со значением качества, количества</i>

Урок 3	Не давай волю языку во пиру, а сердцу во гневе.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Субъективно–оценочные глаголы с оттенком усиительности</i> • <i>Фразеологизмы со значениями “раздражение”, “разочарование”, “одобрение”</i>
Урок 4	Одной рукой в ладоши не хлопнешь.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Субъективно-оценочные глаголы с оттенком неполноты действия</i> • <i>Фразеологизмы со значением “эмоциональное состояние”</i>
Урок 5	Делу время, потехе час.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Наречия с субъективно-оценочными аффиксами</i> • <i>Фразеологизмы со значениями “занятость”, “безделье”</i>

Исходя из положения лингвокогнитивного подхода о том, что процесс обучения иностранному языку должен соответствовать естественным когнитивным процессам индивида (см. параграф 1.3), был разработан комплекс упражнений, который отражает основные этапы процесса познания (адаптация – концептуализация – закрепление – совершенствование – синтез) и обеспечивает постепенный прирост языковых знаний: от расширения когнитивного пространства к развитию языковой компетенции (см. табл. 6).

Таблица 6. Комплекс упражнений по обучению коннотативно маркированной лексике русского языка

Цель	Содержание	Учебные действия
Блок 1. Адаптационный		
Подготовка к обсуждению темы урока, расширение лингвокультурологических знаний	Введение в тему	<ul style="list-style-type: none"> • Обсуждение темы • Работа с микротекстом, включающим лингвокультурную информацию
Блок 2. Концептуализационный		
Введение нового лексического материала, ознакомление с	Упражнение на декодирование лексического материала	<ul style="list-style-type: none"> • Работа с предложениями и диалогами из художественных произведений

правилами словообразования существительных, прилагательных, наречий и глаголов с субъективно-оценочными аффиксами и объяснение значения русских фразеологизмов на основе текста для чтения, проведение тренировки для первичного закрепления новых лексических знаний	Индуктивно-дедуктивные упражнения	<ul style="list-style-type: none"> • Перекрестный выбор • Анализ таблиц • Составление ментальной карты • Работа с серией фотографий, рисунков, картинок • Работа с диалогами • Группировка лексических единиц • Составление мини-гlossария • Работа с онлайн-словарями • Сравнение значения коннотативных единиц в русском и родном языках • Игра “Сопоставление” • Игра “Флэш карты”
	Упражнения на концептуальное кодирование	
	Категоризационные упражнения	
	Геймификация	
	Проектное задание	
Блок 3. Мотивационно-трансформационный		
Развитие рецептивных и продуктивных лексических навыков восприятия и употребления коннотативно маркированной лексики в разных видах РД	Рефлексивные упражнения (аудирование)	<ul style="list-style-type: none"> • Работа с видеосюжетом/ аудиозаписью • Пересказ • Составление монолога • Составление диалога • Ролевые игры
	Упражнения на воспроизведение	
	Ролевая игра	
Блок 4. Синтетический		
Дальнейшее закрепление и расширение знаний и навыков, развитие критического мышления	Упражнение на развитие критического мышления	<ul style="list-style-type: none"> • Дебаты
Блок 5. Контролирующий		
Проверка лексических знаний, полученных на занятии	Тестовая игра	<ul style="list-style-type: none"> • Игра “Поезд” • Работа с использованием мобильных приложений
	Домашнее задание	

Приведем примеры системы лексических упражнений в рамках темы урока 1 «Не красна изба углами, а красна пирогами».

Блок 1. Адаптационный.

Урок начинается с введения в тему: предлагается предварительное обсуждение вопросов, связанных с темой, и мини-текст. В этом блоке студенты получают необходимую информацию и знакомятся с коннотативно маркированной лексикой, чтобы у них сформировалось общее представление о теме.

Студенты отвечают на вопросы, активизирующие их мыслительную деятельность и стимулирующие интерес к уроку. Внимание студентов фокусируется на ключевых словах-компонентах фразеологических единиц, что помогает снять трудности при понимании значения коннотативной языковой единицы и выявить ее культурно специфическую информацию.

В тексте для чтения содержится новая лингвокультурная информация и коннотативная лексика. Содержание текста позволяет расширить экстралингвистические сведения, т.е. культурологические знания, зафиксированные в коннотативно маркированных словах. Текст сопровождается наглядностью, чтобы облегчить понимание текста (рис. 5).

Задание 1. а) Давайте обсудим!

1) Прочитайте тему урока и скажите, обозначает ли слово «красна» красный цвет? Если нет, то какое значение оно имеет?

2) Что такое изба? Из каких материалов она построена? Где её обычно можно увидеть?

3) Для каких случаев русские пекут пироги? С каким образом ассоциируются пироги в русской культуре?



Рис. 5. Задание 1³.

³ Иллюстрации здесь и далее взяты из открытых источников.

б) Прочитайте текст о пословице «Не красна изба углами, а красна пирогами». Скажите, есть ли эквивалент этой русской пословицы в китайском языке?

Давным-давно в русской крестьянской избе был «красный угол», то место, где обычно стояли иконы. Икону украшали так, чтобы она стала самым красивым местом в доме. Этот угол был «лицом дома», но только внешним, он не гарантировал, что гостей встретят как следует. Окончательные выводы о характере хозяев можно было сделать только тогда, когда гостям накроют стол, поставят всё, что у них есть, обязательно подадут пирожки и от души накормят своих гостей. Смысл пословицы в том, что неважно, какой дом, насколько богато и красиво он выглядит, важно то, каковы люди, живущие в нём, насколько они добры и гостеприимны.

(По материалам <https://fb.ru/article/347765/izba-ne-krasna-uglami-a-krasna-pirogami-znachenie-frazeologizma-sinonimiyi-i-tolkovanie>)

Блок 2. Концептуализационный

При усвоении новых лексических знаний «сознание обрабатывает информацию, поступающую извне посредством языка, актуализирует и превращает ее в личностное знание индивида через процедуры обучения» [Екшембеева, 2011, с. 407]. Этот процесс предполагает включение нового знания в концептуальную, уже имеющуюся когнитивную систему студента [Лазарева, 2012, с. 99]. Иначе говоря, для того чтобы приобрести новые лексические знания, прежде всего необходима концептуализация, т. е. формирование в сознании учащихся соответствующих понятий.

В этом блоке представлены упражнения, направленные на расширение лексических знаний о коннотативно маркированной лексике русского языка, в результате обеспечивается их первичное закрепление.

Затем студенты знакомятся со словами с субъективно-оценочными аффиксами. Русская коннотативно маркированная лексика представляет собой «сжатый» языковой образ, в котором заключены эмоционально-оценочные коннотации. При семантизации такой лексики необходимо преобразовать лексически закодированную информацию в понятные студентам образы или понятия, что позволяет осознать коннотативные концепты. Так, предлагаются упражнения на декодирование лексического материала с помощью контекстов и с использованием изобразительной наглядности.

В упражнениях отрабатываются относящиеся к теме урока слова с разными субъективно-оценочными аффиксами, представленные в разных контекстах (смоделированные предложения или отрывки из художественных произведений). Это дает возможность активизировать навыки языковой догадки и развивает лексические навыки восприятия коннотативно маркированных слов при чтении. Для этого студентам предъявляются два визуальных образа (фотографии, рисунки) с противоположным значением, чтобы студенты могли осмысленно выбрать правильный вариант в соответствии с контекстом и осознанно воспринять коннотации слов, передаваемые различными субъективно-оценочными аффиксами.

Задание 2. Прочитайте диалог. Обратите внимание на подчеркнутые слова. Скажите, какие объективные значения (денотации) они обозначают? Какие эмоциональные или оценочные значения (коннотации) они выражают? Отметьте знаком “√” правильное изображение (рис. 6).

– Ма-а-а-ма! Мы заказали десерт.

– Съешь у меня ягоду. Смотри, черничка. – Мама взяла ложечку, зацепила черничину и поднесла к Сониному рту.

– Мама, у меня свои ягоды есть. Зачем мне твоя черника? – отпихнулась от ложки Соня. (М. Трауб)

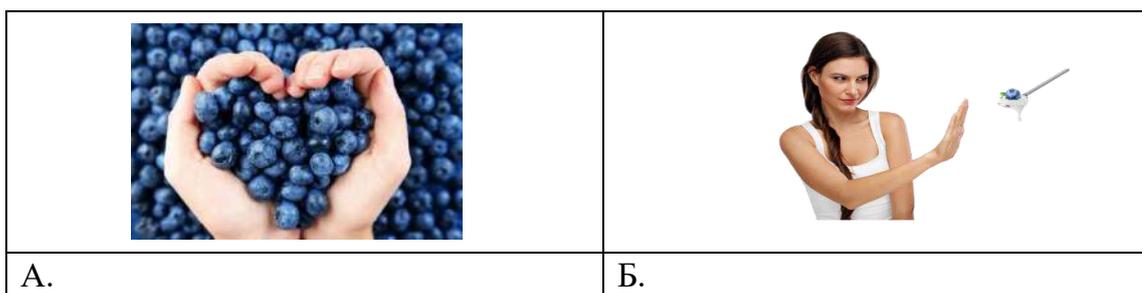


Рис. 6. Задание 2.



ОБРАТИТЕ ВНИМАНИЕ!

Суффикс “-ИНА” обозначает одну ягоду или плод.

черничина = ягода черники



клубничина = ягода клубники



картофелина = один клубень картофеля



Реализуя принцип когнитивной визуализации, мы разработали упражнение с использованием интеллект-карт, которое позволяет студентам классифицировать и конструировать свои знания о коннотативной концептосфере русского языка на основе анализа предложений, включающих коннотативно маркированные слова с продуктивными субъективно-оценочными аффиксами.

Задание 3. Заполните ментальную карту. Проанализируйте предложения и диалоги в прошлом задании, обобщите, какие виды коннотаций выражают эти коннотативные слова, заполните пропуски 1-7 (рис. 7).

Материал для справок: увеличительность, уменьшительность, ласкательность (сочувствие), шутливость, презрительность, уничижительность, уменьшительность-ласкательность.



Рис. 7. Задание 3.

Затем студенты выполняют аналитико-синтетические упражнения, чтобы усвоить правила словообразования существительных с субъективными аффиксами. В процессе выполнения данного типа упражнений студенты анализируют слова с субъективно-оценочным значением и выводят правила словообразования на основе морфологического разбора. Студентам предлагаются таблицы и графики с цветным кодированием, которые позволяют различать разные типы слов с субъективно-оценочными аффиксами и создавать ассоциативные связи между субъективно-оценочными аффиксами и цветовым обозначением. Для закрепления знаний о правилах образования слов предлагаются языковые упражнения с использованием наглядности.

Задание 4. а) Проанализируйте таблицу. Обратите внимание на суффиксы, с помощью которых образуются существительные мужского, женского и среднего рода с субъективно-оценочными суффиксами. Обобщите правила словообразования (табл. 7).

Таблица 7. Задание 4а.

Суффиксы	Существительные мужского рода с субъективно-оценочными аффиксами	Правила словообразования
-óк	пирог – пиро ж óк	Часто добавляется к основе на -г, -к, -х (ударный слог)
-ёк	чай – чаё к	Для слов, оканчивающихся на -й
...		
Исключение	хлеб – хлебу ш ек	
Суффиксы	Существительные среднего рода с субъективно-оценочными аффиксами	Правила словообразования
-к(о)	яблоко – яблоч к о	Часто добавляется к основе на -г, -к, -х, -ж, -ш, -ч, -ц
-ц(о)	пиво – пив ц о	Часто добавляется к основе, оканчивающейся на согласный (кроме -г, -к, -х, -ж, -ш, -ч, -ц)

...		
Суффиксы	Существительные женского рода с субъективно-оценочными аффиксами	Правила словообразования
-к(а)	конфета – конфет ка свёкла – свёкол ка	Часто добавляется к основе, оканчивающейся на согласный или сочетание согласных
-очк(а), -ечк(а)	конфетка – конфет очка свёколка – свекол очка	
...		

б) Сделайте подписи к рисункам, используйте слова в уменьшительно-ласкательной форме в ед. ч. (рис. 8).

в) Приведите свои примеры и составьте с ними свои предложения.



Рис. 8. Задание 4б.

Задание 5. Используя слова из задания 4, составьте список продуктов для праздничного стола. Если возможно, образуйте уменьшительно-ласкательные формы слов. Назовите продукты, которые Вам нравятся.

Задание 6. Назовите продукты, которые обычно есть в Вашем холодильнике. Используйте уменьшительно-ласкательные формы слов.

Для дальнейшего углубления знаний о коннотативно маркированной лексике предлагаются упражнения на концептуальное кодирование, которые

обеспечивают закрепление связей между коннотативными концептами и лексическими формами. Такие упражнения направлены на стандартизацию лексических навыков правильного сочетания коннотативных слов с другими лексическими единицами. С этой целью коннотативно маркированные слова активизируются на знакомом грамматическом материале, в типичных коммуникативных ситуациях или в смоделированных монологических и диалогических текстах.

Задание 7. Заполните пропуски, и там, где возможно, используйте уменьшительно-ласкательные формы для выражения уменьшительности, ласкательности или вежливости.

Образец:

Дайте мне, пожалуйста 2 пачки/пачечки макарон/макарончиков.

- 1) В обед я выпила только 2 _____ (стакан, йогурт).
- 2) Мне, пожалуйста, 5 _____ (стакан, ванильное мороженое).
- 3) Я возьму ещё 2 _____ (кусок, пирог), он такой вкусный.
- 4) Мы купили тебе 2 _____ (коробка, конфеты).
- 5) Можно мне _____ (кусок, пицца) с ананасом?
- 6) Нужно добавить 5 _____ (пакет, лимонная кислота).
- 7) Пожалуйста, 2 _____ (бутылка, белое вино), 5 _____ (банка, пиво), 6 _____ (бутылка, вода).
- 8) Будьте добры, положите 3 _____ (кусок, сыр).

Блок 3. Мотивационно-трансформационный

Усвоив базовые лексические знания о коннотативно маркированной лексике, студенты переходят к этапу совершенствования лексических навыков, который предполагает использование полученных лексических знаний в варьирующихся условиях. Этот блок упражнений направлен на активизацию коннотативно маркированных слов в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности.

С целью развития навыков восприятия коннотативно маркированных слов на слух предлагаются аудитивные упражнения. Для того чтобы студенты могли осмыслить коннотативное содержание слов в социокультурном контексте, были подобраны аутентичные видеоматериалы, в том числе

отрывки из художественных фильмов и телепередач, которые содержат большое количество коннотативно маркированных слов, относящихся к теме урока.

Упражнения на аудирование делятся на три типа:

I. Работа перед прослушиванием. До просмотра видеосюжета студентам предлагается выполнить задание, позволяющее не только снять лексические трудности с помощью наглядности и перевода на родной язык учащихся, но и спрогнозировать содержание видеосюжета.

II. Упражнение с установкой на прослушивание. Во время просмотра учащимся необходимо сосредоточиться на опознании коннотативных слов в речевом потоке и осмыслении их значений, а также на понимании общего содержания видеотекста, извлечении и запоминании основной информации.

III. После просмотра видеосюжета студенты отвечают на вопросы по содержанию текста. Кроме того, в целях проверки понимания содержания видеоматериала и коннотативных слов предлагается посмотреть видеосюжет еще раз и заполнить недостающую информацию в письменном тексте.

Задание 8. а) Познакомьтесь со значениями глаголов, которые вы услышите в видеосюжете «О вкусной и здоровой пище» (рис. 9).



Рис. 9. Задание 8.

б) *Посмотрите сюжет «О вкусной и здоровой пище» («Ералаш»). Ответьте на вопросы (<https://ok.ru/live/3441693499307>).*

- Почему учительница вызвала Бубликова к доске?
- Как Бубликов провел лето?
- Что интересует Бубликова?
- Как готовит “фирменное блюдо” бабушка Бубликова?
- Какую оценку Бубликову поставила учительница?

в) *Посмотрите видеосюжет ещё раз.*

в) *Вставьте пропущенные слова.*

Далее студенты выполняют упражнения на воспроизведение, цель которых – развитие продуктивных лексических навыков использования коннотативно маркированных слов в монологической речи. Студентам предлагается построить монолог, основанный на содержании видеосюжета и их собственном жизненном опыте. Для этого студенты должны адекватно использовать коннотативные лексические единицы и правильно сочетать их с другими словами в устной речи.

Задание 9. *Расскажите, как готовит картошку бабушка Бубликова, используйте глаголы и другие коннотативно маркированные слова.*

Задание 10. *Составьте монолог «Рецепт моего любимого блюда», используйте уменьшительно-ласкательные формы существительных.*

Для развития продуктивных лексических навыков использования коннотативно маркированных слов в диалогической речи предлагается парная работа.

Задание 11. *Работа в парах. а) Посмотрите меню, выберите русские блюда, которые Вам нравятся.*

б) *Составьте диалог с официантом, по возможности используйте коннотативную лексику (рис. 10).*

Ресторан Европейской кухни ЛЕД основное меню		ЗАКУСКИ		ГОРЯЧИЕ БЛЮДА	
САЛАТЫ		Холодные закуска		Блюда из мяса	
Салат «Капрезе»	275 + 480 P	Сырная тарелка	300/360/420 + 840 P	Бефстроганов	150/200/250 + 620 P
Салат с огурцом, редисом и яйцом Пашот	200 + 330 P	Мясная доска на две персоны, 1 кг говядины, поросенок, шампиньоны, лук, чеснок	230/230/400 + 600 P	Фирменный бургер с картофелем фри	340/360/380 + 350 P
Салат «Цезарь»	280 + 480 P	Телячий бифаллежон	385 + 380 P	Куриные котлеты с картофелем	140/150/160 + 480 P
Салат «Цезарь» с курицей	225 + 690 P	Форшмак	95 + 310 P	Свинная отбивная с грибами	130/140/150 + 500 P
Салат «Греческий» на французской закуске	300 + 420 P	Ростбиф маринованный с картофелем	380 + 590 P	Пельмени с картофелем	240/280/320 + 390 P
Салат «Оливье» с копченой курицей	330 + 410 P	Сельдь с картофелем	300 + 310 P	Пельмени с грибами	310/330/350 + 400 P
Салат из нежного ростбифа	260 + 670 P	Лосось маринованный с картофелем	35/20 + 420 P	Жареная курица	230/240 + 500 P
Салат из рукколы с грибами	130 + 690 P	Горячие закуска		Медальоны из телятины	220/240 + 800 P
		Смолинг темпура	270 + 370 P	Куриная грудка с грибами	300/320/340 + 440 P
		Креветки «Васаби»	275 + 490 P	Бифитекс с картофелем	310 + 480 P
		Жюльен грибной	180 + 320 P	Жаркое в горшочке	330 + 460 P
		Кремашки барбекю	120/300/400 + 320 P	Блюда из рыбы	
		ПЕРВЫЕ БЛЮДА		Дорадо	120/360 + 630 P
		Борщ	300/360/390 + 520 P	Рыбные котлеты с картофелем	130/25/30 + 480 P
		Сольонки мясные	140/30 + 420 P	Стейк лосося с картофелем	110/45/30 + 490 P
		Том ям	160 + 450 P	Скумбрия запеченная с картофелем	140/25/30 + 490 P
		Куриная лапша	280 + 380 P		
		Чечевичный суп-пюре	300/360 + 410 P		

Рис. 10. Задание 11.

Вторая часть урока – «Фразеологические единицы».

Для того чтобы познакомить учащихся с новыми фразеологическими единицами используются упражнения на декодирование лексического материала.

Новые фразеологизмы представлены в диалогах, которые относятся к бытовой сфере общения. С одной стороны, таким образом демонстрируется функционирование фразеологизмов в типичных ситуациях и их лексическую сочетаемость, а с другой – это способствует развитию лексических навыков в чтении. Диалоги дополняются аудиозаписями, что позволяет совершенствовать фонетические навыки.

В соответствии с принципом постижения русской языковой картины мира и в целях декодирования внутренней формы фразеологизма (т. е. образисточника и образной мотивации значения фразеологизма [Баранов, 2010]), студентам предлагается с помощью онлайн-словарей найти информацию об этимологии фразеологизмов. Благодаря использованию электронных ресурсов повышается эффективность усвоения культурологической информации. Помимо этого, студенты выполняют задание на перекрестный выбор фразеологизмов и изображений.

Задание 12. а) *Прослушайте диалоги. Назовите фразеологизмы, которые использовали говорящие, объясните значение фразеологизмов. Прочитайте диалоги по ролям.*

- Юлечка, сегодня у нас будут гости.
- Гости? Какие гости? Ты заранее мог предупредить?
- Только не надо **выходить из себя**. Извини, так получилось. Встретил Сашку, бывшего одноклассника. Представляешь, восемь лет не виделись. А у нас как раз новоселье. Я и пригласил его с женой отметить.
- Но у нас в холодильнике **хоть шаром покати**. Только сыр и масло. Что я могу приготовить?
- Да не надо ничего особенного: ведь главное – пообщаться.
- Ну уж нет! Надо же встретить гостей как следует.
- Какие проблемы? Закажем доставку. А ты красиво накроешь стол.
-
- Добро пожаловать!
- С новосельем! Какая миленькая квартирка! **С ума сойти!**
- Очень рада, что вам нравится. Проходите.
- Какой стол! Как все красиво!
- Надеюсь, что вкусно. Это все из нашего любимого ресторана. Вот салатики, огурчики, помидорчики, шашлычок... На десерт будет торт. В общем, пробуйте.
- Очень вкусно! **Пальчики оближешь!**
- Ну давайте выпьем за ваш уютный домик! Пусть здесь живет счастье!
- Ура-а-а! А теперь пообщаемся.

б) *Прочитайте комментарий на сайте (<https://fraze.ru/index.php/frazeologizm/nabukvu-sha/sharom-pokati>). Скажите, каково происхождение выражения “хоть шаром покати”.*

в) *Найдите соответствие фразеологизма и его изображения. Приведите эквиваленты из вашего родного языка (рис. 11).*

1	выходить из себя		А	
2	хоть шаром покати		Б	

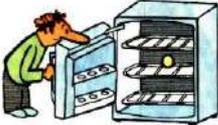
3	пальчики оближешь		В	
4	с ума сойти		Г	

Рис. 11. Задание 12в.

С целью закрепления навыков правильного использования фразеологизмов в русской речи студенты выполняют *упражнения на концептуальное кодирование*.

Задание 13. *Отреагируйте на реплику собеседника. Используйте фразеологизмы из диалогов.*

- 1) – Не хочешь перекусить где-нибудь?
– Давай. Я знаю одно хорошее кафе, здесь недалеко. Там так готовят!
_____.
- 2) – Как тебе салатик?
– Очень вкусно. _____!
- 3) – Хотела купить какие-нибудь ягоды, но в этом магазине ничего нет,
_____.
– Ну давай, зайдём в супермаркет.
- 4) – Тебе действительно нравится русский борщ?
– _____!

При изучении коннотативно маркированных слов студентам необходимо установить парадигматические отношения лексических единиц. Это обеспечивается когнитивным процессом категоризации, который позволяет упорядочить понятия и классифицировать знания в сознании человека [Попова, Стернин 2007, с. 89]. Поэтому в соответствии с принципом опоры на системные связи лексики были разработаны категоризационные упражнения, направленные на расширение словарного запаса у студентов.

В данных упражнениях вводятся новые фразеологизмы, семантически близкие к тем, которые использовались в диалоге. Сначала студенты должны выяснить значение этих фразеологизмов с помощью Интернет-ресурсов и

словарей, узнать, как они используются, а затем классифицировать их по семантическим группам.

Задание 14. а) Распределите следующие ФЕ по семантическим группам (рис. 12).

б) Укажите значения ФЕ, при необходимости обратитесь к словарю.

в) Составьте предложения с этими ФЕ.

Материал для справок:

как снег на голову, язык проглотить, без ума (от кого-либо, чего-либо), не верить/ поверить глазам, диву даваться/ даваться, выводить/ вывести из себя кого, встать/вставать с левой ноги, глаза на лоб полезли.



Рис. 12. Задание 14.

Для проверки результатов самостоятельной познавательной деятельности студентов эффективной является геймификация с использованием онлайн-сервисов Wordwall и Learningapps. Методическая ценность геймификации заключается в том, что благодаря включению в учебный процесс игротехнических элементов (баллы, соревновательность, правила игры и т.д.) повышается вовлеченность студентов в учебный процесс, активизируется их внимание и концентрация при решении учебных задач [Титова, Чикризова, 2019, с.137]. В то же время использование онлайн-ресурсов положительно сказывается на мотивации студентов и создает условия для самореализации.

Задание 15. *Давайте поиграем! Выполните онлайн-задание (рис. 13).*



Рис. 13. Задание 15.

Учащиеся могут одновременно выполнять задание и отправлять по мобильному телефону свои результаты в таблицу лидеров (рис. 14).

Таблица лидеров Параметры ▾

Ранг	Имя	Баллы	Время
1-й	Джу	10	35.9
2-й	Лэ	7	46.8
3-й	Ли	5	28.6
4-й	Мэй	5	55.9
5-й	Дзюнь	3	36.7

Рис. 14. Таблица лидеров (фрагмент).

По результатам соревнования преподаватель может объяснить ошибки, допущенные студентами, дать дополнительный комментарий к предлагаемым фразеологизмам.

Для дальнейшей активизации познавательной деятельности студентов предлагается проектное задание, которое позволяет создать условия для самостоятельного усвоения учащимися учебного материала, способствует развитию когнитивных навыков, умений ориентироваться в информационном

пространстве, а также развитию творческого мышления [Шепелева, 2019]. Студенты, работая в мини-группах, осознанно собирают коннотативные слова, определяют значение фразеологизмов и их прагматические функции, что способствует расширению словарного запаса учащихся и закреплению лексических знаний. После составления мини-гlossария члены команды выбирают представителя для выступления с устной презентацией, а затем оценивают проекты других команд.

Задание 16. Кейс-задание «Я – лексикограф». Работа в командах (по 2-3 человека). Составьте мини-гlossарий фразеологизмов.

а) Соберите материалы для составления мини-гlossария, используйте онлайн-словари: «Мир фразеологизмов» и «Словари Онлайн».

Задачи:

- 1) соберите фразеологизмы (не менее 3 для каждой семантической группы), которые являются синонимами или антонимами фразеологизмов из предыдущего упражнения;
- 2) подберите рисунки/фотографии, связанные с отобранными фразеологизмами;
- 3) найдите этимологическую информацию о фразеологических единицах и определите их значение на основе анализа внутренней формы (исходные образы мотивации значения ФЕ);
- 4) составьте предложения, используя выбранные фразеологические единицы (можно найти аутентичные примеры).

б) Составьте мини-гlossарий фразеологизмов и представьте его в виде презентации.

в) Подготовьте устную презентацию о результатах совместной работы команды.

г) Оцените проекты других команд.

Блок 3. Мотивационно-трансформационный

В этом блоке представлены упражнения на аудирование, направленные на развитие лексических навыков восприятия фразеологизмов в звучащем тексте.

Задание 17. а) Прослушайте диалог и приготовьтесь отвечать на вопросы.

б) Ответьте на вопросы.

- ✓ Чему удивилась Женя?
- ✓ Какую еду обожает Анна?
- ✓ Что будет делать Женя в понедельник?

в) Прослушайте диалог еще раз, проверьте ответы на вопросы в задании б), и заполните пропуски.

В целях развития продуктивных лексических навыков использования коннотативно маркированных слов в диалогической речи предлагается ролевая игра. Будучи стимулом для продуцирования неподготовленной речи, ролевая игра способствует выработке коммуникативных умений при общении на иностранном языке, а также позволяет варьировать речевое поведение, переносить усвоенные единицы в другие ситуации [Китайгородская, 1986]. Для участия в ролевой игре студентам необходима не только лингвистическая компетенция, но и социокультурные знания, помогающие адаптировать их поведение к нормам общения, принятым у носителей русского языка (развитие социокультурной компетенции).

Учитывая принцип опоры на эмоционально-оценочные коммуникативные ситуации [Першутин, 2017], мы выбрали наиболее значимые для иностранных студентов типичные ситуации.

Задание 18. Ролевая игра. Составьте мини-диалоги, используя коннотативные слова из урока.

- 1) Вы пришли с русской подругой в китайский ресторан. Обсудите с ней Ваш заказ.
- 2) Русская подруга принесла Вам пирог, который она сама испекла. Похвалите ее за кулинарные способности.
- 3) Вы хотите научиться готовить какое-нибудь русское блюдо. Попросите Вашего русского друга помочь.
- 4) Вы обожаете сладкое. Обсудите с русской подругой, что лучше купить в кондитерском магазине.

Блок 4. Синтетический

В этом блоке укрепляется связь между лексическими знаниями и лексическими навыками понимания и использования коннотативно

маркированной лексики, которые объединяются “в единую систему” для решения коммуникативных задач [Степина, 2001].

Предлагаются дебаты, способствующие взаимосвязанному коммуникативному, когнитивному и социокультурному развитию учащихся [Гальскова, Гез, 2006, с. 141–145]. У студентов не только развивается умение адекватно применять коннотативно маркированные слова в реальном общении и критическое мышление, но и расширяется объем лексических знаний в результате обмена информацией с оппонентами.

Дебаты проводятся в несколько этапов [Сафонова, 2015, с. 42–45]:

I. Организационный этап. Студенты знакомятся с организацией дебатов, просматривают видеоролик и отвечают на вопросы.

II. Подготовительный этап. Студенты делятся на две команды, придерживающиеся противоположных позиций. За определенное время они должны сформулировать аргументы. Студенты составляют список коннотативно маркированной лексики и конструируют контексты для ее использования в поддержку своей точки зрения.

III. Проведение дебатов. В ходе дебатов каждая группа высказывает ряд суждений: первый спикер команды «За» выдвигает тезис, приводит доводы, остальные спикеры развивают и усиливают доказательства. Спикеры команды «Против» опровергают аргументы оппонентов. Использование изученного лексического материала способствует синтетическому развитию разных навыков использования коннотативной лексики.

IV. Рефлексивный этап. Преподаватель оценивает позиции, представленные в ходе дебатов.

Задание 19. Дебаты: Тема «Что лучше: вкусная или здоровая еда?».

I. Как Вы думаете?

- ✧ Какие роли играют спикеры в каждой команде?
- ✧ Каков порядок выступления спикеров?
- ✧ Сколько времени для выступления дается спикеру каждой команды?
- ✧ Сколько команд могут стать победителями?

II. Подготовьте аргументы ЗА или ПРОТИВ по теме дебатов. Запишите в бланки свои аргументы (примеры, статистические данные и др.). По возможности используйте изученные фразеологизмы, пословицы и коннотативные слова (рис. 15).

Аргументы	Примеры	Цитаты
Аргумент ЗА или ПРОТИВ 1:		
Аргумент ЗА или ПРОТИВ 2:		

Рис. 15. Бланк для аргументов.

III. Обоснуйте свою точку зрения (при необходимости используйте вспомогательный материал – рис. 16) следите за регламентом (7 мин. для каждого спикера).

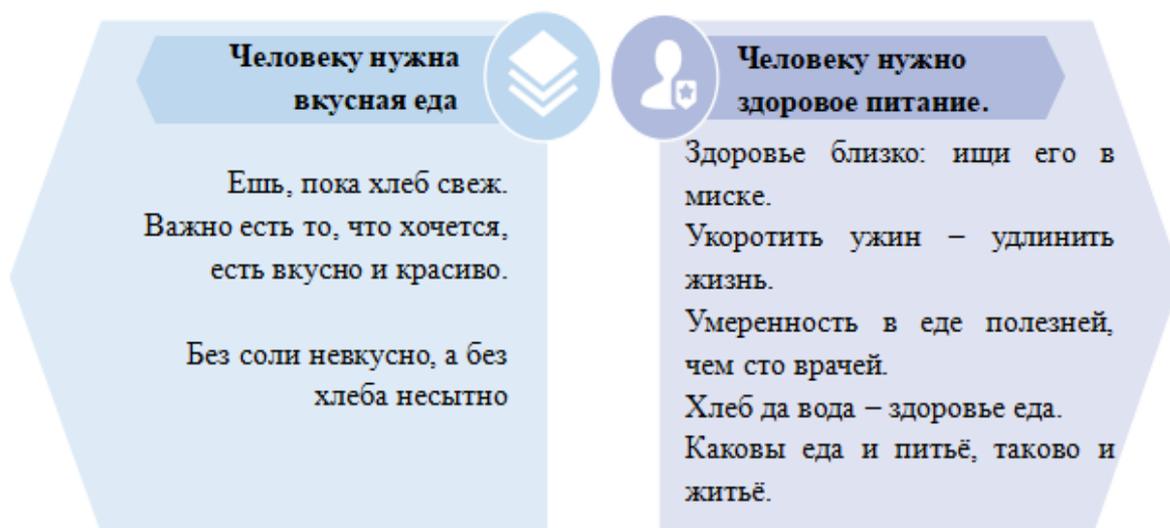


Рис. 16. Вспомогательный материал.

Блок 5. Контролирующий

В конце урока предлагаются контролирующие упражнения (например, тестовая игра).

Задание 20. Игра “Поезд” (Групповая работа).

Описание игры: преподаватель называет какое-нибудь коннотативное слово. Студент 1 должен объяснить значение данного слова. Студент 2

составляет предложение с этим словом. Студент 3 сам называет любое коннотативное слово и т.д. Игрок, который не справился с заданием, выбывает из игры.

Домашнее задание предполагает выполнение письменного или устного задания. Студенты используют различные мобильные приложения и мессенджеры (WeChat и др.), которые предназначены для создания собственных текстовых продуктов (сообщений, коротких видео, монологов, писем).

Домашнее задание.

а) Запишите в WeChat голосовое сообщение для своего русского друга. Расскажите, как Вы сходили в китайский ресторан. Используйте коннотативную лексику урока.

б) Русские студенты пригласили Вас отметить Масленицу. Напишите e-mail русскому другу, который живет в другом городе, расскажите, как Вы провели этот праздник. Используйте коннотативную лексику урока.

2.3 Анализ результатов тестирования

2.3.1 Анализ результатов входного тестирования

Цель входного тестирования участников эксперимента – диагностика их исходного уровня владения коннотативно маркированной лексикой русского языка.

Входной тест включал 5 субтестов: «Лексика», «Чтение», «Аудирование», «Говорение» и «Письмо». Максимальное количество баллов – 100. В таблице 8 представлено распределение баллов по субтестам.

Таблица 8. Распределение баллов по субтестам (входной тест)

Субтест	Баллы	Время выполнения (в мин.)
Лексика	30	30
Чтение	15	20
Аудирование	15	5
Говорение	20	10
Письмо	20	15
Итого	100	80

Для обработки результатов выполнения субтестов «Лексика», «Чтение», «Аудирование» были разработаны критерии оценки уровня владения лексическими знаниями русской коннотативно маркированной лексики (ЛЗ) и уровня сформированности рецептивных лексических навыков понимания русской коннотативно маркированной лексики (РЛН) (таблица 9).

Таблица 9. Критерии оценки уровня владения лексическими знаниями (ЛЗ) и рецептивными лексическими навыками (РЛН)

Критерии оценки	Количество позиций	Баллы
Знание существительных с субъективно-оценочными аффиксами (ЛЗС)	6	За каждое правильное выполнение – 1 балл
Знание прилагательных с субъективно-оценочными аффиксами (ЛЗП)	6	За каждое правильное выполнение – 1 балл
Знание наречий с субъективно-оценочными аффиксами (ЛЗН)	6	За каждое правильное выполнение – 1 балл
Знание глаголов с субъективно-оценочными аффиксами (ЛЗГ)	6	За каждое правильное выполнение – 1 балл
Знание фразеологизмов (ЛЗФ)	6	За каждое правильное выполнение – 1 балл

Опознавание и понимание коннотативно маркированных слов при аудировании (РЛН-А)	5	За каждое правильное выполнение – 3 балла
Опознавание и понимание коннотативно маркированных слов при чтении (РЛН-Ч)	5	За каждое правильное выполнение – 3 балла

При оценивании уровня сформированности продуктивных лексических навыков использования русской коннотативно маркированной лексики в устной речи (ПЛН-Г) и в письменном речи (ПЛН-П) мы учитывали следующие показатели:

1. Правильное произношение/написание коннотативно маркированных слов;
2. Правильный выбор коннотативно маркированных слов в соответствии с коммуникативным намерением и ситуацией;
3. Правильное сочетание коннотативно маркированных слов с другими лексическими единицами;
4. Активный запас коннотативно маркированных слов.

Исходя из этого, были разработаны критерии оценки владения продуктивными лексическими навыками использования коннотативно маркированных слов в речи (таблица 10).

Таблица 10. Критерии и показатели оценки уровня навыков использования русской коннотативно маркированных слов в речи

Уровни	Показатели	Баллы
<i>Высокий</i>	Активное употребление коннотативно маркированных слов в речи. Соответствие коммуникативным намерениям и ситуации. Отсутствие ошибок в лексической сочетаемости коннотативно маркированных слов.	16-20

	Не более 3 грубых лексических ошибок.	
<i>Средний</i>	Использование менее 5-ти коннотативно маркированных слов в речи. Не всегда они употреблены в соответствии с коммуникативным намерением и ситуацией. Не более 3 ошибок в лексической сочетаемости коннотативно маркированных слов. Не более 5 грубых лексических ошибок.	12-15
<i>Низкий</i>	Редкое использование коннотативно маркированных слов (менее 3-х). Неадекватное использование коннотативно маркированных слов. Более 6 грубых лексико-грамматических ошибок.	0-11

Для определения уровня сформированности знаний и навыков понимания и употребления русской коннотативно маркированной лексики были разработаны критерии оценки по уровням (таблица 11).

Таблица 11. Оценки по уровням владения коннотативно маркированной лексикой русского языка

Субтест	Суммарные баллы	Уровни		
		Высокий (80%-100%)	Средний (60%-79%)	Низкий (0-59%)
Лексика	30	24-30	18-23	0-17
Чтение	15	12-15	9-11	0-8
Аудирование	15	12-15	9-11	0-8
Говорение	20	16-20	12-15	0-11
Письмо	20	16-20	12-15	0-11

Методика обработки результатов.

Была произведена качественно-количественная обработка результатов входного и итогового тестирования по следующим формулам:

$$\bar{k} = \frac{\sum A}{n}$$

где \bar{k} – средний балл группы студентов, $\sum A$ – общий балл, полученный студентами в рассматриваемой группе, n – количество студентов в рассматриваемых группах.

$$r = \frac{\sum a}{\sum b} \times 100\%$$

где r – средний процент правильности ответов, $\sum a$ – баллы, полученные студентами при оценке соответствующих знаний или навыков, $\sum b$ – общий балл для заданий, с помощью которых оцениваются соответствующие знания или навыки.

$$t = \frac{|X_1 - X_2|}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$$

где t - критерий Стьюдента для независимых выборок, X_1 – среднее значение ЭГ, X_2 – среднее значение КГ, s_1 – стандартное отклонение ЭГ, s_2 – стандартное отклонение КГ, n_1 – количество выборок ЭГ, n_2 – количество выборок КГ.

Рассмотрим подробно результаты выполнения каждого субтеста.

Субтест «Лексика». Этот субтест включает в себя 5 заданий (30 позиций), по 6 позиций в каждом задании (таблица 12). Время выполнения заданий – 30 минут.

Таблица 12. Задания для оценки лексических знаний

№	Объекты контроля	Примеры заданий												
1	Существительные с субъективно-оценочными суффиксами	Выберите подходящие слова с коннотативным значением. <i>У двери сидел милый белый ...</i> А. котик Б. котище В. кот												
2	Прилагательные с субъективно-оценочными аффиксами	Вместо точек вставьте прилагательные со значением уменьшительности/ ласкательности. <i>Выпал очаровательный _____ снежок (пушистый).</i>												
3	Наречия с субъективно-оценочными аффиксами	Вместо пропусков вставьте подходящее по смыслу наречие с коннотативным значением. <i>Ты же умный человек, подумай _____, как лучше сделать.</i>												
4	Глаголы с субъективно-оценочными аффиксами	Вместо пропусков вставьте подходящий по смыслу глагол в нужной форме. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 70%;">У меня сегодня было много дел, совсем _____, поэтому не успела тебе позвонить.</td> <td style="width: 30%;">набегаться</td> </tr> <tr> <td>Дети все утро _____ в саду.</td> <td>пробежаться</td> </tr> <tr> <td>Я _____, чтобы найти хоть какую-нибудь работу.</td> <td>разбежаться</td> </tr> <tr> <td>Когда начался пожар, все люди _____.</td> <td>избегаться</td> </tr> <tr> <td>Ребенок _____ за целый день так, что уснул в гостиной.</td> <td>пробегать</td> </tr> <tr> <td>В поисках подарка нам пришлось _____ по нескольким магазинам.</td> <td>забегаться</td> </tr> </table>	У меня сегодня было много дел, совсем _____, поэтому не успела тебе позвонить.	набегаться	Дети все утро _____ в саду.	пробежаться	Я _____, чтобы найти хоть какую-нибудь работу.	разбежаться	Когда начался пожар, все люди _____.	избегаться	Ребенок _____ за целый день так, что уснул в гостиной.	пробегать	В поисках подарка нам пришлось _____ по нескольким магазинам.	забегаться
У меня сегодня было много дел, совсем _____, поэтому не успела тебе позвонить.	набегаться													
Дети все утро _____ в саду.	пробежаться													
Я _____, чтобы найти хоть какую-нибудь работу.	разбежаться													
Когда начался пожар, все люди _____.	избегаться													
Ребенок _____ за целый день так, что уснул в гостиной.	пробегать													
В поисках подарка нам пришлось _____ по нескольким магазинам.	забегаться													
5	Фразеологизмы	Выберите подходящий по смыслу фразеологизм. <i>Когда я узнал, что меня не допустили к экзаменам, то ...</i> А. я был на седьмом небе Б. у меня душа ушла в пятки В. руки опустились												

Для студентов как ЭГ, так и КГ, наиболее сложными оказались задания на проверку знания коннотативно маркированной лексики (средний процент правильности – 31,5%: ЭГ – 32%, КГ – 31%).

Задание 1. Студенты должны были выбрать подходящее существительное с коннотативным значением. При выполнении этого задания

25% испытуемых допустили более 50% ошибок (ЭГ – 2 студента, КГ – 3 студента), средний процент правильности – 53% (ЭГ – 55%, КГ – 50%). Это объясняется тем, что большинство студентов не различают суффиксы, имеющие увеличительную, пренебрежительную и другую коннотацию.

Задание 2. В этом задании, проверяющем знание прилагательных с субъективно-оценочными аффиксами, средний процент правильности составил только 27% (ЭГ – 30%, КГ – 24%). 80% испытуемых допустили более 50% ошибок (ЭГ и КГ – по 8 студентов). 3 студента не выполнили это задание, а 6 студентов использовали начальную форму прилагательных. Были отмечены следующие ошибки:

- в образовании прилагательных с субъективно-оценочными аффиксами: Нам навстречу вышел *бледеньный*⁴ / *бледенький* мальчик (вместо *бледенький*); Подруга принесла *вкусенькое*/ *вкусенное*/ *вкусенькое*/ *вкусенное* печенье (вместо *вкусенькое*);

- орфографические ошибки: Выпал очаровательный *путистенный* снежок (вместо *пушистенный*); Какой *хорошенький* денек (вместо *хорошенький*).

Задание 3. В ответах на позиции, проверяющие знание наречий с субъективно-оценочными аффиксами, наблюдались более низкие показатели: средний процент правильности – 24% (ЭГ – 22%, КГ – 26%). Только 1 студент из КГ правильно выполнил больше 50% позиций. Допущенные ошибки можно разделить на четыре типа:

- неправильный выбор наречия по контексту: В комнате почти не было мебели, поэтому выглядела она *одинок*/ *плохо* (вместо *бедненько*); Ты же умный человек, подумай *долго*/ *больше*, как лучше сделать (вместо *хорошенько*); *Долго*/ *приятно*/ *сколько* мы с вами не виделись (вместо *давненько*); Всё остынет. *Скоро*/ *прямо* иди к столу (вместо *быстренько*);

- неразличение суффиксов с разными коннотациями: Сегодня на улице

⁴ Здесь и далее жирным шрифтом выделены ошибки испытуемых.

холодненько (вместо *холодногато*);

- ошибки в образовании наречий с субъективно-оценочными аффиксами: Ты же умный человек, подумай *хорошеньчко* (вместо *хорошенько*); выглядела она *бедленько* (вместо *бедненько*); Для меня это *дороженько* (вместо *дороговато*);

- лексико-стилистические ошибки: *Давай* иди к столу (вместо *быстренько*); Для меня это *дорога* (вместо *дороговато*).

Задание 4. Студентам необходимо было выбрать подходящий по смыслу глагол из слов для справок, образовать правильную форму и вставить слово вместо пропуска.

В позициях, проверяющих знание глаголов с субъективно-оценочными аффиксами, зафиксирован самый низкий процент правильных ответов: средний процент правильности составил 12% (ЭГ – 10%, КГ – 15%). Это означает, что глаголы с субъективно-оценочными аффиксами вызывают наибольшие трудности у китайских студентов: с одной стороны, они плохо понимают коннотации, передаваемые коннотативными аффиксами глаголов, а с другой, – допускали грубые ошибки. Были выявлены следующие нарушения:

- неверный выбор глагола: У меня сегодня было много дел, совсем *набегалась/ пробежалась*, поэтому не успела тебе позвонить (вместо *забегалась*). Дети все утро *разбежались/ пробежались* в саду (вместо *пробежали*). Когда начался пожар, все люди *избежались* (вместо *разбежались*). В поисках подарка нам пришлось *забегаться* по нескольким магазинам (*пробежаться*).

- нарушение согласования субъекта с предикатом: У меня сегодня было много дел, совсем *забегался*, поэтому не успела тебе позвонить (вместо *забегалась*).

- неправильное использование вида глаголов: Дети все утро *пробежали* в саду (вместо *пробегали*);

- неправильное образование глагольных форм: Дети все утро *пробег* в саду (вместо *пробегали*).

Задание 5. При проверке знания фразеологизмов оказалось, что у 40% испытуемых количество ошибок превысило 50%. Средний показатель правильности ответов – всего 42% (ЭГ – 45%, КГ – 39%). Такой результат свидетельствует о том, что у большинства китайских студентов-филологов, овладевающих русским языком на уровне В2, недостаточный фразеологический запас. Учащиеся пытались угадать значение незнакомых фразеологизмов, но не всегда успешно выводили смысл из значения составляющих фразеологизмы компонентов.

Средний процент правильности выполнения заданий по лексике студентами ЭГ и КГ) группах на диагностическом этапе представлен на рисунке 17.



Рис. 17. Результат выполнения субтеста «Лексика»

Результаты входного тестирования показывают, что у всех испытуемых недостаточный объем лексических знаний о субъективно-оценочных аффиксах и правилах словообразования.

Субтест «Чтение». Субтест предназначен для определения уровня сформированности рецептивных лексических навыков восприятия и

понимания русской коннотативно маркированной лексики при чтении. Студентам был предложен рассказ М. Зощенко «Мелкий случай из личной жизни», содержащий коннотативно маркированные слова, и адаптированный к их уровню владения русским языком. После чтения рассказа студенты должны были выбрать правильный вариант ответа на каждую позицию (5 позиций) из трех предложенных вариантов, основываясь на содержании рассказа (табл. 13). Время выполнения субтеста – 20 минут.

Таблица 13. Задание для субтеста «Чтение»

31	Какое настроение было у героя в начале рассказа?	А. На душе кошки скребли.
		Б. Был на седьмом небе.
		В. Как с цепи сорвался.
32	Какой недостаток у старухи?	А. Живет на широкую ногу.
		Б. Денег куры не клюют.
		В. За душой ни гроша.
33	Как старуха отреагировала на подаяние?	А. Вышла из себя.
		Б. Опустила руки.
		В. Стала лить крокодиловы слезы.
34	Как можно охарактеризовать даму героя?	А. Держится за копейку.
		Б. Бросается деньгами.
		В. Концы с концами сводит.
35	Как можно охарактеризовать героя?	А. Мухи не обидит.
		Б. Ни рыба, ни мясо.
		В. Добрая душа.

Средний процент правильности составил 43% (ЭГ – 44%, КГ – 42%). Только 20% испытуемых (по 2 студента в каждой группе) дали более 60% правильных ответов. Студенты должны были не только понять содержание рассказа и значение коннотативно маркированных слов, но и за ограниченное время извлечь основную информацию и соотнести вопрос с соответствующим фразеологизмом. Ошибки возникали либо из-за того, что коннотативно маркированные слова, встречающиеся в рассказе, препятствовали адекватному пониманию содержания текста, либо вследствие того, что студентам незнакомы предлагаемые фразеологизмы.

Субтест «Аудирование». Для проверки лексических навыков опознавания и понимания коннотативно маркированной лексики при аудировании студенты должны были прослушать диалог и выбрать вариант ответа на 5 вопросов (табл. 14). Время выполнения задания – 5 минут.

Таблица 14. Задание для субтеста «Аудирование» (входной тест)

1	А) Безрадостное. Б) Веселенькое. В) Агрессивное.
2	А) Влюбилась по уши. Б) Потратила время впустую. В) Белый свет не мил.
3	А) Позитивно. Б) Равнодушно. В) Негативно.
4	А) Пытается вывести ее из себя. Б) Советует не вешать нос. В) Просит подождать до лучших времен.
5	А) Время лечит. Б) Делу время, потехе час. В) Всему свое время.

При выполнении этого задания 65% испытуемых допустили более 50% ошибок (ЭГ – 7 студентов, КГ – 6 студентов), при этом средний процент правильности – 46%. Основной причиной неправильных ответов является ошибочное как восприятие, так и понимание коннотативно маркированных слов в аудиотексте и/или в вариантах ответа. Полученные результаты свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности лексических навыков аудирования у студентов, участвующих в эксперименте.

Субтест «Говорение». В задании по говорению проверялся уровень сформированности продуктивных лексических навыков употребления коннотативно маркированных слов русского языка в устной речи. Студенты должны изложить свое мнение по предлагаемому вопросу и привести аргументы с использованием коннотативной лексики. Ознакомление с заданием и подготовка монологического высказывания – 5 минут, запись монолога на диктофон – 5 минут.

Задание. Вы с русским другом обсуждаете, «Что лучше: иметь много друзей или одного, но надежного друга?». Выскажите свое мнение, аргументируя его, приведите факты и примеры из жизни. В монологе должны быть использованы разные коннотативные слова (объем текста не менее 10 предложений).

Было установлено, что у большинства студентов (65%) объем высказываний не соответствовал норме (4–5 высказываний). 35% испытуемых использовали для аргументации некоторые пословицы, идиомы и другие коннотативно маркированные слова, но не более трех. 60% испытуемых не употребили коннотативно маркированные слова в своей речи. Это свидетельствует о том, что многие китайские студенты не владеют навыками использования коннотативно маркированной лексики. Кроме того, в ответах испытуемых были отмечены следующие ошибки:

- 1) фонетические (звукоупотребление, ритмика; интонация);
- 2) лексико-грамматические:
 - ошибки в выборе лексической единицы: что **какое** дружба (вместо *что такое дружба*);
 - смешение фразеологизмов-паронимов: ей понравилось мое угощение и сказала, **язык проглотила** (вместо *язык проглотишь*);
 - нарушение компонентного состава фразеологических единиц: **старый друг лучше новый друг** (вместо *старый друг лучше новых двух*);
 - нарушение лексической сочетаемости: дружба **имеет важную роль** в жизни человека;
 - неразграничение синонимов: он меня **уговорил** (вместо *убедил*);
 - ошибки в употреблении видов глагола: начал **поговорить**;
 - неправильное употребление грамматической формы: **мы** было весело.
- 3) синтаксические ошибки:
 - ошибки в управлении: я согласна **с ее**; она ценит **дружбы**;
 - нарушение согласования: **одинаковый** хобби; **интересные** тема;

- разрушение синтаксической конструкции: *Тем* больше друзей, *чем* лучше.

Субтест «Письмо». Для создания письменного текста в соответствии с заданной ситуацией студенты должны были применить социокультурные и лексические знания, а также знание жанровых особенностей дружеского письма. Время выполнения задания – 15 минут.

Задание: Русская подруга пригласила Вас отмечать новоселье. Напишите e-mail своему русскому другу, расскажите, как вы провели этот день. Используйте разные коннотативные слова (не менее 8 предложений).

При выполнении задания студенты продемонстрировали базовые социокультурные знания, обеспечивающие адекватность выбора и использования коннотативно маркированных слов в соответствии с коммуникативным намерением и ситуациями. Половина испытуемых употребили отдельные идиомы и уменьшительно-ласкательные формы слов, но каждый не более двух. 60% студентов допустили значительное количество грубых лексико-грамматических и синтаксических ошибок:

- орфографические ошибки: *до **презды*** (вместо *до **приезда***); *она **побробовала** суп* (вместо *попробовала*); *я **праннирую*** (вместо *планирую*); она ***трудолюбимая*** (вместо *трудолюбивая*);

- ошибки в выборе лексических единиц: *я **рассказываю** с* ней (вместо *разговариваю*);

- ошибки в управлении: она готовилась ***для приема*** друзей три дня (вместо *готовилась к приему*); пригласить ***ей*** (вместо *ее*);

- нарушение согласования: Она угощала нас русскими ***блюд*** (вместо *блюдами*); вкусные ***блюдо*** (вместо *блюда*); что-то ***интересного*** (вместо *интересное*);

- ошибочное образование формы глагола: она ***накрола*** стол (вместо *накрыла на стол*);

- разрушение устойчивых оборотов: *с **ее точкой** зрения* (вместо *с ее точки зрения*); *как **говоря*** (вместо *как говорят*);

▪ нарушение связи между подлежащим и сказуемым: мы давно не *встретиться* (вместо *встречались*); она *считается* (вместо *считает*).

На рисунке 18 показан средний процент выполнения заданий входного теста.

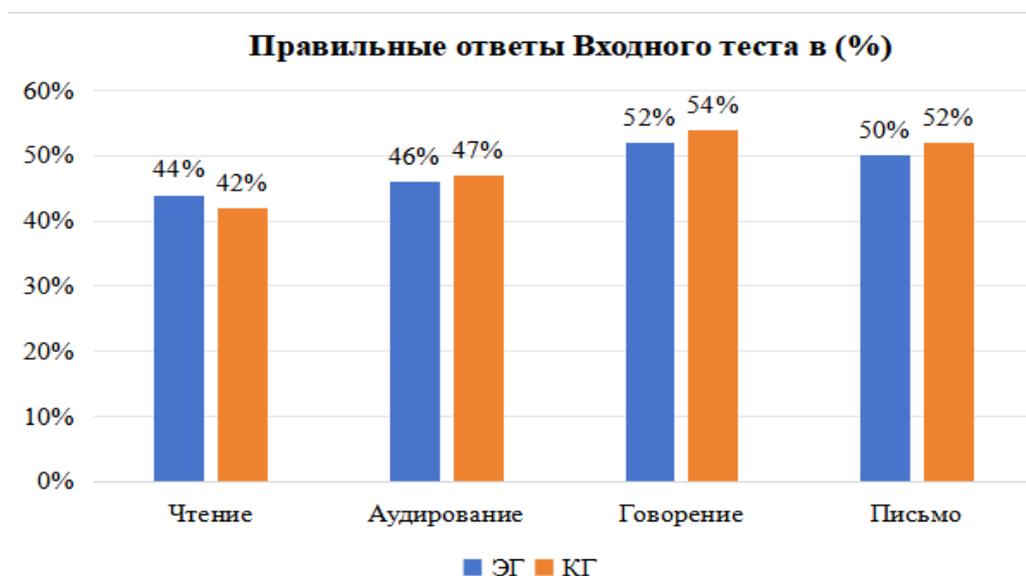


Рис. 18. Результаты выполнения субтестов «Чтение», «Аудирование», «Говорение», «Письмо» (входной тест)

Результаты диагностического тестирования испытуемых ЭГ и КГ представлены в таблице 15.

Таблица 15. Уровень владения русской коннотативно маркированной лексикой (входное тестирование)

Группы	Средний балл (средний процент правильности)
ЭГ	43,5 (44,8%)
КГ	44,7 (45%)

Как видно из таблицы, студенты ЭГ и КГ до начала эксперимента имели примерно одинаковый уровень владения русской коннотативной лексикой.

Кроме того, на диагностическом этапе мы провели статистический анализ исходного уровня владения коннотативно маркированной лексикой русского языка с использованием t-критерия Стьюдента для независимых

выборок. Было получено р-значение, указывающее на уровень значимости выборок. Если $p < 0,05$, то различия статистически значимы, если $p \geq 0,05$, то различия сравниваемых выборок статистически незначимы. Анализ проводился в программе SPSS.

По результатам входного тестирования ЭГ и КГ было рассчитано стандартное отклонение, которое составило 4,03 в ЭГ и 6,04 в КГ, при этом $t = 0,523$, $p = 0,608$. Таким образом, статистически значимых различий между ЭГ и КГ не обнаружено. Рассчитанные результаты с помощью t-критерия Стьюдента еще раз подтверждают, что на диагностическом этапе владение русской коннотативно маркированной лексикой у студентов ЭГ и КГ близко к одинаковому уровню.

На рисунке 19 показано процентное распределение учащихся по различным уровням владения лексическими знаниями и навыками понимания и употребления русской коннотативно маркированной лексики (по результатам входного тестирования).

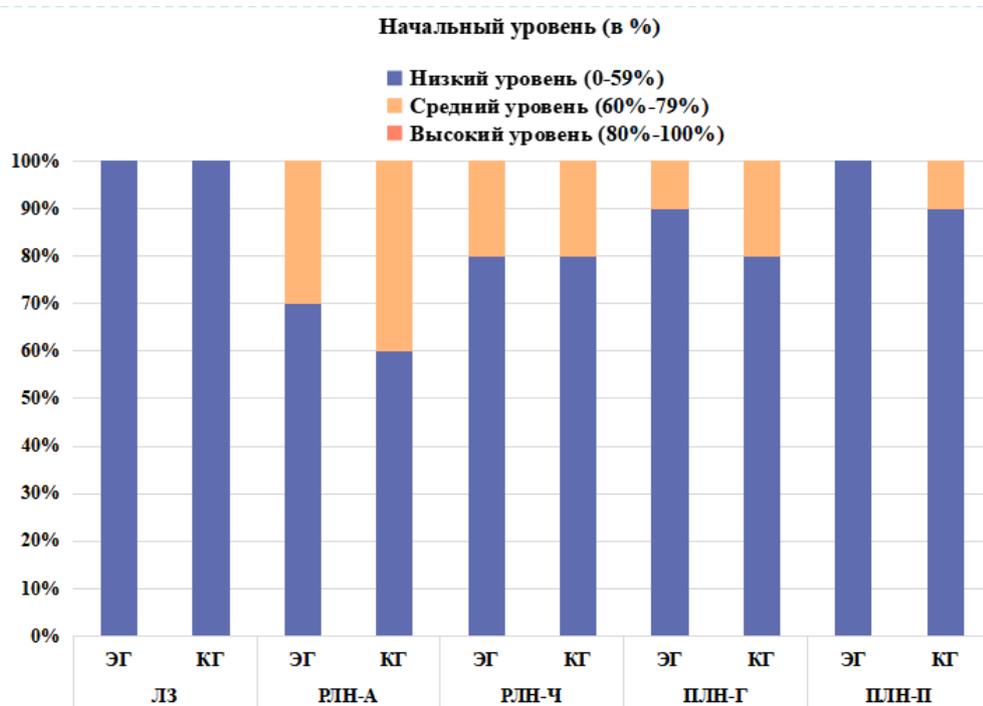


Рис. 19. Исходный уровень лексических знаний и сформированности навыков у студентов КГ и ЭГ (входное тестирование)

Результаты диагностического теста показали, что и в ЭГ, и в КГ зафиксирован одинаково низкий уровень владения коннотативно маркированной лексикой русского языка (правильность ответов менее 60%), что обусловлено недостаточным объемом знаний коннотативно маркированной лексики русского языка. У 65% испытуемых относительно низкий уровень восприятия и понимания коннотативно маркированных слов на слух, а 80% студентов дали неправильные ответы в субтесте «Чтение». 85% испытуемых не владеют навыками употребления русских коннотативно маркированных слов в устной речи, и 95% студентов – в письменной речи.

На формирующем этапе, для мониторинга процесса обучения в экспериментальной группе, проводился промежуточный контроль. Оценивались все задания, выполняемые студентами в аудитории, и самостоятельная работа. В таблице 16 представлена система оценивания успеваемости студентов в период проведения методического эксперимента.

Таблица 16. Система оценивания успеваемости студентов ЭГ

Формы контроля	Объекты оценивания	Оценка (в баллах)
Промежуточный контроль	Кейс-задание (самостоятельная подготовка)	20
	Кейс-задание (презентация на занятиях)	10
	Дебаты (самостоятельная подготовка)	10
	Дебаты (выступление на занятиях)	20
	Домашние задания	20
	Активность на занятиях (участие в ролевых играх, ответы на вопросы и др.)	10
	Посещаемость	10
Итоговый тест		50

Успешность освоения учебного материала студентами ЭГ определялась по шкале: 0-79 баллов – «не зачтено», 80-150 баллов – «зачтено».

2.3.2 Анализ результатов итогового тестирования

На контрольном этапе эксперимента было проведено итоговое тестирование испытуемых ЭГ и КГ с целью выявления динамики знаний и развития навыков восприятия и использования коннотативно маркированной лексики русского языка. Форма и типы заданий итогового теста соответствовали входному тесту (диагностический этап). При оценке результатов итогового тестирования использовались те же критерии и формулы, что и при оценке результатов выполнения входного теста. Кроме того, мы провели перекрестный статистический анализ результатов диагностического и контрольного тестов: прирост процента правильности выполнения каждого субтеста до и после экспериментального обучения рассчитывался по формуле:

Прирост (группа) = средний процент правильности выполнения заданий в итоговом тесте (группа) – средний процент правильности выполнения заданий во входном тесте (группа).

Сравнение результатов до и после методического эксперимента показало, что студенты обеих групп достигли определенного прогресса в освоении коннотативно маркированной лексики русского языка, однако объем знаний и уровень развития лексических навыков в каждой группе различаются.

Субтест «Лексика». Средний процент правильности ответов студентов ЭГ был значительно выше (80%), чем в КГ (48%), средний процент правильных ответов по сравнению с результатами входного тестирования увеличился на 47% в ЭГ и на 17% в КГ.

Задание 1: выбор подходящего существительного с коннотативным значением. Были допущены следующие ошибки:

- незнание коннотации, передаваемой суффиксами существительных “-ище/-ища”: Вот это **рыбёшка!** Первый раз вижу такую огромную (вместо **рыбища**);

- неразличение суффиксов, имеющих пренебрежительную и другую коннотацию: До деревни мы ехали на старой худой *лошадке* (вместо *лошадёнке*).

Задание 2: вставка соответствующей формы прилагательного с разными коннотативными значениями. Зафиксированы следующие типы ошибок:

- ошибочное образование формы прилагательного с субъективно-оценочными аффиксами: Надо молочка *тепленкого* выпить (вместо *тепленького*); *вкусенькие/вкуснонькие* пирожки (вместо *вкусненькие*); Это была скромненькая *беденькая* квартирка (вместо *бедненькая*); Теперь приходится покупать *плохинький* товар за те же деньги (вместо *плохонький*); Мы сели на *низкенькую/низненькую/низонькую* скамеечку около воды (вместо *низенькую*);

- нарушение согласования: *вкусненький* пирожки (вместо *вкусненькие*); *низенький* скамеечку (вместо *низенькую*).

В отличие от учащих КГ, студенты ЭГ допустили ошибки, связанные только с образованием форм прилагательных *бедный* и *низкий*.

Задание 3: заполнение пропуска подходящим по смыслу наречием с коннотативным значением. Были допущены следующие ошибки:

- неправильный выбор наречия: Это платье *плоховато/красивенько/яренько* выглядит (вместо *странновато*); Очень темно, идти там как-то *темновато/быстренько/медленько* (вместо *страшновато*); Времени осталось *маленько* (вместо *маловато*); Прежде чем менять работу, надо *ясненько/дальше* подумать (вместо *хорошенько*);

- ошибочное образование формы прилагательного с субъективно-оценочными аффиксами: Очень темно, идти там как-то *страшонько* (вместо *страшновато*);

- орфографические ошибки: Собирайся *быстренька*, такси придет через 3 минуты (вместо *быстренько*) Компьютер за 1000 долларов? Что-то *дороговата/дорогавато* (вместо *дороговато*).

Задание 4: вставка подходящего по смыслу глагола. Были отмечены следующие ошибки:

- неправильный выбор лексической единицы: Лена попросила меня никому об этом не рассказывать, но я случайно *наговорила*сь/ *переговорила* (вместо *проговорила*сь); Они давно не виделись, поэтому не могли друг с другом *заговориться* (вместо *наговориться*); Через час у меня будут занятия, давай быстро *проговоримся*/ *проговоримся*/ *заговоримся* (вместо *переговорим*); Я так обиделась, что *переговорила* ему много лишнего (вместо *наговорила*);
- нарушение координации подлежащего и сказуемого: Они давно не виделись, поэтому не могли друг с другом *наговорились* (вместо *наговориться*); Мы *заговориться* и чуть не опоздали на самолет (вместо *заговорились*).

Ошибки студентов обеих групп обусловлены главным образом неразличением коннотаций, передаваемых аффиксами глаголов *на-...-ся*, *за-...-ся* и *про-...-ся*.

Задание 5: выбор подходящего по смыслу фразеологизма. Испытуемые ЭГ допустили в 2 раза меньше ошибок, чем студенты КГ.

На рисунке 20 представлено сравнение правильных ответов на задания, проверяющие знания коннотативно маркированной лексики русского языка у студентов в ЭГ и КГ.

Сравнение полученных результатов показывает, что студенты ЭГ лучше усвоили значение субъективно-оценочных аффиксов и правила образования слов с этими аффиксами, а также значительно расширили запас фразеологических единиц. Это свидетельствует об эффективности комплекса лексических упражнений, который включает аналитико-синтетические упражнения, упражнения на категоризацию лексических знаний, а также проектные задания, активизирующие самостоятельную познавательную деятельность студентов.



Рис. 20. Результаты выполнения заданий субтеста «Лексика» (итоговый тест)

Субтест «Чтение». При выполнении субтеста «Чтение» средний процент правильности ответов у студентов ЭГ увеличился на 34%, а у студентов КГ – всего на 13%. Разработанная нами методика обучения лексической стороне русской речи обеспечивает расширение потенциального коннотативного словарного запаса студентов, развитию навыков раскрытия значений коннотативно маркированных слов на основе контекстуального и морфологического анализа лексических единиц.

Субтест «Аудирование». В ответах на задания субтеста «Аудирование» также зафиксированы более высокие показатели в ЭГ, чем в КГ: прирост среднего процента правильности выполнения этого субтеста составляет соответственно 38% и 18%. Это является доказательством того, что благодаря комплексу упражнений, в котором используются на аутентичные аудиовизуальные материалы, содержащие коннотативно маркированные слова, у китайских студентов успешно развиваются навыки опознавания и понимания коннотативно маркированных слов в реальных коммуникативных ситуациях.

Субтест «Говорение». Что касается развития продуктивных навыков использования коннотативно маркированных слов в устной речи, то прирост среднего процента правильности выполнения тестовых заданий в ЭГ оказался в два раза больше, чем в КГ (ЭГ – 30%, КГ – 15%). 70% студентов ЭГ достигли высокого уровня (оценки выше 80%), а остальные студенты получили оценки более 60%, но менее 80%, в то время как в КГ все испытуемые не поднялись выше среднего уровня.

Для аргументации своей точки зрения большинство студентов ЭГ активно и адекватно использовали идиомы, пословицы, поговорки и коннотативно маркированные слова. Это означает, что у учащихся ЭГ значительно расширился активный коннотативный словарный запас, повысился уровень владения навыками выбора и использования коннотативно маркированных слов в устной речи в соответствии с намерением и коммуникативной ситуацией. Успешное формирование продуктивных лексических навыков в говорении у студентов ЭГ было обеспечено с помощью интерактивных упражнений, включающих дебаты и ролевые игры, в которых могут быть использованы эмоционально-оценочные средства русского языка.

Испытуемые КГ недостаточно активно употребляли коннотативно маркированную лексику в устных высказываниях и допустили значительное количество ошибок, среди которых типичными являются:

- использование фразеологической единицы в несвойственном ей значении: Она считает, что счастье – это не иметь много денег, а быть с друзьями, ведь *с милым рай и в шалаше*;
- разрушение структуры фразеологизма: у меня почти *нет денег, как кот наплакал*;
- нарушение компонентного состава фразеологических единиц: *чувствовал себе в седьмой небе*;
- ошибки в образовании формы сказуемого: Они представляют, как *купать* себе большой дом (вместо *купают*);

- ошибки в построении предложения с деепричастным оборотом: Они будут думать, что счастливы, и не **прилагая усилия** для лучшей жизни;
- нарушение лексической сочетаемости: Деньги **дарят нам принятую возможность** покупать вещи;
- ошибки в управлении: Говорят, что **с деньгами** не покупают здоровье (вместо *за деньги здоровье не купишь*).

Субтест «Письмо». Анализ результатов выполнения задания показал, что у студентов ЭГ сформированы продуктивные навыки использования коннотативно маркированных слов в письменном высказывании: средний процент правильности увеличился на 29% (у студентов КГ – на 13%). В ответах 60% студентов ЭГ отсутствуют ошибки в употреблении коннотативной лексики.

Были отмечены следующие ошибки в письменном высказывании:

- орфографические ошибки: **кортошки** (вместо *картошки*); **торелочка** (вместо *тарелочка*);
- использование фразеологической единицы в несвойственном ей значении: вкусные пирожки помогают **вставить с правой ноги**; Она была так рада, долго не **ушла в себя**;
- неправильная грамматическая форма компонентов фразеологизма: после того, как попробовала тортик подруги, я **приходила в седьмую небу** (вместо *я была на седьмом небе, когда попробовала тортик*); **из все силы** (вместо *изо всех сил*);
- ошибки в использовании видов глагола: начали **обсудить** (вместо *обсуждать*);
- ошибки в управлении: она уделяет особое внимание **свое питание** (вместо *своему питанию*); **о русская кулинарная культура** (вместо *о русской кулинарной культуре*);
- нарушение согласования: у нее такая хорошенький характер; вкусные **блюдо** (вместо *блюда*);

▪ нарушение синтаксической конструкции: *после того*, я узнал (вместо *после того, как*); Я считаю, *чтобы* деньги приносят счастье.

Полученные результаты доказывают, что интегрированные задания и использование электронных ресурсов для создания письменных текстов способствуют развитию продуктивных лексических навыков в письме.

На рисунке 21 показан уровень сформированности навыков восприятия и употребления коннотативно маркированных слов в разных видах речевой деятельности, продемонстрированный в итоговом тестировании студентами ЭГ и КГ.

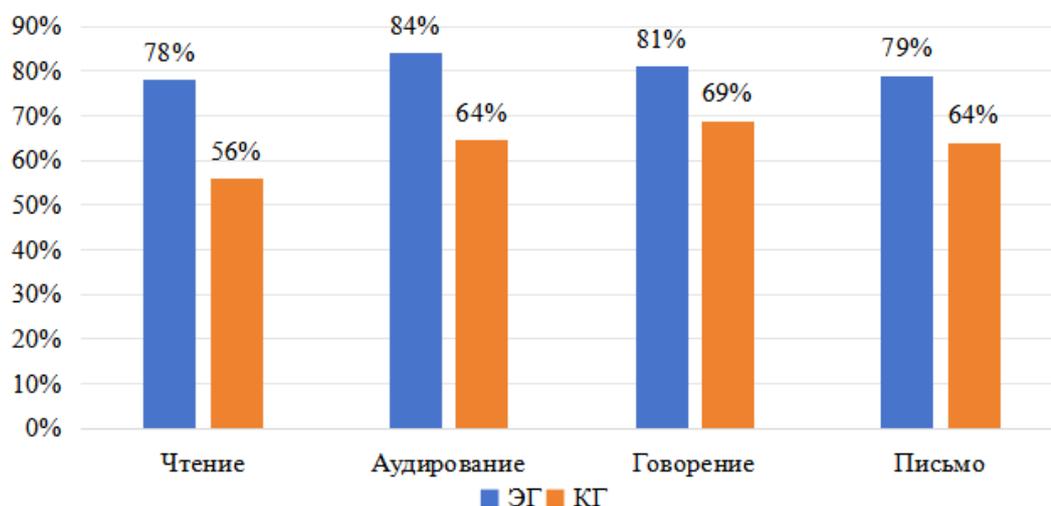


Рис. 21. Результаты выполнения заданий субтестов «Чтение», «Аудирование», «Говорение», «Письмо» в итоговом тесте (в %)

Средний процент правильности выполнения заданий студентами ЭГ составил 80,3%, а студентами КГ – 60,2%.

У студентов экспериментальной группы значительно повысился уровень владения русской коннотативной маркированной лексикой: средний балл в ЭГ вырос на 36,7 пункта, в то время как в КГ – только на 14,3 пункта (рис. 22).

Количество студентов ЭГ, достигших высокого уровня владения лексическими знаниями коннотативно маркированной лексики увеличилось

на 60%, а количество студентов, достигших среднего уровня, – на 40% (в КГ на 20%).

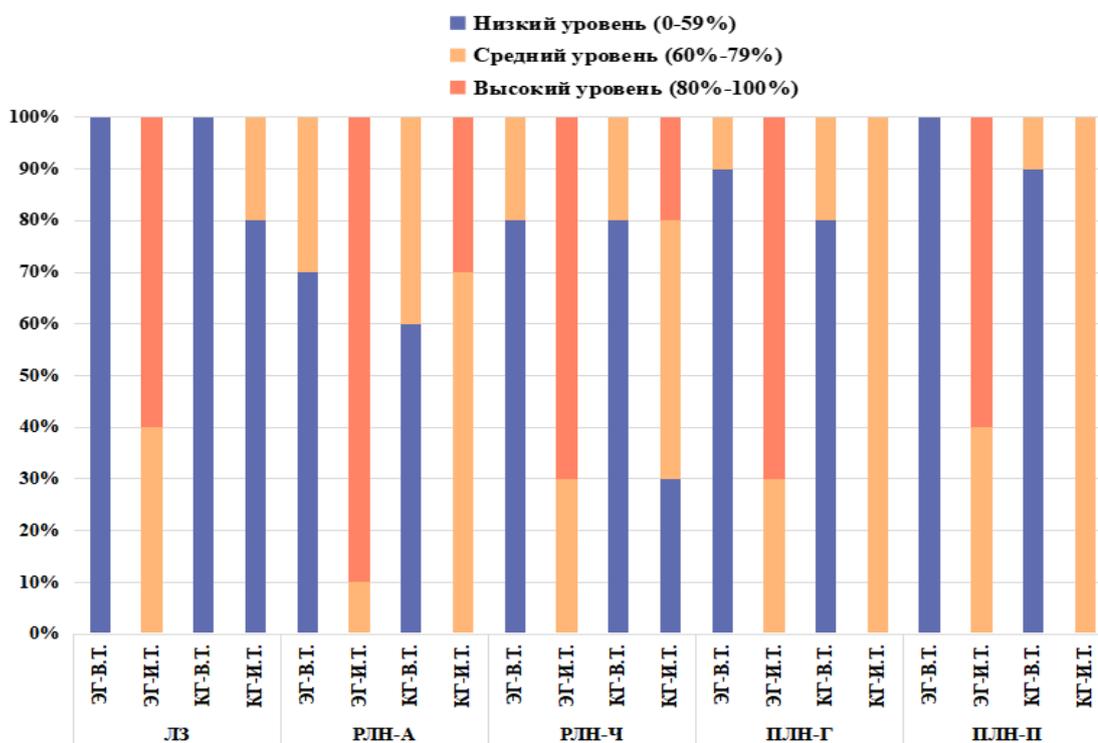


Рис. 22. Сравнение уровня сформированности знаний и навыков владения коннотативной лексикой до и после эксперимента в ЭГ и КГ

Для подтверждения достоверности полученных результатов выполнения итогового теста испытуемыми ЭГ и КГ количественные данные были статистически обработаны с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Анализ проводился в программе SPSS.

Получается р-значение, которое указывает на уровень значимости выборок. В нашем исследовании, если $p < 0,05$, то различия статистически значимы, если $p \geq 0,05$, то различия сравниваемых выборок статистически незначимы.

В таблице 17 представлены результаты статистического анализа лексических знаний и навыков у студентов ЭГ и КГ, что было выявлено в итоговом тестировании.

Таблица 17. Статистический анализ результатов ЭГ и КГ на контрольном этапе

Независимые выборки	Среднее значение \pm стандартное отклонение		t	p
	КГ(n=10)	ЭГ(n=10)		
ДО/ПОСЛЕ-ЛЗ	14,50 \pm 3.95	23,90 \pm 2.64	-6,253	0,000**
ДО/ПОСЛЕ-РЛН-А	9,90 \pm 1.45	12,60 \pm 1.90	-3,576	0,002**
ДО/ПОСЛЕ-РЛН-Ч	8,40 \pm 2.76	11,70 \pm 2.21	-2,952	0,009**
ДО/ПОСЛЕ-ПЛН-Г	13,90 \pm 0.88	16,20 \pm 1.32	-4,6	0,000**
ДО/ПОСЛЕ-ПЛН-П	13,00 \pm 0,82	15,80 \pm 1,48	-5,25	0,000**
* p<0,05 ** p<0,01				

(ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, ДО – результаты на диагностическом этапе, ПОСЛЕ – результаты на контрольном этапе, ЛЗ – лексические знания, РЛН-Ч – рецептивные лексические навыки при чтении, РЛН-А – рецептивные лексические навыки при аудировании, ПЛН-Г – продуктивные лексические навыки в говорении, ПЛН-П – продуктивные лексические навыки в письме)

Расчет с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок показывает, что p-значения для всех групп знаний и навыков меньше 0,05, и t-значения для всех групп знаний и навыков являются отрицательными. Таким образом, существуют статистически значимые различия между результатами ЭГ и КГ, а также между результатами ЭГ и КГ по различным лексическим знаниям и навыкам. Это свидетельствует о том, что уровень сформированности лексических знаний и навыков в ЭГ значительно выше, чем в КГ, что подтверждает эффективность методики обучения коннотативно маркированной лексике русского языка на основе лингвокогнитивного подхода.

2.3.3 Анализ результатов анкетирования

Для того чтобы выяснить отношение китайских студентов экспериментальной группы к предложенной нами методике обучения коннотативно маркированной лексике русского языка, после проведения итогового тестирования было проведено анонимное анкетирование (вопросы анкеты в таблице 18).

Таблица 18. Анкета для учащихся ЭГ

№	Вопросы
1	Насколько вы удовлетворены содержанием обучения (коммуникативные темы уроков, учебные материалы)?
2	Насколько вы удовлетворены методами и приемами преподавания?
3	Насколько вы удовлетворены средствами обучения?
4	Какие виды работы вы предпочитаете при обучении русской коннотативно маркированной лексике? Расположите методы обучения в соответствии с вашими предпочтениями (дебаты, геймификация, ролевая игра, проектные задания).
5	Что вам больше всего понравилось в данной методике обучения?
6	Что вы посоветуете для улучшения данной методики обучения?

Результаты опроса показали, что все студенты экспериментальной группы дали положительную оценку предложенной методике обучения коннотативно маркированной лексике русского языка.

По мнению студентов, предлагаемые учебные материалы ярко демонстрируют функционирование слов с субъективно-оценочными аффиксами и фразеологических единиц по разной тематике, благодаря чему можно расширить коннотативный лексический запас. Кроме того, некоторые студенты подтвердили результативность занятий в развитии продуктивных лексических навыков, отметив, что они могли успешно использовать изученные коннотативные единицы в общении с носителями русского языка.

Что касается методов обучения, которые применялись в эксперименте, то студенты оценили их положительно, поскольку эти методы помогают дифференцировать коннотативные значения слов и улучшить понимание коннотации слов; наглядные образы и аудиовизуальные средства позволили закрепить соответствующие лексические знания. Большой интерес для студентов представляют интерактивные задания, дидактические онлайн-игры и тесты, видеосюжеты, содержащие большое количество коннотативно маркированных слов, охватывающие разные коммуникативные темы.

Для улучшения методики обучения китайские студенты предложили увеличить время для самостоятельной работы, поскольку объем материала для усвоения и работа со словарями требует значительных временных затрат.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

С целью оптимизации обучения китайских студентов-филологов русской коннотативно маркированной лексике нами предложена обучающая модель на основе лингвокогнитивного подхода. Эта модель включает взаимосвязанные компоненты: ориентировочно-целевой (формирование и развитие лексических знаний и навыков использования русской коннотативно маркированной лексики), содержательный (содержание преподавания русской коннотативно маркированной лексики и принципы отбора коннотативно маркированных лексических единиц), субъективный (анализ целевой аудитории в психологическом, когнитивном и мотивационном аспектах), процессуальный (используемые методы, приемы, комплекс упражнений и Интернет-ресурсы) и результирующий.

В качестве учебного материала для проведения обучающего эксперимента был разработан комплекс лексических упражнений. Учебные материалы разделены на пять уроков, каждый из которых включает две группы коннотативно маркированной лексики: слова с субъективно-оценочными аффиксами и фразеологические единицы, которые объединены одной коммуникативной темой.

Каждый урок состоит из пяти блоков: адаптационного, концептуализационного, мотивационно-трансформационного, синтетического, контролирующего. Используются адаптационные упражнения для введения темы; упражнения на декодирование лексического материала, индуктивно-дедуктивные упражнения, упражнения на концептуальное кодирование, категоризационные упражнения, геймификация, проектное задание для формирования и закрепления лексических знаний; рефлексивные упражнения для развития рецептивных лексических навыков; упражнения на воспроизведение, ролевая игра, упражнения на развитие критического мышления (продуктивные лексические навыки); и контролирующие упражнения для проверки уровня владения изученным материалом. Комплекс лексических упражнений организуется в соответствии с последовательностью познавательных операций.

Анализ результатов итогового теста показал, что благодаря использованию методики обучения коннотативно маркированной лексике русского языка на основе лингвокогнитивного подхода значительно повысился уровень сформированности лексических знаний и навыков у испытуемых ЭГ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обучение русской коннотативно маркированной лексике – один из важнейших аспектов, который зачастую остается вне поля зрения исследований по методике преподавания РКИ. В данной работе была предпринята попытка

- разработать методику обучения коннотативно маркированной лексике русского языка на основе лингвокогнитивного подхода;
- обосновать отбор содержания обучения данной группе лексики;
- предложить авторскую модель обучения коннотативно маркированной лексике, в которой учитываются когнитивно-психологические особенности китайских студентов-филологов, благодаря чему у учащихся не только формируется коммуникативная компетенция на изучаемом языке, но и расширяется концептосфера.

Основные результаты, полученные в ходе исследования, заключаются в следующем:

1. Доказано, что формирование языковой картины мира русского языка в сознании китайских учащихся, основанное на взаимосвязи языка, мышления и культуры является методической предпосылкой для разработки эффективной методики обучения русской коннотативно маркированной лексике.

2. Рассмотрено понятие «коннотация» с точки зрения семасиологии, лексикографии, стилистики, культурологии. Проанализированы существенные характеристики лингвистического феномена «коннотация». Описаны языковые средства выражения коннотации в русском языке и определены лингвометодические составляющие русской коннотативно маркированной лексики в аспекте обучения РКИ.

3. Научно обоснован выбор лингвокогнитивного подхода как наиболее эффективного для обучения русской коннотативно маркированной лексике.

Выявлены характеристики лингвокогнитивного подхода, определены закономерности обучения русской коннотативно маркированной лексики на основе данного подхода. Предложены методические принципы для обучения китайских студентов-филологов коннотативно маркированной лексике русского языка.

4. Определены функциональные компоненты авторской модели обучения коннотативной русской лексике (уровень В2): цель обучения лексической стороне; содержание обучения и критерии отбора коннотативных лексических единиц; психологические, когнитивные и мотивационные характеристики китайских студентов; методы, приемы и средства, используемые для обучения; результирующий компонент.

5. Разработан комплекс упражнений, организованных в соответствии с когнитивными процессами и направленных на формирование и развитие лексических знаний и навыков узнавания и использования русской коннотативной русской лексики в разных видах речевой деятельности.

6. Предложены входной и итоговый тесты, включающие субтесты «Лексика», «Чтение», «Аудирование», «Говорение» и «Письмо» с целью диагностики уровня владения русской коннотативной русской лексикой китайскими студентами до и после обучающего эксперимента. Разработаны критерии оценки уровня сформированности лексических знаний и навыков.

7. После проведения входного тестирования были проанализированы ошибки, допущенные испытуемыми, и предпринята попытка объяснить причины возникновения трудностей, что послужило основой для разработки программы обучающего эксперимента.

8. После итогового тестирования были качественно и количественно проанализированы полученные результаты и сопоставлены с результатами входного тестирования. Был сделан вывод, что уровень сформированности лексических знаний и навыков распознавания и использования русской коннотативно маркированной лексики у студентов ЭГ оказался значительно выше, чем у студентов КГ. Подтверждена эффективность методики обучения

коннотативно маркированной лексике русского языка на основе лингвокогнитивного подхода.

9. Перспективные направления исследования заключаются в разработке учебных материалов на основе лингвокогнитивного подхода к обучению китайских студентов русскому языку как иностранному на уровнях C1 и C2. Кроме того, необходимо исследовать лингводидактические возможности искусственного интеллекта для совершенствования методов обучения лексической стороне иностранного языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**I. Научная литература на русском языке**

1. Авилкина Ж. Н. К вопросу о когнитивном подходе в обучении иностранным языкам // *Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна*. 2009. С. 108–113. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kognitivnom-podhode-v-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 06.12.2023)
2. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2003. 470 с.
3. Андронкина Н. М. Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2009. 49 с.
4. Апресян Ю. Д. Избранные труды, том I. Лексическая семантика: 2-е изд., испр. и доп. М.: Школа «Язык русской культуры», Изд. фирма «Восточная литература» РАН, 1995. 472 с.
5. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // *Вопросы языкознания*. 1995. № 1. С. 37–67.
6. Апресян Ю. Д. Избранные труды, том II. Интегральное описание языка и системная лексикография. М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. 767 с.
7. Апресян Ю. Д. Об активном словаре русского языка // *Русский язык сегодня*. Вып. 4. Проблемы языковой нормы: Сб. статей. М.: Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН, 2006. С. 29–47.
8. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. 2-е изд., исправ. М. 1999. 896 с.
9. Баранов А. Н. Внутренняя форма в значении и толковании идиом: тавтология или часть семантики? // *Известия РАН. Серия: литературы и языка*. 2010. Т. 69. № 3. С. 3–15.
10. Барышников Н. В. Французский язык как второй иностранный в средней школе и особенности методики его преподавания // *Иностранные языки в*

школе. 1998. № 5. С. 25–30.

11. Барышников Н. В. Методика обучения иностранным языкам в контексте современных реалий: проблемы и решения // Вестник Московского лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1(850). С. 16–23.

12. Батталова З. Д. Лексика с коннотативным компонентом в формировании вторичной языковой личности школьников на уроках русского языка: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2020. 310 с.

13. Белявская Е. Г. Семантическая структура слова в номинативном и коммуникативном аспектах (когнитивные основания формирования и функционирования семантической структуры слова): дис. ... д-ра филол. наук. М., 1992. 423 с.

14. Бердичевский А. Л., Гиниатуллин И. А., Лысакова И. П., Пассов Е. И. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. М.: Рус. яз. Курсы, 2011. 184 с.

15. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 1988. 254 с.

16. Бодуэн де Куртенэ И. А. Некоторые из общих положений... // Избранные работы по общему языкознанию. М.: Издательство АН СССР, 1963. Т.1. 384 с.

17. Бодуэн де Куртенэ И. А. Значение языка как предмета изучения // Избранные труды по общему языкознанию. М.: Изд-во АН СССР, 1963. Т. 2. 391 с.

18. Васильева Г. М. О лексикографическом сопровождении обучения китайских студентов-филологов коннотативно маркированной лексике // Векторы развития русистики и лингводидактики в контексте современного филологического образования. Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2021. С. 172–176.

19. Верани А. Роль внутренней речи в высших психических процессах // Культурно-историческая психология. 2010. Том 6. № 1. С. 7–17.

20. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение

в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1990. 246 с.

21. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Под редакцией и с послесловием академика Ю. С. Степанова. М.: «Индрик», 2005. 1040 с.

22. Вепрева Т. Б. Лексика в обучении иностранным языкам // Журнал Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. С. 104–107. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksika-v-obuchanii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 03.02.2024)

23. Виноградов В. В. Русский язык: (Грамматическое учение о слове). 3-е изд., испр. М.: Высш. шк., 1986. 639 с.

24. Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы). М.: Изд-во РУДН, 1997. 331 с.

25. Воробьев В. В. Лингвокультурология. М.: РУДН, 2006. 336 с.

26. Воронцова А. И. Социокультурные факторы, влияющие на изучение русского языка: тематическое исследование китайского поколения Z на примере студентов физкультурных специальностей // Актуальные исследования. 2021. №36 (63). С. 68–82. [Электронный ресурс]. URL: <https://apni.ru/article/2861-sotsiokulturnie-faktori-vliyayushchie> (дата обращения: 23.11.2023)

27. Выготский Л. С. Мышление и речь: Психологические исследования. М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. 323 с.

28. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. 519 с.

29. Вылегжанина И. А., Кусова М. Л. Лингвокогнитивный подход в обучении русскому языку // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2014. №2. С. 103–115.

30. Галактионова Т. Г., Казакова Е. И., Пугач В. Е. Дидактические принципы создания современного учебника // Педагогика. 2018. № 5. С. 23–36.
31. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 3-е изд., стер. М.: Изд. центр «Академия», 2006. 336 с.
32. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высш. школа, 1982. 373 с.
33. Говердовский В. И. Диалектика коннотации и денотации (взаимодействие эмоционального и рационального в лексике) // Вопросы языкознания. 1985. № 2. С. 71–79.
34. Гончарова Е. А. Коннотация как стилистический феномен языка и текста // Известия Смоленского государственного университета. 2012. № 3(19). С. 88–97.
35. Гребенев И. В., Чупрунов Е. В. Теория обучения и моделирование учебного процесса // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2007. № 1. С. 28–32.
36. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода // Хрестоматия по истории развития языкознания XIX-XX вв. М., 1956. 378 с.
37. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. 397 с.
38. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры: перевод с немецкого языка. М.: Прогресс, 1985. 451 с.
39. Гурвич П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах: Курс лекций. Владимир: ВГПИ, 1972. 175 с.
40. Гурулева Т. Л. Подходы к обучению китайскому языку в аспекте формирования межкультурной образовательной парадигмы // Язык и культура. 2021. № 54. С. 113–130. DOI: 10.17223/19996195/54/7
41. Гутак О. Я., Козырев Н. А., Козырева О. А. Педагогическое моделирование как метод и технология продуктивно-инновационного решения задач профессионально-педагогической деятельности // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2019. №5 (74). С.154–162.

42. Дзюба Е. В. Когнитивная лингвистика: учебное пособие для высших учебных заведений. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2018. 280 с.
43. Екшембеева Л. В. Актуализация знания во втором языке // Русский язык и литература во времени и пространстве: Материалы XII конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы, Шанхай, 8–12 мая 2011 года. М.: Гос. ин-т рус. яз., 2011. С. 407–411.
44. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001. 371 с.
45. Ефремов В. А. Оскорбление: наивная и юридическая картина мира // Acta Linguistica Petropolitana. Труды Института лингвистических исследований РАН. 2016. Т.12. № 3. С. 291–309.
46. Зайцева А. А. Когнитивно-деятельностный подход к обучению иностранному языку и аргументация // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2013. № 2. С. 136–139.
47. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход в обучении русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 1985. № 5. С. 49–54.
48. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 219 с.
49. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
50. Зиновьева Е. И., Хруненкова А. В. Лингвистические основы описания русского языка как иностранного. Лексикология. СПб.: Изд-во «Нестор-История», 2015. 220 с.
51. Зорина Е. М., Чиркова Е. И., Черновец Е. Г. Активизация усвоения иноязычной лексики при работе со студентами цифрового поколения // Technology and language. 2021. Т. 2. Вып. 3. С. 89–97.
52. Карабутова Е. А., Колчинцева Л. Н. Когнитивно-коммуникативно-деятельностный подход к обучению студентов иноязычной речевой деятельности // Высшее образование в России. 2014. № 8–9. С. 131–135.
53. Карасик В. И. Слышкин Г. Г. Лингвокультурный концепт как единица

исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр. / Под ред. И. А. Стернина. Воронеж: ВГУ, 2001. С. 75–80.

54. Карпова И. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению реферированию студентов на продвинутом уровне в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 151 с.

55. Касимова Р. Т. Отбор тематической лексики в учебных целях // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т.14. № 4. С. 676–686.

56. Кислицына Н. Н. Концепция лингвистической коннотологии: когнитивно-дискурсивный аспект: дис. ... д-ра филол. наук. Симферополь, 2021. 460 с.

57. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Изд-во Московского университета, 1986. 176 с.

58. Козубовский В. М. Общая психология: познавательные процессы. 3-е изд. Минск: Амалфея, 2008. 368 с.

59. Козырева О. А. Педагогическое моделирование в профессиональной деятельности учителя и научно-педагогического работника // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. №2. С.1–19. DOI: 10.26795/2307-1281-2020-8-2-1

60. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений; Под ред. И. А. Колесниковой. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 288 с.

61. Кондратенко О. А. Дидактические принципы реализации когнитивной технологии в дистанционном обучении студентов // Теория и практика общественного развития. 2013. № 6. С. 84–88.

62. Кондратьева В. А. Оптимизация усвоения лексики иностранного языка. М.: Высш. шк., 1974. 120 с.

63. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М.: ЧеРо, 2003. 349 с.

64. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. М.: Гнозис, 2002. 284 с.

65. Кропотова Л. В. История развития лексической коннотации // Язык и культура. 2010. № 1(9). С. 33–47.
66. Кубрякова Е. С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. М.: Наука, 1988. С.142–172.
67. Кубрякова Е. С. В поисках сущности языка // Вопросы когнитивной лингвистики. 2009. № 1(018). С. 5–12.
68. Кунин А. В. Английская фразеология. М.: Высшая школа, 1970. 250 с.
69. Лаврушина Е. В. Лингвокогнитивные аспекты в методике обучения РКИ // Colloquium-journal. 2019. № 10 (34). С.85–88. DOI: 10.24411/2520-6990-2019-10277
70. Лазарева О. А. Лингвокогнитивные основы обучения иностранцев русской лексике. СПб.: Осипова, 2012. 249 с.
71. Лазарева О. А. Лексическое знание в процессе обучения иностранных студентов русской лексике: структура и форма репрезентации // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Филологические науки. 2012. № 1. С. 94–106.
72. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974. 367 с.
73. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
74. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000. 511 с.
75. Лидина И. Ю., Федосеев А. А. Обучение китайских студентов русской лексике с суффиксами субъективной оценки // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14. Вып. 9. С. 2882–2886. DOI: 10.30853/phil210466
76. Ли Юецзяо. Лингвокультурологический подход к обучению коннотативно маркированной лексике китайских студентов-филологов: на материале фитонимов: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2018. 214 с.
77. Лю Фанбин. Сопоставительное исследование лингвокультурной коннотации имен основных цветов спектра в русском и китайском языках: дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2020. 228 с.
78. Мальцева Д. Г. Страноведение через фразеологизмы. М.: Высшая школа,

1991. 172 с.

79. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стереотип. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 208 с.

80. Меньшенина С. Г., Позднякова Г. А. Формирование гибких навыков студентов бакалавриата в процессе обучения иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2019. Т. 16. № 3. С.106–115. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2019.3.9

81. Методика обучения русскому языку как иностранному: Курс лекций: учеб. пособие для вузов России / [Л. В. Московкин, Л. И. Харченкова, С. А. Вишнякова и др.]; [Науч. ред.: И. П. Лысакова]. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. 219 с.

82. Мишати́на Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2010. 480 с.

83. Мокиенко В. М. Загадки русской фразеологии. СПб.: «Авалон», «Азбука-классика», 2005. 256 с.

84. Московкин Л. В., Капитонова Т. И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2015. 195 с.

85. Никитина О. А. О становлении понятия «коннотация» в лингвистике // Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева. 2017. Т. 1. № 2. С.93–102.

86. Новиков Л. А. Семантика русского языка: учеб. пособие. М.: Высш. школа, 1982. 272 с.

87. Нуриева Н. С. К вопросу о коммуникативно-когнитивном подходе в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2019. № 3. С. 32–40. DOI: 10.28995/2073-6398-2019-3-32-40

88. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие. М.: Рус. яз., 1977. 216 с.

89. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с.

90. Пассов Е. И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. СПб.: Златоуст, 2009. 124 с.
91. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
92. Пахомова И. Н. Коннотация и лексическая семантика слова: дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2009. 346 с.
93. Першутин С. В. Методика обучения старших школьников на уроках английского языка : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2017. 212 с.
94. Пиотровская Л. А. Эмотивные высказывания как объект лингвистического исследования (на мат. рус. и чеш. яз.). СПб.: СПб.ун-т, 1994. 146 с.
95. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика: учебное издание. М.: АСТ «Восток–Запад», 2007. 225 с.
96. Попова Н. В., Пятницкий А. Н. Формирование универсальных навыков переработки научной информации посредством обучения студентов реферативному переводу и комментированию // Иностранные языки в школе. 2016. № 4. С. 2–12.
97. Постовалова В. И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Б. А. Серебренников. М.: Наука, 1988. С.8–69.
98. Потемня А. А. Мысль и язык // Слово и миф. М.: Правда, 1989. 622 с.
99. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: Т.1 / Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. 485 с.
100. Сафонова Л. Ю. Методы интерактивного обучения. Великие Луки: ПсковГУ, 2015. 86 с.
101. Сизова Ю. С. Когнитивный подход в современном лингвообразовании // Профессиональное лингвообразование: материалы одиннадцатой международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 14 июля 2017 года. Нижний Новгород: Нижегородский институт управления,

2017. С. 65–74.

102. Ситнов Ю. А. Коммуникативно-когнитивный подход к развитию грамматической компетенции студентов-лингвистов (на материале сложных грамматических явлений испанского языка): дис. ... д-ра пед. наук. Пятигорск, 2005. 345 с.

103. Смирнов А. В. Структура языковой картины мира как лингвопедагогический объект изучения // Психология образования в поликультурном пространстве. 2012. Т. 2. № 18. С. 103–109.

104. Сребрянская Н. А. Эмотивная лингвистика – перспективное направление лингвистических исследований (В.И. Шаховский «Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка», изд. 2, испр. и доп. М.: URSS, 2008. 208 с.) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 2. С. 282–284.

105. Старков А. П. Книга для учителя. Часть 3. Изд-во АСТ, 2004. 208 с.

106. Стернин И. А. Проблемы анализа структуры значения. Воронеж: Изд-во Воронеж. Ун-та, 1979. 156 с.

107. Сырина Т. А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. №7 (172). С. 81–85.

108. Сысолятина А. А. Лингвокогнитивный подход к обучению синтаксису сложноподчиненного предложения: 5-9 классы общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 228 с.

109. Сычугова Л. П. Архитектурные образы на уроках русского языка: лингвокогнитивный подход. Киров: ВятГГУ, 2011. 156 с.

110. Сычугова Л. П. Методы концептуализации и категоризации как основа лингвокогнитивного подхода к обучению речемыслительной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 9. С.48–54.

111. Сэпир Э. Грамматист и его язык. 1993. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/sapir-93a.htm> (дата обращения: 23.06.2022).

112. Табаченко Т. С. Оптимизация профессиональной подготовки студентов-

- филологов по методике преподавания русского языка на основе процессуально-когнитивного подхода: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 438 с.
113. Тарева Е. Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. 2017. № 40. С. 302–320.
114. Гарнаева Л. П. Теория концепта в свете лингводидактических проблем // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 7-1(37). С. 208–212.
115. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1986. 141 с.
116. Телия В. Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Б. А. Серебrenников. М.: Наука, 1988. С. 173–204.
117. Телия В. Н. Роль образных средств языка в культурно-национальной окраске миропонимания // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. М., 1996. С. 82–89.
118. Телия В. Н., Опарина Е. О. Культурная коннотация как способ воплощения культуры в языковой знак // Вестник культурологии. 2011. № 1. С. 145–148.
119. Теоретические основы процесса обучения / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1989. 316 с.
120. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 261 с.
121. Титова С. В., Чикризова К. В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 135–152.
122. У Гохуа. Национально-культурные аспекты семантики русских номинативных единиц: (с позиций носителя китайского языка): дис. ... д-ра филол. наук. М.: Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 1995. 342 с.
123. Уорф Б. Л. Отношение норм поведения и мышления к языку. 1960. [Электронный ресурс]. Режим доступа:

- <http://www.philology.ru/linguistics1/whorf-60.htm> (дата обращения: 23.06.2022).
124. Уришов Ш. М. Критерии выбора методов обучения // *Academic research in educational sciences*. 2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-vybora-metodov-obucheniya> (дата обращения: 12.08.2023).
125. Уруджева А. Х. Отражение национальной культуры в системе обучения русскому языку как иностранному (коннотативная лексика) // *Страны. Языки. Культура: Сборник материалов X международной научно-практической конференции, Махачкала, 13–14 декабря 2018 года*. Махачкала: Дагестанский государственный технический университет, 2018. С.163–165.
126. Устинова Е. В. Изучение суффиксов субъективной оценки в аксиологическом аспекте на уроках русского языка // *Слово. Словесность. Словесник: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей и студентов, Рязань, 21 апреля 2022 года*. Рязань: Изд-во инд. предпр. Коняхин А. В., 2022. С. 322–326.
127. Ушакова Н. М. Развитие лингвистического мышления учащихся на уроках русского языка в процессе изучения синтаксиса: дис. ... канд. пед. наук. М., 1988. 222 с.
128. Ушакова Т. Н. Языковое сознание и принципы его исследования // *Языковое сознание и образ мира. Сборник статей / Отв. ред. Н.В. Уфимцева*. М., 2000. С.13–23.
129. Федотова Н. Л., Цзан Лэ. О проблемах обучения иностранных студентов-филологов коннотативно маркированной лексике // *Русский язык в современном Китае: материалы IX Международной научно-практической конференции, Чита, 24 ноября 2021 года*. Чита: ЗабГУ, 2021. С. 114–116.
130. Федотова Н. Л., Цзан Лэ. Лингвометодическое содержание понятий коннотации и коннотативной лексики в обучении русскому языку как иностранному // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2023. Т. 12. № 3(44). С. 108–111. DOI: 10.57145/27128474_2023_12_03_25
131. *Формирование лексических навыков/ Под ред. Е. И. Пассова, Е. С.*

Кузнецовой. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. 40 с.

132. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1993. 122 с.

133. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: (подготовка переводчиков): дис. ... док пед. наук. М., 1990. 239 с.

134. Харламова Н. В., Филимонова Н. Ю., Горьковская В. Д. Значение ролевых игр при обучении русскому языку как иностранному // Известие ВолГГТУ. Серия: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. 2013. № 13 (116). С. 152–154.

135. Цзан Лэ. Коннотативно маркированная лексика и ее роль в развитии языковой личности // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т.10. №2. С. 1–11. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/09PDMN222.pdf>

136. Цзан Лэ. Лингвокогнитивный подход как стратегия развития поликультурной языковой личности при обучении русскому языку как иностранному // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2023. №2 (февраль). ART 3211. URL: <http://emissia.org/offline/2023/3211.htm>

137. Цзан Лэ. Лингводидактические возможности использования лингвокогнитивного подхода в обучении китайских студентов-филологов русской коннотативно-маркированной лексике // Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе: материалы докл. и сообщ. XXVIII междунар. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 14 апреля 2023 года. СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2023. С. 58–63.

138. Цзан Лэ, Федотова Н. Л. Принципы обучения русскому языку как иностранному на основе лингвокогнитивного подхода // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: материалы IX междунар. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 19–20 октября 2023 года. СПб.: Изд-во СПГУ, 2023. С. 315–318.

139. Цыбизова А. К. Павлова Л. В. Коммуникативная методика формирования

иноязычных лексических навыков у младших школьников // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 2 (2). С.39–45.

140. Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (Базовый курс немецкого языка): дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов: Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина, 2005. 501 с.

141. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. "Иностр. яз." 2-е изд. М.: Просвещение, 1986. 221 с.

142. Шаховский В. И. Типы значений эмотивной лексики // Вопросы языкознания. 1994. № 1. С. 20–25.

143. Шейдаева С. Г. Категория субъективной оценки в русском языке: дис. ... д-ра филол. наук. Ижевск, 1998. 274 с.

144. Шепелева А. С. Применение метода проектов на уроках русского языка и литературы // Социальное развитие современного российского общества: достижения, проблемы, перспективы. 2019. № 11. С. 214–217.

145. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному: Теоретические основы. М.: Школьная книга, 2003. 486 с.

146. Щепилова А. В. Когнитивизм в лингводидактике: истоки и перспективы // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2013. № 1(11). С. 45–55.

147. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Филоматис, 2006. 480 с.

148. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Модель как результат моделирования педагогического процессе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2016. № 9. С. 136–140.

149. Ярославцева Н. В., Беляков А. А., Тухватуллин Б. Т., Кодоева А. Ч., Нигаматуллин В. Р., Левченко Д. В., Дахин А. Н. Когнитивная технология обучения: сущность, эффективность и результативность // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 10–23. DOI: 10.32744/pse.2020.1.1

II. Научная литература на иностранных языках

150. 包佳瑞. 俄语花卉植物名称的语言特点和文化内涵: 硕士研究生学位论文. 上海外国语大学. 2020. 68 p. (Бао Цзяжуй. Лингвистические особенности и культурные коннотации русских названий цветов и растений: магистерская диссертация. Шанхай, 2020. 68 с.).

151. 董杨磊. 俄汉语触觉形容词对比研究: 硕士研究生学位论文. 黑龙江大学. 2020. 91 p. (Дун Янлэй. Сопоставительное исследование тактильных прилагательных в русском и китайском языках: магистерская диссертация. Хэйлунцзян, 2020. 91 с.).

152. 李佳. 俄汉观念词“ человек/人”的多维对比研究: 博士研究生学位论文. 黑龙江大学. 2021. 169 p. (Ли Цзя. Многоаспектное сопоставительное исследование русско-китайского концептуального слова "человек": дис. ... канд. филол. наук. Хэйлунцзян, 2021. 169 с.).

153. 孙国军. 谈伴随意义的几个问题. 语言国情学. 上海: 上海外语教育出版社. 2004. P. 151–159. (Сунь Гоцзюнь. Обсуждение ряда вопросов, связанных с культурной коннотацией // Лингвострановедение: сборник статей / Отв. ред. У Гохуа, Ян Шичжан. Шанхай, 2004. С. 151–159).

154. 薛文博. 俄汉语道德观念词对比研究: 博士研究生学位论文. 黑龙江大学. 2017. 195 p. (Сюэ Вэньбо. Сопоставительное исследование слов-понятий морали в русском и китайском языках: дис. ... канд. филол. наук. Хэйлунцзян, 2017. 195 с.).

155. 王星. “00 后”大学生网络行为特点及其价值引导研究: 博士研究生学位论文. 东北师范大学. 2022. 193 p. (Ван Синь. Исследование особенностей интернет-поведения студентов “Z-поколения” и их ценностные ориентиры: дис. ... канд. филол. наук. Чанчунь, 2022, 193 с.).

III. Словари и энциклопедии

156. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. М.: Акад. проект, 2001. 989 с.
157. Большой фразеологический словарь русского языка / Отв. ред. В. Н. Телия. 4-е изд. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2010. 784 с.
158. Новая философская энциклопедия: В 4 т. / Отв. ред. В. С. Стёпин. М.: Мысль. 2001.
159. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
160. Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ф. П. Филин. М.: Советская энциклопедия, 1979. 431 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ВХОДНОЙ ТЕСТ

(max – 100 баллов)

Имя _____
Пол _____
Возраст _____**Уважаемые студенты!****Выполните задания теста. Все результаты тестирования будут использоваться только для научных целей.****Спасибо большое!****ЛЕКСИКА.****I. Позиции 1-6. Выберите подходящие слова с коннотативным значением.**

1. У двери сидел милый белый ...

- А. котик
- Б. котище
- В. кот

2. Такая ... здесь не поместится.

- А. книга
- Б. книжка
- В. книжища

3. Недалеко от нашего дома течёт узкая мелкая ...

- А. река
- Б. речушка
- В. речка

4. Я так устал от этой ужасно тяжелой ...

- А. работы
- Б. работишки
- В. работищи

5. Вокруг дома росли мелкие ...

- А. цветочки
- Б. цветы
- В. цветки

6. В конце улицы стоял высокий деревянный ...

- А. домик
- Б. домишко
- В. домище

II. Позиции 7-12. Вместо точек вставьте прилагательные со значением уменьшительности/ ласкательности.7. Выпал очаровательный _____ снежок (*пушистый*).8. Нам навстречу вышел _____ мальчик. (*бледный*)9. На диване лежала _____ кошечка. (*симпатичный*)

10. Подруга принесла _____ печенье. (*вкусный*)
 11. Какой _____ денёк! (*хороший*)
 12. Ребенку нужно дать _____ молоко. (*тёплый*)

III. Позиции 13-18. Вместо пропусков вставьте подходящее по смыслу наречие с коннотативным значением.

13. В комнате почти не было мебели, поэтому выглядела она _____.
 14. Ты же умный человек, подумай _____, как лучше сделать.
 15. _____ мы с вами не виделись! Наверное, года два?
 16. Чего ты там стоишь? _____ иди к столу! Всё остынет.
 17. Машина за 3 миллиона? Для меня это _____.
 18. Одевайся потеплее. Сегодня на улице _____.

IV. Позиции 19-24. Вместо пропусков вставьте подходящий по смыслу глагол в нужной форме.

19	У меня сегодня было много дел, совсем _____, поэтому не успела тебе позвонить.		набегаться
20	Дети все утро _____ в саду.		пробежаться
21	Я _____, чтобы найти хоть какую-нибудь работу.		разбежаться
22	Когда начался пожар, все люди _____.		избегаться
23	Ребенок _____ за целый день так, что уснул в гостиной.		пробегать
24	В поисках подарка нам пришлось _____ по нескольким магазинам.		забегаться

V. Позиции 25-30. Выберите подходящий по смыслу фразеологизм.

25. Когда я узнал, что меня не допустили к экзаменам, то ...

- А. я был на седьмом небе
 Б. у меня душа ушла в пятки
 В. руки опустились

26. Мне трудно найти работу, потому что опыта у меня ...

А. кот заплакал

Б. как две капли воды

В. без счета

27. Ты чего как _____? Что-нибудь случилось?

А. рыба в воде

Б. бедный родственник

В. в воду опущенный

28. Пойдем вечером в ресторан «Шелковый путь». Там так готовят! ...

А. сердцу не прикажешь

Б. пальчики оближешь

В. выйдешь из себя

29. После развода Юля потеряла интерес ко всему. Я посоветовала ей ... и начать жить заново.

А. взять себя в руки

Б. уйти в себя

В. вывести на чистую воду

30. Каждый день – дом, работа, дом, работа. Чтобы просто выжить, мне приходится ...

А. вертеться как белка в колесе

Б. ходить вокруг да около

В. брать быка за рога

ЧТЕНИЕ.

Позиции 31-35. Прочитайте фрагмент рассказа М. Зощенко «Мелкий случай из личной жизни». Ответьте на вопросы к тексту.

Стою я раз в кино и дожидаясь одну даму.

Так — очередь у кассы струится. Так — дверь раскрыта на улицу, заходите. Так — я стою. Охота петь, веселиться, дурака валять. Охота кого-нибудь толкнуть, подшутить или схватить за нос. На душе пенье раздаётся, и сердце разрывается от счастья.

И вдруг вижу — стоит около входной двери бедно одетая старушка. Такое у неё рваненькое пальтишко, дырявые старинные башмачонки, видно, едва концы с концами сводит.

И стоит эта старушка скромно у двери, ожидая, не подадут ли.

Гуманные чувства заполняют моё сердце. Я вынимаю кошелек, недолго роюсь в нём, достаю рубль и от чистого сердца, с небольшим поклоном подаю старухе.

Старушка поглядела на рубль и говорит:

— Это что?

— Вот, — говорю, — примите, мамаша, от неизвестного.

И вдруг вижу — у неё вспыхнули щёки от глубокого волнения.

— Странно, — говорит, — я, кажется, не с протянутой рукой стою, не прошу. Чего вы мне рубль пихаете?.. Может быть, я дочку жду — собираюсь с ней в кино пойти. Очень, говорит, обидно подобные факты видеть.

Я хватаю её за руки, извиняюсь и прошу прощения. И поскорей отхожу в сторонку, а то, думаю, ещё, чего доброго, заметут в милицию, а я даму жду.

Вскоре приходит моя дама.

Вот я беру билет и мелким шагом волочусь за своей дамой. Вдруг подходит кто-то ко мне сзади и берёт меня за локоть. Я хочу развернуться, чтобы уйти, но вдруг вижу — передо мной старуха.

— Извиняюсь, — говорит она, — это не вы ли мне давеча рубль давали?

Я что-то невнятное лепечу, а она продолжает:

— Тут, не помню, кто-то мне давал сейчас рубль... Кажется, вы. Если вы, тогда ладно, дайте. Тут дочка не рассчитала, а вторые места дороже, чем мы думали. А в третьих местах я ничего не увижу по причине слабости глаз. Прямо хоть уходи. Извиняюсь, — говорит, — что напомнила.

Я вынимаю кошелёк, но моя дама выпускает следующие слова: — Совершенно ни к чему швыряться деньгами. Уж если на то пошло, я лучше нарзану в буфете выпью.

Я говорю:

— Нарзан вы получите, не скулите. Но рубль я должен дать. Мало ли какие бывают денежные заминки. Надо, — говорю, — по-товарищески относиться, человек человеку друг.

Нет, я всё-таки дал старухе рубль, и мы в растрёпанных чувствах стали глядеть картину.

Под музыку дама меня пилила, говоря, что за две недели знакомства я ей пузырёк одеколону не мог купить.

31. Какое настроение было у героя в начале рассказа?	А. На душе кошки скребли.
	Б. Был на седьмом небе.
	В. Как с цепи сорвался.
32. Какой достаток у старухи?	А. Живет на широкую ногу.
	Б. Денег куры не клюют.
	В. За душой ни гроша.
33. Как старуха отреагировала на подаяние?	А. Вышла из себя.
	Б. Опустила руки.
	В. Стала лить крокодиловы слезы.
34. Как можно охарактеризовать даму героя?	А. Держится за копейку.
	Б. Бросается деньгами.
	В. Концы с концами сводит.
35. Как можно охарактеризовать героя?	А. Мухи не обидит.
	Б. Ни рыба, ни мясо.
	В. Добрая душа.

АУДИРОВАНИЕ.

Позиции 36-38. Прослушайте диалог, ответьте на вопросы.

36.	А) Безрадостное. Б) Веселенькое. В) Агрессивное.
37.	А) Влюбилась по уши. Б) Потратила время впустую. В) Белый свет не мил.
38.	А) Позитивно. Б) Равнодушно. В) Негативно.
39.	А) Пытается вывести ее из себя. Б) Советует не вешать нос. В) Просит подождать до лучших времен.
40.	А) Время лечит. Б) Делу время, потехе час. В) Всему свое время.

(Часть для преподавателя)

Маша: Алло, Ириша, привет! Ну ты как?

Ира: Привет. Никак. На душе кошки скребут.

Маша: Я понимаю, что тебе одиноко. Конечно, трудно расставаться с любимым человеком. Ну ты же умница, ручки золотые. Зачем ставить на себе крест?

Ира: Лучше быть одной.

Маша: Не лучше! Конечно, тебе обидно, страшно. Душа болит. Но надо выходить из этого состояния. Вокруг столько хороших людей.

Ира: Не нужен мне никто.

Маша: Слушай, мы с Леркой хотим отметить окончание сессии. Давай с нами. Посидим за милую душу, пообщаемся, отвлечешься от дурных мыслей.

Ира: А еще кто-то будет?

Маша: Может быть, Паша. Это Лерин брат. Потрясающий парень!

Ира: Ну хорошо. Это когда?

Маша: В субботу, часов в 7. Ресторан «Тан жэн». Мы там уже с тобой были.

Ира: Я подумаю.

Маша: Утро вечера мудренее. Подумай, хорошо проведем время.

Ира: Перезвоню в пятницу. Пока.

Маша: Пока!

36. Какое настроение у Иры сейчас?

А) Безрадостное.

Б) Веселенькое.

В) Агрессивное.

37. Что случилось с Ирой?

А) Влюбилась по уши.

Б) Потратила время впустую.

В) Белый свет не мил.

38. Как Ира сейчас относится ко всему?

А) Позитивно.

Б) Равнодушно.

В) Негативно.

39. Как Маша хочет помочь Ире?

А) Пытается вывести ее из себя.

Б) Советует не вешать нос.

В) Просит подождать до лучших времен.

40. Какой совет вы можете дать Ире?

А) Время лечит.

Б) Делу время, потехе час.

В) Всему свое время.

ГОВОРЕНИЕ.

41. Вы с другом обсуждаете, «Что лучше: иметь много друзей или одного, но надежного друга?». Выскажите свое мнение, аргументируя его фактами и примерами из жизни. В аргументах Вы должны использовать разные коннотативные слова (объем текста не менее 10 предложений).

ПИСЬМО.

42. Русская подруга пригласила Вас отмечать новоселье. Напишите e-mail своему русскому другу, расскажите, как Вы провели этот день. Используйте разные коннотативные слова (не менее 8 предложений).

ПРИЛОЖЕНИЕ 2. ИТОГОВЫЙ ТЕСТ

(max – 100 баллов)

Имя _____

Пол _____

Возраст _____

Уважаемые студенты!**Пожалуйста, выполните задания теста. Все результаты тестирования будут использоваться только для научных целей. Спасибо большое!****ЛЕКСИКА.****I. Позиции 1-6. Выберите подходящие слова с коннотативным значением.**1. *Вот это ...! Первый раз вижу такую огромную.*

- А. рыбища
- Б. рыбина
- В. рыбёшка

2. *Не ты один любишь такой свеженький ... — все любят.*

- А. хлеб
- Б. хлебушек
- В. хлебец

3. *На улице такой ужасный ... Льёт как из ведра.*

- А. дождина
- Б. дождик
- В. дождь

4. *Мне нравится мой маленький ..., где растут яблони и вишни.*

- А. сад
- Б. садик
- В. садок

5. *Даже такой маленький... в нашем холодильнике не поместится.*

- А. арбузик
- Б. арбуз
- В. арбузище

6. *До деревни мы ехали на старой худой*

- А. лошади
- Б. лошадёнке
- В. лошадке

II. Позиции 7-12. Вместо точек вставьте прилагательные со значением уменьшительности/ ласкательности/ иронии.7. Горло болит? Надо молочка _____ выпить. (*тёплый*)8. Рядом с домом был маленький _____ садик. (*хороший*)9. _____ пирожки. Пальчики оближешь! (*вкусный*)10. Это была скромненькая _____ квартирка. (*бедный*)11. Теперь приходится покупать _____ товар за те же деньги. (*плохой*)12. Мы сели на _____ скамеечку около воды. (*низкий*)

III. Позиции 13-18. Вместо пропусков вставьте подходящее по смыслу наречие с коннотативным значением.

13. Собирайся _____, такси придет через 3 минуты.
14. Это платье мне совсем не нравится. Слишком короткое и цвет слишком яркий. Рисунок непонятный. Очень _____ выглядит.
15. Давай не пойдем через парк. Очень темно, идти там как-то _____.
16. До защиты диплома всего месяц. Времени осталось _____.
17. Компьютер за 1000 долларов? Что-то _____.
18. Прежде чем менять работу, надо _____ подумать.

IV. Позиции 19-24. Выберите подходящий по смыслу глагол и заполните пропуски его нужной формой.

19	Лена попросила меня никому об этом не рассказывать, но я случайно _____.	наговорить
20	Они давно не виделись, поэтому не могли друг с другом _____.	заговориться
21	Через час у меня будут занятия, давай быстро _____.	проговориться
22	Мы с друзьями _____ всю ночь.	проговорить
23	Мы _____ и чуть не опоздали на самолет.	наговориться
24	Я так обиделась, что _____ ему много лишнего.	переговорить

V. Позиции 25-30. Выберите подходящий по смыслу фразеологизм.

25. Я истратил всё, что у меня было, теперь ...

- А. денег куры не клюют
- Б. живу на широкую ногу
- В. за душой ни гроша

26. Деньги кончились. Не знаю, как дожить до зарплаты. В холодильнике ...

- А. глаза разбегаются
- Б. яблоку негде упасть
- В. хоть шаром покати

27. Сегодня пришлось переделать кучу дел. ...

- А. крутилась как белка в колесе
- Б. ворон считала

В. била баклуши

28. *Да не расстраивайся ты так из-за этого экзамена. ... Пересдашь через неделю.*

А. не верь глазам своим

Б. не вешай нос

В. не бей лежачего

29. *Вчера поссорилась с Антоном, зря обидела его. Теперь ...*

А. на душе кошки скребут

Б. я на седьмом небе

В. чувствую себя не в своей тарелке

30. *Узнав, что мой друг подарил другой девушке цветы, я просто ...*

А. пришла в себя

Б. вышла из себя

В. ушла в себя

ЧТЕНИЕ.

Позиции 31-35. Прочитайте фрагмент рассказа Н. Татаринцевой «Смотри на облака и мурлычь» (https://litteratura.org/issue_prose/5334-natalya-tatarinceva-smotri-na-oblaka-i-murlych.html). **Ответьте на вопросы к тексту.**

Василий решил стать котом. Ну, не сам решил, конечно. Прочитал советы популярного интернет-психолога. Если в вашей жизни всё плохо, значит, нужно срочно произвести перезагрузку и раскрыть своего внутреннего зверя. Таракана, там, или другого, кому как нравится.

Василий прочитал и понял, вот оно! Причина всех бед. У него в жизни было все очень плохо. В кошельке – кот заплакал, на душе – кошки скребли.

С утра он будильник лапой смахнул, и скинул на пол стакан с водой. Сначала ему было непривычно, но он вспомнил, что психолог писал, что главное – комфорт и внутренняя гармония. Он усы перед зеркалом встопорщил и на работу отправился.

Электрические двери офиса услужливо распахнулись, а Василий вдруг впал в странное состояние. Зачем? Кому все это надо? В чем смысл?

Двери сошлись. Стоп, на работу опаздываю! Двери открылись.

Впрочем, снова подумал Василий, глядя на распахнутые створки. Зачем?

– Эй, Степаныч, ты проходить будешь или как?

Оказывается, за ним уже собралась толпа. Василий виновато юркнул внутрь. На работе он лениво поклацал по клавиатуре. Получилась ерунда. Потом погонял мышь по полу. Увлекательно.

– Коля, – написал он коллеге в чат. – А у тебя есть лазерная указка? Мне очень надо!

– Отстань, тут отчетов выше крыши, а ты с фигней какой-то. «Странные люди», – подумал Василий и преисполнился радости оттого, что он теперь кот.

Валялся на пушистеньком коврикe, изящно царапал лапами воздух. Коллеги заглядывали и умилялись. То есть, сначала говорили много непонятных слов и сердито шевелили бумагами, а потом успокаивались и начинали улыбаться.

А потом сидел на окне. Очень важное занятие оказалось. Люди идут, птички летят. Облака, опять же. «Как давно я не смотрел на облака!», – горько подумал Василий. Это была человеческая мысль, не кошачья.

– Вась, данные по последнему кварталу есть? – Спросили из коридора. Василий дернул ухом.

– Вась, а ты мне документ отослал, который я просила?

Вася сделал вид, что не слышит. Он созерцал воробушков.

– Вась, обедать идем?

С радостным мявом Василий слетел с подоконника и побежал в столовую, путаясь под ногами у людей.

В столовой с заказом, как всегда, запаздывали.

– Есть хочу! – громко крикнул Вася, а потом еще громче: – Есть! Жрать! Дайте жрать!

Сейчас-сейчас, миленький, – повариха плюхнула перед ним миску борща и мимоходом почесала за ушком. – Кушай, баловник!

После обеда Василий опять созерцал облака. Зашел Коля.

– Вась, что с тобой стряслось такое-то?

– Я вот котом стал.

– И как?

– Помогает. Попробуй тоже. Ты, вот, кем бы хотел быть?

– Я? Я кабаном, наверное.

– Почему?

– В заповеднике видел, нам рассказывали. Большой, сильный, и никто ему не указ, все сметет.

Василий понимающе мявкнул.

– Так, коллеги уважаемые, это что происходит целый день, не понял? – спросил начальник от двери.

– Где отчеты, Николай? Как вы вообще себя ведете, Василий? Я же к вам по-людски отношусь, не наказываю, премий не лишаю почти никогда, так и будьте вы людьми!

Василий выгнул спину и зашипел. Николай бодро хрюкнул и пошел на таран.

Рабочий день закончился непривычно рано. Распутивая голубей, Василий вприпрыжку добрался до дома.

Дома Василий хорошо поел – и первое, и второе, и вкусняшку. А потом лег на уютный диван, свернулся клубочком и замурлыкал.

31. Что значит фразеологизм «на душе кошки скребли» по контексту?	А. Неважно себя чувствовать.
	Б. Раздражаться.
	В. Быть грустным.
32. Почему Василий решил стать котом?	А. Чтобы убежать от проблем.
	Б. Чтобы вертеться, как белка в колесе.
	В. Чтобы жить, как сыр в масле.
33. Как начальник отнесся к поведению Василия?	А. Вышел из себя.
	Б. Был на седьмом небе.
	В. Как с цепи сорвался.
34. Как можно	А. Какая муха его укусила.

охарактеризовать поведение Василия?	Б. Надулся, как мышь на крупу.
	В. Махнул на всё рукой.
35. О какой жизни мечтает Василий?	А. О сладенькой.
	Б. О радостной.
	В. О богатенькой.

АУДИРОВАНИЕ.

Позиции 36-40. Прослушайте три предложения, выберите подходящую реплику к каждому предложению.

36.	А) Едва с концы концами сводят. Б) Сидят на шее у родителей. В) Швыряют деньги на ветер.
37.	А) В достатке. Б) Бедно. В) В нищете.
38.	А) Без любви. Б) Без денег. В) Без детей.
39.	А) Да. Б) Нет. В) Скорее да, чем нет.
40.	А) “Хорошо живётся, у кого денежка ведётся”. Б) “С милым рай и в шалаше”. В) “Не в деньгах счастье”.

(Часть для преподавателя)⁵

Ярослав: Света, кто такие «новые русские»? Тут вот в газете написано: «Полсотни лучших архитекторов мира спроектировали 60 особняков для “новых русских” в Москве». <...>

Света: А, это новое выражение в русском языке. <...> Это новые богачи, которые <...> демонстрируют, что у них денег куры не клюют.

Ярослав: А я думал, что сейчас, в эпоху перемен, люди едва сводят концы с концами.

Света: Конечно, большинству семей приходится туго, особенно когда ещё дети сидят на шее.

Ярослав: Но люди все-таки живут, женятся, рожают детей... Вот вчера я видел чудесную свадьбу. Значит, с милым рай и в шалаше?

⁵ Использован диалог из пособия Вальтера Х., Малински Т., Мокиенко В., Степанова Л. «Русская фразеология для немцев» (2005).

Света: Ну конечно, жизнь продолжается. Но всё-таки жить, не имея ни кола ни двора, очень трудно. Из-за этого часто молодые и расходятся.

Ярослав: Ну, ты-то уже твёрдо стоишь на ногах, твое бюро путешествий процветает.

Света: Ой, Ярда, сплюнь три раза через левое плечо! В наше время недолго вылететь в трубу. Знаешь, как налоги по карману бьют?

Ярослав: Знаю-знаю, и новое оборудование для офиса влетело в копеечку...

Света: Но я не жалуюсь: жить на широкую ногу не привыкла, я же не из «новых русских». Да и не в деньгах счастье, правда?

36. Выберите выражение, характеризующее новых русских.

- A) Едва с концы концами сводят.
- Б) Сидят на шее у родителей.
- В) Швыряют деньги на ветер.

37. По мнению Ярослава, большинство людей в современном обществе живет...

- A) В достатке.
- Б) Бедно.
- В) В нищете.

38. Света считает, что молодые разводятся, потому что живут

- A) Без любви.
- Б) Без денег.
- В) Без детей.

39. Ярослав – новый русский или нет?

- A) Да.
- Б) Нет.
- В) Скорее да, чем нет.

40. Тема диалога – ...

- A) “Хорошо живётся, у кого денежка ведётся”.
- Б) “С милым рай и в шалаше”.
- В) “Не в деньгах счастье”.

ГОВОРЕНИЕ.

41. Вы с другом обсуждаете, «Как Вы относитесь к деньгам? Деньги это – счастье или зло?». Выскажите свое мнение. В аргументах Вы должны использовать разные коннотативные слова (объем текста не менее 10 предложений).

ПИСЬМО.

42. Русская подруга пригласила Вас отметить Новый год за городом, с ее друзьями. Напишите e-mail своему русскому другу, расскажите, как Вы провели этот день. Используйте разные коннотативные слова (не менее 8 предложений).

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. УЧЕБНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

УРОК 2⁶



Коммуникативная тема	Лексическая тема
Не в деньгах счастье?	<ul style="list-style-type: none"> • Прилагательные с субъективно-оценочными аффиксами • Фразеологизмы со значением качества, количества

Часть I.

1. Давайте обсудим!

- 1) Как Вы думаете, почему люди хотят как можно больше денег?
- 2) Что такое, по-Вашему, счастье?

2. Прочитайте тексты. Сравните аргументы за и против. Скажите, как Вы относитесь к деньгам.

За!	Против!
<p><i>В наше время без денег жить довольно трудно. Ведь сейчас на деньгах основывается почти всё: от платного образования до дорогого медицинского обслуживания. Представьте, если бы у нас была возможность постоянно получать стабильный и высокий доход, мы смогли бы избавиться от финансовых ограничений и полностью наслаждаться жизнью. Во-первых, наши дети смогли бы носить красивую, качественную одежду и есть натуральные продукты. Во-вторых, у нас исчезли бы проблемы, связанные с долгами и кредитами. В-третьих, мы смогли бы регулярно посещать</i></p>	<p><i>В жизни есть много того, что может сделать людей счастливыми без денег. Это любовь, дружба, уважение и так далее. Это по-настоящему может осчастливить человека и дать ему чувство комфорта и радости. Приведем пример.</i></p> <p><i>Ученик спросил Мастера:</i> <i>– Верны ли слова, что не в деньгах счастье?</i></p> <p><i>Мастер ответил:</i> <i>– Абсолютно верны. И это просто доказать. Потому что за деньги можно купить постель – но не сон; еду – но не аппетит; лекарства – но не</i></p>

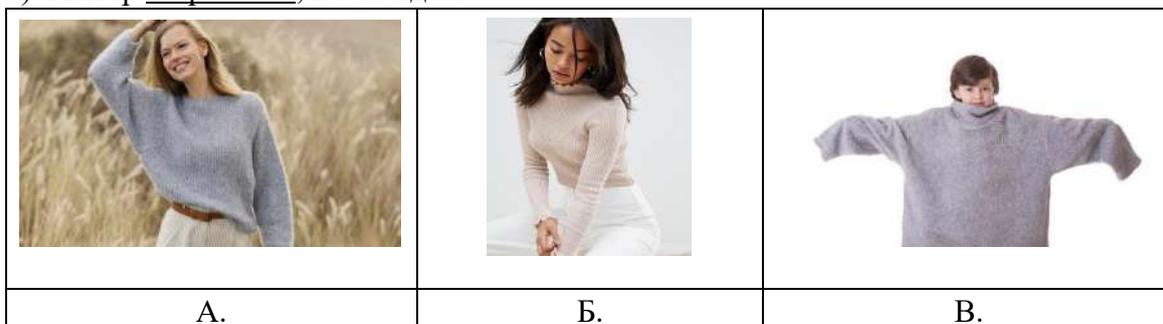
⁶ Иллюстрации здесь и далее взяты из открытых источников.

<p>квалифицированных врачей и пользоваться качественными лекарствами. Ну и в-четвертых, мы смогли бы позволить себе всё, что считаем нужным, начиная с покупки хорошей машины и заканчивая кругосветным путешествием. Получается, что от количества денег зависит счастье и удовлетворенность жизнью.</p>	<p>здоровье; слуг – но не друзей; женщин – но не любовь; жилище – но не домашний очаг; развлечения – но не радость; учителей – но не ум. И то, что я назвал, это, конечно, не всё.</p>
---	--

По материалам из Интернета

3. Прочитайте предложения. Обратите внимание на подчёркнутые слова. Скажите, какие объективные значения (денотации) они обозначают? Какие эмоциональные или оценочные значения (коннотации) они выражают? Отметьте знаком “√” правильное изображение.

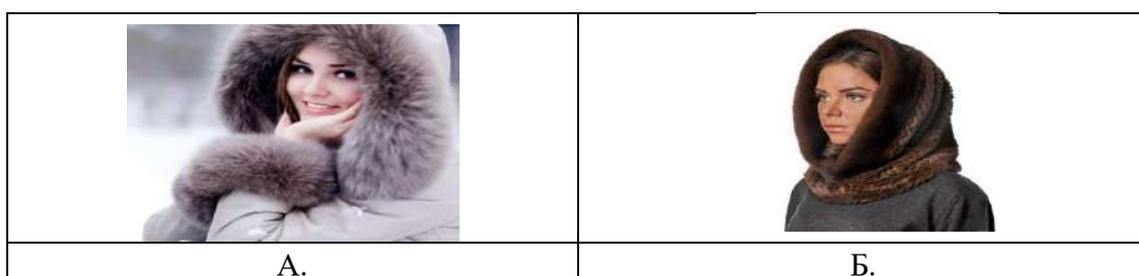
1) Свитер широковат, но ей идёт.



2) Их перламутр имеет зеленоватый, красноватый, розоватый оттенки, иногда с желтой полосой по центру раковины. (А. Мироненко)



3) Мы с Манькой ходили следом и тыкали пальцами в меховой капюшон. – Мягонький! – захлебывались мы от восторга. (Н. Абгарян)



4) Вглядевшись, я узнал моего знакомца, синьора Мозглини. Рядом с ним стояла «артистка» мисс Алиса Шоу-младшая, закутавшаяся в большой оренбургский платок и придерживавшая в руках узелок. – Никакого багажу. Только узелочек легонький... (М. К. Первухин)



4. Заполните ментальную карту. Проанализируйте предложения из задания 3, обобщите виды коннотаций, которые выражают эти коннотативные слова, заполните пропуски.



Материал для справок: уменьшительность, пренебрежение, уменьшительно-ласкательность



ЗАПОМНИТЕ!

- В русском языке субъективно-оценочные прилагательные образуются от качественных имен прилагательных, характеризующих размеры, вес, цвет, вкус, форму, температуру, физические особенности и черты характера.
- Обычно суффиксы -овта-, -еват- обозначают уменьшительность; суффиксы -еньк-, -оньк- обозначают уменьшительно-ласкательность и усиление признаков с пренебрежительным оттенком.

5. а) Проанализируйте таблицу. Обратите внимание на суффиксы, с помощью которых образуются субъективно-оценочные прилагательные.

Суффиксы	Субъективно-оценочные прилагательные
-оват-, -еват-	жадный – жадно ват ый

	синий – син ев атый
-еньк-, -оньк-	худой – худ ень кий плохой – плох онь кий

б) Образуйте субъективно-оценочные прилагательные с суффиксами *-оват-*, *-еват-*.

бедный
большой
простой
лёгкий
трудный
крепкий



в) Образуйте субъективно-оценочные прилагательные с суффиксами *-еньк-*, *-оньк-*.

богатый
бедный
лёгкий
слабый
милый
красивый



г) Приведите свои примеры и составьте с ними предложения.

6. Давайте играть!

Игра «Камень, ножницы, бумага». Выигрывающий игрок называет какое-нибудь прилагательное, игрок 2 должен образовать уменьшительно-ласкательную форму этого слова и составить с ним предложение.

7. а) Прочитайте диалог. Заполните пропуски, используя уменьшительно-ласкательную форму прилагательных. Используйте материал для справок.

Материал для справок: дорогой, милый, длинный, бледный.

Ольга: Коленька, смотри, какие красивые шали!

Продавец: Добрый день, чем могу помочь?

Ольга: Здравствуйте, мы хотим посмотреть шали. Ищем подарок для моей свекрови.

Продавец: Хорошо, у нас большой выбор. Есть цветные шали, однотонные, шерстяные, шелковые. Что бы Вы хотели?

Ольга: Мне нравится эта шаль. Но цвет _____. У Вас есть что-нибудь поярче?

Продавец: Посмотрим.... Вот такая красная подходит? Чистая шерсть.

Ольга: Неплохо. Очень _____ шаль.

Коля: А мне больше нравится вот эта. Правда, кисти _____.



Ольга: Да, лучше покороче.

Продавец: Есть такого же цвета, но с короткими кистями.

Коля: Вот это нормально. Сколько стоит?

Продавец: 5700.

Ольга: Что-то _____ .

Коля: Берем! Для мамы ничего не жалко. Зато она будет счастлива. Только не говори ей, сколько стоит эта шаль.

б) Составьте свой диалог по аналогии. Запишите диалог на диктофон.

8. Работа с видеосюжетом «Однажды в подъезде» (Уральские пельмени).

а) Познакомьтесь со значениями слов и выражений, которые вы услышите в видеосюжете. Переведите эти слова на родной язык.

Здорово! (*разг.*) = Здравствуй

лох (*зд.*) – глупый, неопытный человек.

оборотень – мифическое существо, способное менять свой облик (в прямом значении).

Здесь: полицейский, который, пользуясь служебным положением, берет взятки (оборотни в погонах)

батя (*разг.*) = отец

саван – одежда для умерших

намылиться куда? (*простореч.*) – собираться идти/ехать куда-л.

губу раскатать (*грубо-простореч.*) – желание получить что-то невозможное или недоступное

денег немерено = много денег (дорого)

б) Ответьте на вопросы:

- На какой праздник собираются пойти молодые люди? Что символизируют их костюмы?
- Почему баба Нюра испугалась, когда увидела молодых людей в странных костюмах?
- Что Катя называет «раем»? Что делают люди, которые оказались в «раю»?
- Почему баба Нюра не хочет сейчас попасть в «рай»?



в) Посмотрите видеосюжет ещё раз. Вставьте пропущенные слова.

г) Перескажите сюжет «Однажды в подъезде» (5-6 предложений).

9. Работа в парах. На основе ситуаций составьте мини-диалоги, используя субъективно-оценочные прилагательные.

1) Вы с русской подругой ходите по магазинам. Подруга хочет купить модный купальник. Помогите ей выбрать.

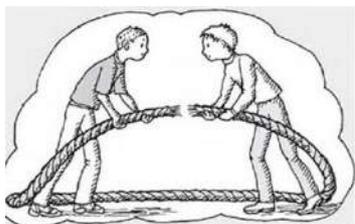
2) Вы купили платье в интернет-магазине, но цвет не такой, как показано на сайте. В службе доставки объясните, почему Вы отказываетесь от заказа.

3) Вы хотите купить машину. Обсудите с продавцом в автосалоне модель автомобиля.

Часть II.

10. а) Прочитайте диалог. Определите значение фразеологизмов по контексту.

б) Найдите соответствие фразеологизма и его изображения. Приведите эквиваленты из Вашего родного языка.

1	(еле-еле, едва) концы с концами сводить/свести		А	
2	с милым рай и в шалаше		Б	
3	денег куры не клюют		В	
4	за душой ни гроша		Г	

б) Укажите синтаксическую роль фразеологизмов (ФЕ) в диалоге. Отметьте желтым цветом ФЕ, которые выступают в качестве **сказуемого**, зеленым – **обстоятельства** или **определения**.

11. Продолжите высказывания. Используйте фразеологизмы из диалога, делая выражения более экспрессивными.

1) – Правда, что твои соседи купили еще одну квартиру в центре города?

– Да, они хорошо зарабатывают, _____.

2) – Не знаешь, почему Сяо не женился?

– Его невеста сказала, что не хочет жить с человеком, у которого _____.

3) – Слышала, что твой друг хотел съездить летом на Мальдивы. Получилось?

– Да ты что?! Он потерял работу. Его фирма обанкротилась. Теперь _____.

4) – Ты действительно считаешь, что _____ ?

– Мне кажется, важнее найти любимого человека, а где и на что жить – не проблема. С материальными трудностями можно справиться.

12. а) Прочитайте фразеологизмы (при необходимости посмотрите значение в Интернете). Распределите их по семантическим группам.

делать на совесть; сводить концы с концами; ни гроша за душой; денег куры не клюют; ни кола, ни двора; гол как сокол; как курица лапой (писать); жить на широкую ногу; не по карману; кот наплакал; (хоть) пруд пруди; с гилькин нос; по пальцам можно пересчитать;

б) Составьте свои предложения с этими ФЕ.

The image shows four empty, shield-shaped boxes with rounded tops and pointed bottoms, arranged horizontally. Each box has a grey header with a label in Russian. From left to right, the labels are: 'Много' (Many), 'Мало' (Little), 'Качественно' (Qualitatively), and 'Некачественно' (Qualitatively). The boxes are outlined in orange, yellow, blue, and green respectively.

13. Прослушайте диалог:

а) Ответьте на вопросы:

- ✓ Козловы бедные или богатые?
- ✓ Что Козловы сделали на даче?
- ✓ Почему собеседники не могут позволить себе бассейн?

б) Прослушайте диалог еще раз и запишите фразеологизмы.

14. На основе ситуаций составьте мини-диалоги, используя фразеологизмы из задания 12.

- 1) Ваш русский друг предложил вместе записаться в фитнес-клуб. Но сейчас у Вас нет подработки, поэтому приходится экономить на всём.
- 2) Ваша русская подруга купила новую немецкую машину. Спросите, как ей это удалось.
- 3) Ваша русская подруга жалуется, что ее жених мало зарабатывает, но она его очень любит. Предложите ей вариант решения проблемы.

15. Дебаты.

Тема «Не в деньгах счастье?»

- а) Обоснуйте свое мнение, используя фразеологизмы и пословицы. При необходимости и найдите дополнительные материалы в Интернете.
- б) Задайте вопросы оппоненту.
- в) Сформулируйте общее мнение, выражающее совместную позицию по теме дискуссии.

<p>Счастье за деньги не купишь. ←</p>  <p>С милым рай и в шалаше. ← Не имей сто рублей, а имей сто друзей. ← Не с деньгами жить, а с добрыми людьми. ← Здоровый нищий счастливее больного богача. ← Деньги, что камня: тяжело на душу ложатся. ← Больше денег - больше хлопот. ←</p>	<p>Деньги делают людей счастливыми. ←</p>  <p>Без денег везде худенек. ← Деньги не люди, лишними не будут. ← Не в деньгах счастье, а в их количестве. ← Где деньги говорят, там правда молчит. ← Золото не говорит, да много творит. ← Не бей дубьем, бей рублем. ←</p>
---	--

16. Работа в группе. Игра “Поезд”.

Описание: преподаватель называет одно коннотативное слово, которое изучалось на уроке. Игрок объясняет значение данного слова. Студент 2 должен составить предложение с этим словом и назвать другое коннотативное слово. Затем студенты играют по цепочке.

Домашнее задание.

Напишите пост на тему «Что такое счастье?». Постарайтесь использовать коннотативные слова.

УРОК 3



Коммуникативная тема	Лексическая тема
Не давай волю языку во пиру, а сердцу во гневе.	<ul style="list-style-type: none"> • Субъективно–оценочные глаголы с оттенком усилительности • Фразеологизмы со значениями “раздражение”, “разочарование”, “одобрение”

Часть I.

1. Прочитайте текст про себя и обсудите в группе.

1) Как вы думаете, какое китайское слово из текста соответствует теме урока?

2) Как вы понимаете тему урока?

3) Как вы относитесь к «чрезмерной конкуренции» и «отказу от конкуренции»? Какой принцип жизни вы выбираете?

Недавно в китайском языке появились слова “Nei Juan” и “Tang Ping”, которыми часто пользуются молодые люди, родившиеся после 90-ых, даже после 2000-ых.

“Nei Juan” обозначает феномен внутренней нерациональной конкуренции, чрезмерной конкуренции. Представьте, в одной компании обычный рабочий день – 8 часов. Но иногда некоторые сотрудники по своему желанию работают сверхурочно и за это получают вознаграждение и похвалу от начальника. В результате “обычные” сотрудники, работающие по восемь часов в день, начинают думать, что они отстают от других из-за своей “лени” и поэтому тоже соглашаются работать больше, чем нужно. В итоге сверхурочная работа становится нормой в этой компании, а также условием для карьерного роста.

“Tang Ping” используется в значении «отказ от конкуренции». Есть люди, которые осознают недостижимость определенных целей, например, покупка квартиры в столице, высокая зарплата и др. Тем самым у человека снижаются карьерные ожидания, он не стремится много зарабатывать, много работать и жить в постоянном стрессе. Такие люди довольны собой и внутренне свободны, потому что делают то, что действительно хотят. Им не нужно одобрение других людей. Главное – одобрение самого себя.

Эти два противоположных понятия отражают разочарование молодого поколения гипертрофированной конкуренцией в китайском обществе.

По материалам из Интернета

2. Прочитайте предложения. Обратите внимание на подчеркнутые слова. Скажите, какие объективные значения (денотации) они обозначают? Какие эмоциональные или

оценочные значения (коннотации) они выражают? Соедините каждое предложение с соответствующим значением выделенного слова.

1	Иногда уж лучше как следует раскритиковать, чем похвалить не за то. (А. Мелихов, А. Столяров)	А	Очень хвалить
2	Благодаря тому, что она без устали расхваливает себя и подчёркивает свои достоинства, остальные забывают о недостатках, прощают ей их (А. Луковкина)	Б	Высказать одобрение
3	А вот удачам радуйтесь вместе, почаще хвалите. Не бойтесь перехвалить . (Н. Чередова)	В	Похвалить больше, чем нужно
4	В руках она держала листок с названием нашей фирмы и явно очень волновалась . (К. Буренина)	Г	Выражать кому-либо неодобрение его поступками
5	– Мы будем обсуждать мою жизнь? – тут уже рассердилась я. – К чему это? (Е. Гринева)	Д	Высказывать крайнее недовольство
6	... было бы несправедливо упрекать человека в его трагических ошибках и недоверии, лежащем в основе его жизненной позиции. (А. Баттиани)	Е	Нервничать, беспокоиться
7	Ты совершенно искренне возмущаешься таким отношением к тебе со стороны родителей и в порыве негодования рассказываешь об этом своим знакомым. (А. Луковкина)	Ё	Прийти в состояние недовольства
8	Он ещё сильнее расстроился , когда дела пошли вразнос. Надо признать, русские мужчины более стойкие к трудностям. (С. Сергеев)	Ж	Беспокоиться о ком-либо/чем-либо
9	Сослуживцы начинают переживать за свои места и заработную плату. (В. Дельцов)	З	Обмануться в своих ожиданиях
10	Кажется, все ожидали от меня чего-то особенного и теперь очень разочаровались . (К. Гир)	И	Огорчиться из-за чего-либо

3. а) Переведите выделенные слова из задания 2 на китайский язык.

- б) Объясните, как Вы понимаете значение фразеологизма “дела пошли вразнос”.
- в) Трансформируйте данные ниже предложения.

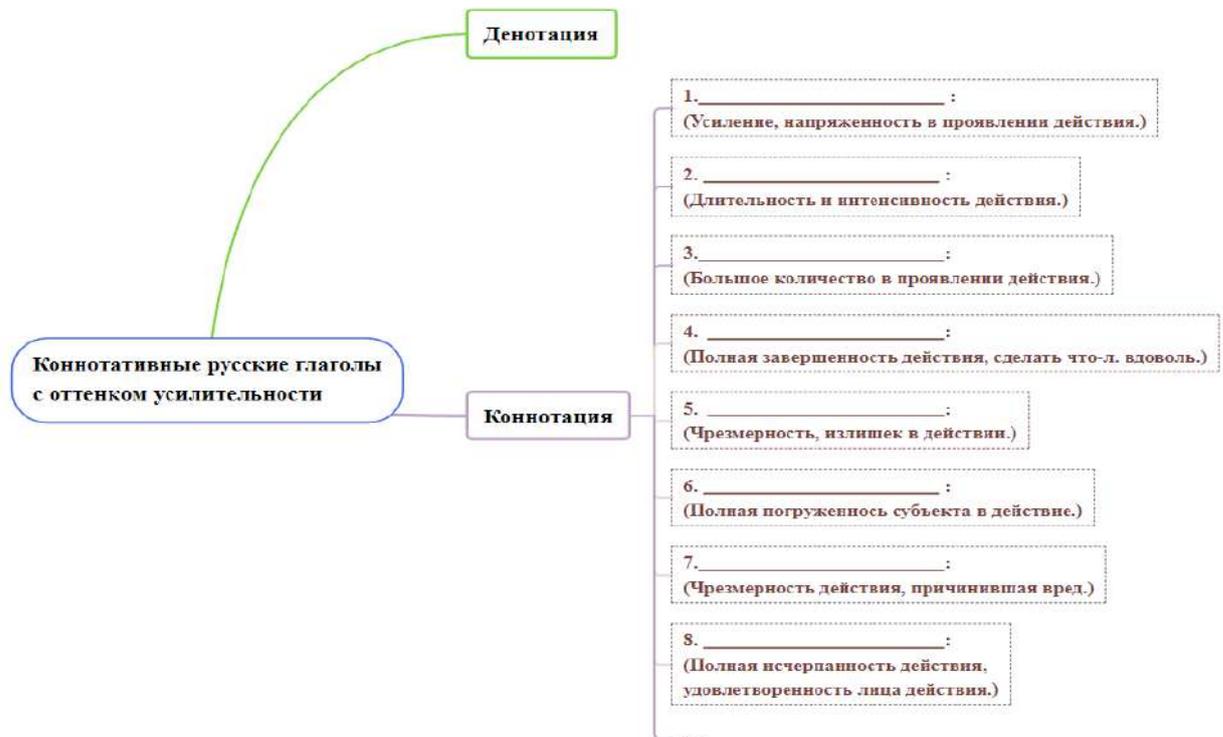
Образец:

Будешь **сожалеть** о прошлом – пропустишь будущее! (Д. Фэйр) →

Будешь **расстраиваться** из-за того, что произошло, – у тебя не будет будущего!

- 1) Не переживай из-за пустяков.
- 2) Чего ты раскричался?! Я же не виноват, что у тебя проблемы на работе.
- 3) Береги свои нервы. Всё будет хорошо.
- 4) Если тебе не нравится, как я делаю, делай сам.
- 5) Не надо было слишком хвалить Андрея. Он стал хуже работать.

4. а) Заполните ментальную карту. Проанализируйте предложения из задания 3, обобщите, какие **префиксы** и **сочетания префикс + постфикс** могут выразить коннотации глаголов “усилительность”. Заполните пропуски.



Материал для справок: раз(с)-; раз(с)-...-ся; на-; на-...-ся; пере-; за-...-ся; об-; вы-...-ся.

б) Приведите свои примеры и составьте с ними предложения.

5. Выберите подходящий глагол, образуйте правильную форму и заполните пропуски.
раскритиковать, объедаться, раскричаться, засидеться, закупить, расстроиться,

- 1) Антон _____, что его проект не понравился начальнику.
- 2) Зачем ты _____ столько косметики?
- 3) Не надо _____ на ночь. Плохо для здоровья.
- 4) Я сегодня _____ за компьютером, поэтому поздно лег спать.

- 5) Когда босс увидел, что секретарши нет на рабочем месте, он _____:
«Где она? Кто позволил ей уйти в рабочее время?!»
- 6) Начальник отдела _____ отчет, составленный новым стажером.

6. Работа с диалогом.

1) Запомните значение слов и выражений.

на ком? **лица нет** = быть расстроенным

попасть куда? (*зд.*) = оказаться принятым на работу

(*кого? что?*) **оторвать с руками** = взять с удовольствием

2) Прослушайте диалог.

3) Ответьте на вопросы:

- ✓ Чем расстроен Дима?
- ✓ В чем он разочаровался?
- ✓ Как друг ободрил Диму?
- ✓ Что друг посоветовал Диме?

4) Прослушайте диалог ещё раз. Вставьте пропущенные слова.

– Привет, Дим! Ты чего такой? На тебе лица нет.

– Проблемы на работе. Так хотел _____ в эту фирму и...

– _____?

– Наверное, это не мое.

– Да не _____ ты! Ты же классный инженер! Такого, как ты, с руками оторвут.

– Если бы...

– _____ и люби себя.

5) Приведите примеры ситуаций, когда можно использовать фразеологизм «с руками оторвут».

7. а) Познакомьтесь со значениями слов и выражений, которые вы услышите в видеосюжете. Переведите эти слова на родной язык.

- **рвение** – большое усердие в какой-либо деятельности, сильное стремление к выполнению чего-либо.
- **покровительство** – защита, которую оказывает слабому влиятельный или сильный, протекция.

б) Посмотрите фрагмент фильма «Служебный роман»

(<https://yandex.ru/video/preview/507170903826921650> 1:06:29–1:08:11)

в) Ответьте на вопросы:

- ✓ Почему Анатолий Ефремович задержался на работе?
- ✓ В чем Людмила Прокофьевна упрекает Анатолия Ефремовича?
- ✓ О чем сожалеет Людмила Прокофьевна?
- ✓ Чем она гордится?
- ✓ Чем разочарован Анатолий Ефремович?

г) Посмотрите видеосюжет ещё раз. Вставьте пропущенные слова.

А. Е.: Только почему же Вы меня считаете таким уж плохим работником?

Л. П.: Отчего же Вы не ушли домой со всеми остальными сотрудниками? Откуда такое _____?

А. Е.: А... Вы сами говорили – мой плохой отчет.

Л. П.: Да? И для этого Вы пришли в мой кабинет? Странная идея.

– Нет, ну я думал... Вы поможете мне... Мне исправить...

Л. П.: Опять врите, Анатолий Ефремович. Вы остались, потому что _____ меня. Сегодня утром я имела неосторожность _____ при Вас, и, должно быть, от слабости _____ лишнего. А Вы... Вы поверили. А всё у меня отлично и _____. Лучше и быть не может. Дело, знаете, не только в личной жизни. Личная жизнь, что! Подумаешь – личная жизнь! Есть много других интересов. Я руковожу большим учреждением. Работу свою люблю. Многие меня уважают. Некоторые даже боятся. Кстати сказать, я только что от министра, и он меня _____. Так что я совершенно не _____ ни в Вашем сочувствии, ни в Вашем _____.

А. Е.: Я думал, Вы сегодня утром были настоящая. Но я ошибся – настоящая Вы сейчас.

Л. П.: Ну ладно, идите домой. Идите скорее. Вас дети ждут. Идите, слышите?

д) Скажите, как можно охарактеризовать Людмилу Прокофьевну? Какие ее качества Вы считаете ценными?

8. На основе ситуаций составьте мини-диалоги, используя субъективно–оценочные глаголы *расстроиться, переутомиться, раскритиковать, распереживаться, разобидеться, накупить*. Запишите диалоги на телефон.

1) Вы очень загружены работой. Из-за этого плохо себя чувствуете. Вы хотите поехать отдохнуть за город вместе с русским другом. Позвоните ему и уговорите его поехать с Вами.

2) Вас беспокоит состояние здоровья Вашей русской подруги. Объясните ей, почему важно заботиться о своем здоровье.

3) Новый начальник неожиданно назначил Вас на должность, которую должен был занять Ваш друг. Поделитесь этой новостью с русской подругой.

Часть II.

9. а) Прочитайте диалог. Определите значение фразеологизмов по контексту.

Женя: Привет, Юля! Что с тобой? Плохо выглядишь.

Юля: Привет, Жень! Всё ужасно! Мы поссорились с Антоном.

Женя: О Господи!

Юля: Вчера я поздно пришла, задержали на работе. А он раскричался, что я почти не бываю дома. А у нас сейчас подготовка серьезного проекта. Что делать?

*Женя: Да не бери в голову. Помирись. **Махни на всё рукой.***

Юля: Это как?

*Женя: Ну объясни Антону, что это временные трудности. Вы же любите друг друга. Столько лет вместе. В общем, **не вешай голову.** Важно понять, что все плохое пройдет.*

*Юля: Хоть ты меня понимаешь. Постараюсь **взять себя в руки.***

б) Найдите соответствие фразеологизма и его изображения. Приведите эквиваленты из Вашего родного языка.

1	махнуть рукой на кого? на что?		А	
2	брать/ взять себя в руки		Б	
3	вешать/ повесить голову		В	

10. Продолжите высказывания. Используйте фразеологизмы из диалога, делая выражения более экспрессивными.

- 1) – Меня опять не назначили начальником отдела.
– _____! В следующем году назначат. Ты же классно работаешь.
- 2) – Мы не получили грант. Столько времени и сил. Результат – ноль.
– Это не проблема. _____. Жизнь продолжается.
- 3) – Правда, что увольняешься?
– Давно надо было _____ на эту работу. Требуют много, платят мало.
- 4) – Ты чего расплакалась? Что-то случилось?
– С другом расстались. Сказал, что любит другую.
– _____! Не жалея. Ты лучшая. Еще встретишь хорошего парня.

11. а) Прочитайте фразеологизмы (при необходимости посмотрите значение в Интернете). Распределите их по семантическим группам.

махнуть рукой; (не) вешать голову (нос); брать/ взять себя в руки; (быть) не в духе; сказать в сердцах; довести до белого каления; (не) падать духом; руки опускаются; выходить/выйти из себя; выше голову (нос); дуться, как мышь на крупу; как с цепи сорвался; ни жарко, ни холодно; прийти в себя.

б) Приведите примеры ситуаций, где можно использовать эти ФЕ.



12. Работа с фрагментом 1 из фильма «Питер FM».

(https://vk.com/video-193843155_456239418 55:24-56:18)

1) Ответьте на вопросы:

- ✓ Кем работает Маша?
- ✓ Как называется программа, в которой работает Маша?
- ✓ В чем задача программы?

2) Просмотрите видеосюжет еще раз, заполните пропуски.

– *Вы не переживайте.*

– *Важно сейчас _____, просто... отпустить ситуацию, у Вас все получится.*

– *Спасибо Вам большое, Маша.*

– *Напоминаю, что сейчас у нас в эфире, идет программа "Большой город".*

– *Вы можете позвонить нам и _____.*

– *Сейчас у нас на линии следующий звонок.*

13. Работа с видеосюжетами 2 и 3 (фильм «Служебный роман»).

а) Познакомьтесь со значением слов, которые вы услышите в видеосюжетах. Переведите эти слова на китайский язык.

Сухарь – неэмоциональный бездушный человек.

Чёрствый – неотзывчивый, нечуткий

Какая муха укусила ... – о том, кто не в духе, сердится, злится; о странном поведении кого-либо

С цепи сорвался – перестал сдерживаться, дошёл до крайности, не контролирует свое поведение

Оклеветать – сказать неправду о ком-либо

Вилять – уклоняться от прямого ответа.

Раскусить – понять истинную сущность кого-либо, чего-либо

б) Ответьте на вопросы:

- ✓ Что случилось с Анатолием Ефремовичем на вечеринке?
- ✓ Зачем Анатолий Ефремович пришел к Людмиле Прокофьевне в кабинет?
- ✓ Что Анатолий Ефремович на самом деле думает о Людмиле Прокофьевне?

в) Просмотрите видеосюжет еще раз и заполните пропуски. Проверьте ответы на вопросы

Видеотекст 1:

(https://vk.com/video-20286388_456240078?ysclid=ly94s5zo3m584566894 39:32-40:32)

Л. П.: Юрий Григорич!

А. Е.: Давай, Толя, давай!...

Л. П.: Юрий Григорьевич, ну заберите этого _____!

Ю. Г.: Что происходит? Толя!

А. Е.: Вам не нравится, как я читаю стихи, как я танцую и как я пою, потому что Вы _____! Вот вы кто! Вы _____! Подожди, Юра.

Тебя вообще тут не спрашивают! В Вас нет ничего человеческого!

Л. П.: Пусть товарищ говорит.

А. Е.: У Вас нет сердца, потому что у Вас одни цифры и отчеты...

Л. П.: Дайте товарищу _____.

А. Е.: Оля, подожди, слезь с меня, я еще не все сказал, пусти меня!.. Вы можете меня выгнать после всего этого. Но я очень рад, что все это я высказал Вам в лицо.

О.: Извините его, Людмила Прокофьевна!

А. Е.: Отойди, я тебя про... Встань в сторонку!

О.: Успокойся.

Ю. Г.: _____?

Л. П.: Юрий Григорьевич, благодарю Вас за прекрасный вечер.

Жена Ю. Г.: Что Вы, что Вы, Людмила Прокофьевна!

Л. П.: Очень рада была познакомиться. Благодарю Вас.

Видеотекст 2:

(https://vk.com/video-20286388_456240078?ysclid=ly94s5zo3m584566894 47:52-49:26)

А. Е.: Здравствуйте, Проко... Прокопья Людмиловна... Я приш... пришел... Меня в... Не знаю... Вче... ммм... Вот. Меня вчера _____.

Л. П.: Да, я это заметила.

А. Е.: Или я _____...

Л. П.: Это уже ближе к истине.

А. Е.: Значит, я... с цепи.

Л. П.: Да. Садитесь, товарищ Новосельцев.

А. Е.: Н-не... Не надо.

Л. П.: Анатолий Ефремович.

А. Е.: Лучше умереть стоя.

Л. П.: Садитесь, не робейте.

А. Е.: Спасибо...

Л. П.: Сделайте одолжение, располагайтесь!

А. Е.: С..с...спасибо...

Л. П.: Вчера Вы... Сидеть! ... позволили себе утверждать, что во мне нет ничего человеческого.

А. Е.: Что Вы, мало ли, что я вчера болтал. На меня не надо обращать внимание...

Л. П.: Нет, надо. Почему же не надо? Тем более, что Вы являетесь выразителем мнения определенных слоев нашего коллектива.

А. Е.: Неужели?

Л. П.: Вчера Вы меня публично _____...

А. Е.: Да...

Л. П.: _____...

А. Е.: _____...

Л. П.: Все, что Вы говорили – возмутительная ложь...

А. Е.: Возмутительная...

Л. П.: ...и я с Вами категори... категорически не согласна.

А. Е.: И я категори... категорически...

Л. П.: Почему Вы все время _____?

А. Е.: Я не виляю.

Л. П.: Почему Вы все время виляете? Что Вы за человек? Я не могу Вас _____!

А. Е.: Не надо меня кусать. Зачем... раскусывать? Не надо...

Л. П.: Вы утверждали, что я _____!

А. Е.: Почему, мягкая.

Л. П.: Бесчеловечная!

А. Е.: Человечная.

Л. П.: Бессердечная!

А. Е.: Сердечная.

Л. П.: _____!

А. Е.: Мокрая!..

14. На основе ситуаций составьте мини-диалоги, используя лексику из заданий 11 и 13. Запишите диалоги на телефон.

1) Расскажите русскому другу, как начальник раскритиковал Вашу работу. Обсудите, что делать в этой ситуации.

2) В Ваш отдел назначили нового начальника. Оказался нетактичным, грубым человеком. Позвоните русскому другу и расскажите о новом начальнике.

3) Ваша русская подруга хочет уволиться с высокооплачиваемой работы. Узнайте, почему и предложите ей вариант решения проблемы.

15. Приведите примеры ситуаций, где можно употребить фразеологизмы «муха укусила», «сорваться с цепи».

16. Дебаты.

Тема «“Nei Juan” vs “Tang Ping”»: участие в сильной конкуренции или отказ от конкуренции?»

- а) Обоснуйте свое мнение, используя фразеологизмы и пословицы. При необходимости и найдите дополнительные материалы в Интернете.
 б) Задайте вопросы оппоненту.
 в) Сформулируйте общее мнение, выражающее совместную позицию по теме дискуссии.

<p>Необходимо уметь ← конкурировать ←</p> 	<p>Необходимо уметь ← отказаться от конкуренции. ←</p> 
<p>1. Недовольство приводит к достижению желаемого. ← 2. Недовольство – первый шаг к прогрессу, как у отдельного человека, так и у целого народа. (<i>О. Уайльд</i>) ← 3. Главная борьба идёт внутри нас. Это битва между «надо» и «хочу». (<i>Теткоракс</i>). ←</p>	<p>1. Чем больше Вы недовольны жизнью, тем больше она недовольна Вами. (<i>А. Свияш, Ю. Свияш</i>) ← 2. Возмущение никогда не должно становиться настолько глубоким, чтобы потерять взрывную силу. (<i>С. Ежи Лец</i>) ← 3. Влюблённый в себя соперников не имеет. (<i>Цицерон</i>). ←</p>

17. Работа в группе. Игра “Поезд”.

Описание: преподаватель называет одно коннотативное слово, которое изучалось на уроке. Игрок объясняет значение данного слова. Студент 2 должен составить предложение с этим словом и назвать другое коннотативное слово. Затем студенты играют по цепочке.

Домашнее задание.

Напишите несколько советов молодым людям, которые ищут работу. Постарайтесь использовать коннотативные слова. Сделайте короткий ролик для ТИК-ТОК.

УРОК 4



Коммуникативная тема	Лексическая тема
Одной рукой в ладоши не  хлопнешь,	<ul style="list-style-type: none"> • Субъективно-оценочные глаголы с оттенком неполноты действия • Фразеологизмы со значением “эмоционального состояния”

Часть I.

1. Давайте обсудим!

- 1) Прочитайте тему урока и скажите, как Вы понимаете эту поговорку?
- 2) Как одним словом назвать тему урока?

2. Прочитайте текст о фразеологизме «Один как перст». Скажите, есть ли эквивалент этого русского фразеологизма в китайском языке?



Так говорят об одиноком человеке, у которого нет ни семьи, ни детей, ни близких. **«Я один, как перст, в целом мире, нет у меня ни жены, ни детей, нет ни кола, ни двора».** (Салтыков-Щедрин). В старину на Руси перстами называли пальцы. Пальцев на руке – пять. Но большой палец стоит отдельно от других, как бы в одиночестве. Кроме того, у древних славян этот палец обозначал цифру «один», потому что именно с него начинали считать: большой палец – один, указательный – два и т.д. Этот образ и был использован для выражения «один как перст».

3. Прочитайте предложения. Обратите внимание на подчеркнутые слова. Скажите, в чем разница между глаголами красного цвета и глаголов синего цвета в каждой группе? Подберите к каждому выделенному слову соответствующее значение.

1	Преподаватели постоянно старались ободрить меня, поощряя на беседу в классе. (История успеха // «Домовой», 2002.04.04)	А	Поднять настроение, чтобы человек поверил, что всё будет хорошо
2	Он был такой маленький и беспомощный, что девочка почувствовала себя его защитницей, и		

	попыталась приободрить его. (А. Г. Асмолов)		
3	Бесполезно всё оказалось. Без толку. Хе-хех. Да ты не грусти, земляк, – видя, что слушающий «земляк» опустил голову, подбодрил его веселенький, – привыкнешь! (В. М. Шанко)	Б	Немного ободрить

4	Дети в радости должны расти, иначе всю жизнь потом унывать будут. (Р. Амосов)	В	Стать немного грустным
5	Дальше мы спешно удалились. Она заметно приуныла . Безмятежно радостная до этого девочка сейчас походила на свою фотографию в паспорте. (О. В. Демидов)	Г	Грустить безнадежно, падать духом, отчаиваться, терять надежду

6	Увидев знакомую, она успокоилась .	Д	Немного успокоиться
7	Я маленько поуспокоился , сам с собой думаю: «А не пойду, да и все». (В. Белов)	Е	Стать спокойным

8	Бояться несчастья – и счастья не видать.	Ё	Начать испытывать некоторое опасение
9	Но он не дошел до института, побоялся встретить знакомых, свернул в переулок, пошел обратно к дому. (В. Гроссман)	Ж	Испытывать страх

4. а) Посмотрите ментальную карту. Проанализируйте предложения из задания 3, обобщите, какие **префиксы** глаголов могут выразить значение уменьшительности? Заполните пропуски.



б) Приведите свои примеры и составьте с ними предложения.

5. Прочитайте предложения. Заполните пропуски, используя глаголы с коннотацией неполной меры действия. Используйте материал для справок.

Материал для справок: побояться, поуспокоиться, приунуть, погоревать.

- 1) Когда я поняла, что не могу решить этот вопрос, я _____ .
- 2) Одному ехать за границу он _____ : одиночество, тоска, поэтому он и остался в родном городе.
- 3) Сначала Игорь _____ о потерянной мечте, а потом решил написать об этом книгу.
- 4) К концу трудного путешествия она _____ и начала улыбаться.

6. а) Прослушайте диалог.

б) Ответьте на вопросы.

- ✓ Что случилось с Ирой?
- ✓ Что предлагает Маша, чтобы помочь Ире?
- ✓ Что предложила Лера?

б) Прослушайте диалог еще раз, заполните пропуски.

Маша: Алло! Привет, Лера! Тебе Ира не звонила?

Лера: Привет, Маш! Нет, давно не звонила.

Маша: Ну ты знаешь, что Ира рассталась с Димой.

Лера: Слышала. Ужас! Три года были вместе...

Маша: Лер, я думаю, Ире надо помочь, _____ как-то. Встретиться, поговорить.

Лера: Если она никому не звонит, то значит, никого не хочет ни видеть, ни слышать.

Маша: Я понимаю, что ей надо _____, прийти в себя. Но одной ей точно плохо. Надо что-то делать.

Лера: Слушай, а давай ее с моим братом Пашей познакомим. Он добрый, веселый. На гитаре играет.

Маша: Это идея.

Лера: Например, скажем, что хотим отметить вместе с ней окончание сессии. Пригласим и Пашу. Там их познакомим.

Маша: Хорошо. Сейчас я Ирке позвоню и попробую уговорить. Потом перезвоню тебе.

Лера: Ладно. Звони. Пока!

в) А что предложили бы Вы, чтобы помочь Ире? Как ее можно подбодрить?

7. Работа в парах. На основе ситуаций составьте мини-диалоги, используя глаголы с оттенком уменьшительности. Запишите диалоги на диктофон.

- 1) Ваша русская подруга приглашает Вас отметить Новый год за городом, с ее друзьями. Но Вы не любите большие компании. Обсудите с ней преимущества одиночества, аргументируйте свою позицию.

- 2) Ваш русский сосед постоянно сидит в соцсетях. Объясните ему, насколько это опасно. Убедите его, что необходимо общаться с реальными людьми.
- 3) Ваша русская подруга убеждена, что не стоит выходить замуж, что лучше жить одной. Вы думаете по-другому. Попробуйте доказать, что семья необходима.

Часть II.

8. а) Прочитайте диалог. Определите значение фразеологизмов по контексту.

Маша: Алло, Ириша, привет! Ну ты как?

Ира: Привет. Никак. **На душе кошки скребут.**

Маша: Я понимаю, что тебе одиноко. Конечно, трудно расставаться с любимым человеком. Ну ты же умница, ручки золотые. Зачем **ставить на себе крест?**

Ира: Лучше быть одной.

Маша: Не лучше! Конечно, тебе обидно, страшно. **Душа болит.** Но надо выходить из этого состояния. Вокруг столько хороших людей.

Ира: Не нужен мне никто.

Маша: Слушай, мы с Леркой хотим отметить окончание сессии. Давай с нами. Посидим **за милую душу**, пообщаемся, **отвлечешься от дурных мыслей.**

Ира: А еще кто-то будет?

Маша: Может быть, Паша. Это Лерин брат. Потрясающий парень!

Ира: Ну хорошо. Это когда?

Маша: В субботу, часов в 7. Ресторан «Тан жэн». Мы там уже с тобой были.

Ира: Я подумаю.

Маша: **Утро вечера мудренее.** Подумай, хорошо проведем время.

Ира: Перезвоню в пятницу. Пока.

Маша: Пока!

- б) Найдите соответствие фразеологизма и его изображения. Приведите эквиваленты из Вашего родного языка.

1	на душе кошки скребут		А	
2	ставить на себе крест		Б	

3	отвлечься от дурных мыслей		В	
4	посидеть за милую душу		Г	
5	утро вечера мудренее		Д	
6	душа болит		Е	

9. Продолжите высказывания. Используйте фразеологизмы из диалога 2, делая выражения более экспрессивными.

- 1) – Ты как себя чувствуешь?
– _____, тоскливо.
- 2) – Плохо мне. Как жить – не знаю.
– Если _____, нельзя оставаться одному. Хочешь, вместе сходим куда-нибудь?
- 3) – Как вы вчера сходили в бар?
– Супер! _____.
- 4) – Ты куда?
– В СПА. Хочу _____.
- 5) – Наверное, я все-таки уйду от Андрея.
– Не принимай скоропалительных решений. Подумай хорошо.
_____.

10. а) Прочитайте фразеологизмы (при необходимости посмотрите значение в Интернете). Распределите их по семантическим группам.

на седьмом небе; сердце кровью обливается; душа поет; повесить нос; воспрянуть духом; ни жарко, ни холодно; как в воду опущенный; лить слезы; не в своей тарелке; не по себе; до лампочки

б) Составьте свои предложения с этими ФЕ.

Four empty speech bubble shapes for writing sentences. Each bubble has a colored header with a feeling: 'Боль' (red), 'Плохое настроение' (yellow), 'Радость' (blue), and 'Безразличие' (green).

11. Работа с видеосюжетом

а) Посмотрите фрагмент из фильма «Служебный роман» (54:00-55:30)

б) Ответьте на вопросы:

- 1) О чем сожалеет Людмила Ефремовна?
- 2) Как она проводит каждое утро?
- 3) Почему она сидит на работе допоздна?
- 4) Как Анатолий Ефремович пытается подбодрить Людмилу Ефремовну? Как он объясняет, что Людмила Ефремовна выглядит старше?

в) Просмотрите видеосюжет еще раз, заполните пропуски.

Л. П.: Вам хорошо, Анатолий Ефремович, у Вас дети.

А. Е.: Да, двое, мальчик и мальчик.

Л. П.: Ну вот видите, а я вот совсем одна. Утром встану, пойду варить кофе. И не потому, что хочу позавтракать, а потому что так надо. _____ себя поест и иду на работу. Вот этот кабинет и всё это практически и есть мой дом. А вечерами... если бы Вы знали, как я _____ вечеров. Если бы Вы знали...

_____ на работе допоздна, пока вахтёр не начнёт греметь ключами.

Делаю вид, что у меня много работы, а на самом деле мне просто некуда идти. Что дома, дома, дома ...! Дома только телевизор. Я, видите, даже собаку не могу

_____, потому что ее некому днём выводить. Вот и все дела.

Конечно, у меня есть друзья и знакомые, но у всех семьи, дети, домашние заботы. А я, видите _____ в старуху. А мне ведь только 36.

А. Е.: Как 36?!

Л. П.: Да, да, я ведь моложе Вас, Анатолий Ефремович. А на сколько я _____?

А. Е.: На... тридцать... пять.

Л. П.: Опять Вы врете, товарищ Новосельцев.

А. Е.: Вы только одеваетесь мрачновато.

Л. П.: Да?

А. Е.: Без лоска.

Л. П.: Хм, не замечала.

г) Опишите жизненную ситуацию Людмилы Прокофьевны, используя фразеологизмы *одна как перст, душа болит, не по себе*.

12. На основе ситуаций составьте мини-диалоги, используя фразеологизмы. Запишите диалоги на диктофон.

1) Ваша русская подруга жалуется, что до сих не встретила любимого человека. Ей скучно и неинтересно жить. Приободрите ее, посоветуйте, как можно сделать ее жизнь интересной.

2) Недавно Вы прочитали статью о хиккимори (люди, которые стремятся к социальной изоляции и уединению, не работают, живут за счет родителей). Обсудите с русской подругой эту проблему.

3) Ваша русская подруга только что рассталась с парнем, и теперь живет одна. Позвоните ей и узнайте, как она живет.

13. Дебаты.

Тема 1. Что лучше: в одиночестве или с друзьями?

Тема 2. Что лучше: иметь много друзей или одного, но надежного друга?

а) Обоснуйте свое мнение, используя фразеологизмы и пословицы. При необходимости и найдите дополнительные материалы в Интернете.

б) Задайте вопросы оппоненту.

в) Сформулируйте общее мнение, выражающее совместную позицию по теме дискуссии.

Лучше иметь много друзей



Не имей сто рублей, а имей сто друзей.
Если ты мой друг, то и твои друзья — мои друзья.

Лучше иметь одного, но надежного друга



Друзей много, а друга нет.
Не узнавай друга в три дня, узнай в три года.
Старый друг лучше новых двух.
Друзей приобретай не спеша, а приобретенных не отвергай.

Лучше быть в одиночестве



Люди одиноки потому, что
вместо мостов они строят стены.
Большой город – большое
одиночество.
Книга – друг одинокого.

Лучше быть с друзьями



Одному жить – сердцу холодно.
Один в поле не воин.
Один палец не кулак.
Одиночество поедает своего
хозяина.
Один солдат – не полк.

11. Работа в группе. Игра “Поезд”.

Описание: преподаватель называет одно коннотативное слово, которое изучалось на уроке. Игрок объясняет значение данного слова. Студент 2 должен составить предложение с этим словом и назвать другое коннотативное слово. Затем студенты играют по цепочке.

Домашнее задание.

Проанализируйте плюсы и минусы одиночества. Напишите о своем отношении к одиночеству (не менее 10 предложений). Постарайтесь использовать коннотативные слова и фразеологизмы.

УРОК 5



Коммуникативная тема	Лексическая тема
Делу время, потехе час.	<ul style="list-style-type: none"> Наречия с субъективно-оценочными аффиксами Фразеологизмы со значениями “занятость”, “безделье”.

Часть I.

1. а) Сформулируйте тему урока.

б) Скажите, умеете ли Вы отдыхать? Какой вид отдыха Вы предпочитаете?

в) Прочитайте текст про себя и обсудите в группе.

Современный ритм жизни очень напряженный, поэтому нужно уметь планировать свое время и управлять им.

Отдых – одна из основных потребностей человека, которая позволяет восстановить силы, расслабиться и насладиться жизнью. Если человек совсем не отдыхает, не переключается с каждодневных дел, а всё время отдает учёбе, работе или тренировкам, рано или поздно наступает выгорание, повышается шанс развития болезней. Это происходит потому, что организм перенапрягается. Без отдыха человек живёт на пределе, и организм начинает давать сбои.

Пословица "Делу время, а потехе час" подчеркивает важность гармонии работы и отдыха. Это призыв к осознанному планированию своего времени, чтобы уделять внимание и достижению целей, и личным удовольствиям. Нужно находить баланс между активностью и пассивностью, между усердной работой и приятными мгновениями отдыха.

По материалам из Интернета

2. Прочитайте предложения. Обратите внимание на подчеркнутые слова. Скажите, какие объективные значения (денотации) они обозначают? Какие эмоциональные или оценочные значения (коннотации) они выражают? Соедините каждое предложение с соответствующим значением выделенного слова.

1	Увидела – у дома никого. Посмотрела на часы: рановато еще заканчивать. (А. Славовский)	А	Слегка, постепенно, не спеша, не торопясь.
2	Что ж, можно, конечно, начать учиться. Поздновато , конечно, ну да ничего. Только я ведь не занимаюсь	Б	Довольно трудно.

	с маленькими... – он виновато посмотрел на Кешку. (Н. Дашевская)		
3	Жаль только, что на хорошие дела нужны хорошие деньги, а доставать хорошие деньги трудненько , даже и при моих финансовых способностях, и при моей изворотливости. (Ф. К. Сологуб)	В	Довольно быстро.
4	В тот день я не задержалась на работе, быстренько оделась и убежала домой. (Н. В. Нестерова)	Г	Чуть позднее, чем следует, чем ожидалось.
5	Пусть это будет тяжело, но все же мы будем двигаться полегоньку вперед. (В. И. Альбанов)	Д	Несколько рано; раньше, чем нужно.

3. Заполните ментальную карту. Проанализируйте предложения из задания 3, обобщите виды коннотаций, которые выражают эти коннотативные слова, заполните пропуски.



Материал для справок: ослабленность признака, ласкательность, усиление признака



ЗАПОМНИТЕ!

- В русском языке субъективно-оценочные наречия также образуются от качественных имен прилагательных.
- Обычно суффикс **-оват-** обозначает ослабленную степень признака; суффиксы **-еньк-**, **-оньк-** обозначают некоторое усиление или увеличение признака с различными экспрессивными

4. а) Проанализируйте примеры, данные в таблице. Обратите внимание на суффиксы, с помощью которых образуются субъективно-оценочные наречия.

Суффиксы	Субъективно-оценочные прилагательные
-оват-	мало – мал ова́то
-еньк-, -оньк-	бедно – бед ненько легко – лег онько

б) Образуйте субъективно-оценочные прилагательные с суффиксами *-оват-*.

странно
страшно
слабо
низко



в) Образуйте субъективно-оценочные прилагательные с суффиксами *-еньк-, -оньк-*.

хорошо
аккуратно
давно
чисто
плохо



г) Приведите свои примеры и составьте с ними предложения.

5. а) Прочитайте диалог. Заполните пропуски, используя уменьшительно-ласкательную форму прилагательных. Используйте материал для справок.

Материал для справок: быстро, слабо, мало, давно.

Витя: Привет, Танюша! _____ не виделись.

Таня: Привет, Вить. Да, почти 2 месяца.

Витя: Хорошо отдохнула?

Таня: Хорошо, но _____. Хотелось бы еще. А ты по универу соскучился?

Витя: Да ну тебя! Я бы не отказался еще пару недель *поболтаться без дела*.

Таня: А диссертация как?

Витя: Любимый вопрос моей мамы. Каждый день собираюсь сесть за комп, но мозги работают _____.

Таня: Давай _____ переключайся на работу. А то не успеешь.

Витя: Придется.

б) Составьте свой диалог по аналогии. Запишите диалог на диктофон.

6. Работа с видеосюжетом «Операция Ы и другие приключения Шурика»

(<https://ya.ru/video/preview/1968354392270587793> 14:40-14:53).

а) Посмотрите видеосюжет и запишите русские пословицы. Закончите последнюю пословицу «*Работа – не волк, в лес...*». Почему прораб подумал, что это неудачный пример.

б) Объясните их значение пословиц. Приведите эквиваленты из своего родного языка.

7. Работа в парах. На основе ситуаций составьте мини-диалоги, используя субъективно-оценочные наречия.

- 1) Русская подруга приглашает Вас в кино, а Вам нужно готовиться к экзаменам. Вежливо откажитесь от ее приглашения и объясните причину.
- 2) Ваш русский друг не пошел на лекции, потому всю ночь играл в компьютерные игры. Убедите его, что не стоит тратить время на ерунду.
- 3) Вы предлагаете своей русской подруге начать ходить в бассейн. Но бассейн находится далеко от общежития, поэтому подруга отказывается. Постарайтесь переубедить ее.

Часть II.

8. а) Прочитайте диалог. Определите значение фразеологизмов по контексту.

Саша: Привет, Маш!

Маша: Привет, Саша. Тебя вчера в бассейне не было. Много дел?

Саша: **Верчусь как белка в колесе**: универ, работа, статью надо написать... Защита диплома **на носу**.

Маша: Очень хорошо понимаю. У самой **голова идет кругом**. Может быть, съездим вместе куда-нибудь на пару дней? Все равно **всех дел не переделаешь**.

Саша: Ну не знаю...

Маша: Подумай хорошенько.

б) Найдите соответствие фразеологизма и его изображения. Приведите эквиваленты из Вашего родного языка.

1	вертеться (крутиться) как белка в колесе		А	
2	на носу		Б	
3	голова идет кругом у кого?		В	

4	всех дел не переделаешь		Г	
---	-------------------------	--	---	---

9. Продолжите высказывания. Используйте фразеологизмы из диалога, делая выражения более экспрессивными.

- 1) – Как дела?
– Как всегда: готовка, уборка, стирка, словом, _____.
- 2) – Ты чего на тренировки не ходишь?
– Сессия _____, пора садиться за учебники.
- 3) – Что случилось? На тебе лица нет.
– Столько зачетов и экзаменов, что _____.
- 4) – Хочу взять отпуск. Очень устала. Не могу спать из-за стресса.
– Конечно, съезди куда-нибудь отдохнуть. Все равно _____.

10. а) Прочитайте фразеологизмы (при необходимости посмотрите значение в Интернете). Распределите их по семантическим группам.

вертеться (крутиться) как белка в колесе; руки не доходят; голова идет кругом; но носу; не за горами; бить баклуши; лежать на боку; палец о палец не ударить; считать ворон.



б) Распределите фразеологизмы по группам. Приведите примеры ситуаций, где можно использовать эти ФЕ.



11. Работа с видеосюжетом «Учись, Снегирев!»

(<https://ya.ru/video/preview/11117730489614491705>)

а) Посмотрите видео. Вставьте пропущенные слова.

- 1) Ты же на лету всё _____ !

- 2) У тебя же жажда _____ !
- 3) Знания – это _____ !
- 4) У тебя талант. А ты его в землю _____ !
- 5) От знаний еще никто _____ .

б) Посмотрите видеосюжет ещё раз. Объясните значение фразеологизмов. Скажите, в каких ситуациях их можно использовать?

12. а) На основе ситуаций составьте мини-диалоги, используя фразеологизмы из задания 10. Диалоги запишите на диктофон мобильного телефона.

- 1) Ваш сосед получил «двойку» на экзамене по истории русского языка. Вы его критикуете за безделье. Он оправдывается тем, что слишком много занятий и домашних заданий.
- 2) Ваша русская подруга жалуется на усталость. Узнайте причину и предложите ей вариант решения проблемы.
- 3) Скоро будут каникулы. Обсудите с русским другом, как и где их лучше провести. Друг за «сладкое ничегонеделание», а Вы – за активный отдых.
- 4) Вы три месяца без выходных занимаетесь грантом, поэтому стали плохо себя плохо себя чувствовать. Позвоните русскому другу и поделитесь с ним своими проблемами. Попросите совета, как быть в такой ситуации.

б) Приведите свои примеры ситуаций, где можно употребить фразеологизмы.

13. Дебаты.

Тема «Как сочетать работу и отдых?»

а) Обоснуйте свое мнение, используя фразеологизмы и пословицы. При необходимости и найдите дополнительные материалы в Интернете.

Отдых прежде всего



- Чтобы лучше шло дело, пусть отдыхают голова и тело.
- Без отдыха и конь не скачет.
- Хороший отдых – половина дела.
- Сколько ни бежать, а не миновать отдыхать.
- Время, потерянное с удовольствием, не считается потерянным.



Дело прежде всего

- Кто не работает, тот отдыха не знает.
- После дела и погулять хорошо.
- Сделал дело – гуляй смело.
- Отдыхать без работы – значит жить без заботы.
- Хорош отдых, когда работа сделана.
- Без труда и отдых несладок.
- Труд – лучший отдых от лени.

б) Задайте вопросы оппоненту.

в) Сформулируйте общее мнение, выражающее совместную позицию по теме дискуссии.

14. Работа в группе. Игра “Поезд”.

Описание: преподаватель называет одно коннотативное слово, которое изучалось на уроке. Игрок объясняет значение данного слова. Студент 2 должен составить предложение с этим словом и назвать другое коннотативное слово. Затем студенты играют по цепочке.

Домашнее задание.

Используя коннотативные слова, напишите несколько советов для молодых людей по планированию времени (тайм-менеджмент). При необходимости найдите дополнительную информацию в Интернете. Опубликуйте свой пост в Wechat.