

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
Санкт-Петербургский государственный университет
Российское общество преподавателей русского языка и литературы (РОПЯЛ)
Фонд «Русский мир»

РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сборник статей
Всероссийской конференции
с международным участием

Москва, РУДН, 13 апреля 2023 г.

Москва
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы
2023

УДК 811.161.1:372.881.161.1(063)
ББК 81.411.2+74.268.19=411.2
Р89

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Редакционная коллегия:

*О.В. Анциферова, А.Ф. Гайнутдинова, Е.О. Грунина, С.А. Дерябина,
Д.В. Колесова, Т.Н. Колосова, О.Н. Короткова, Л.В. Красильникова,
С.С. Микова, И.И. Митрофанова, А.Р. Салахова, Л.А. Смоленцева,
Т.П. Трошкина*

Под общей редакцией
В.М. Шаклеина

Р89 Русский язык в современном научном и образова-
тельном пространстве : сборник статей Всероссийской
конференции с международным участием / под общ. ред.
В. М. Шаклеина. – Москва : РУДН, 2023. – 451 с. : ил.

В сборнике представлены тексты докладов участников Всероссийской конференции с международным участием «Русский язык в современном научном и образовательном пространстве». Доклады участников конференции посвящены теоретическим и прикладным вопросам русистики, преподаванию русского языка в разных лингвокультурных средах, цифровым технологиям в изучении и преподавании языка, русскому слову в художественном тексте, русской лингвокультуре в эпоху глобализации.

Издание предназначено для филологов, преподавателей русского языка и широкого круга читателей, интересующихся вопросами преподавания языка в естественной языковой и внеязыковой среде.

Статьи публикуются в авторской редакции.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ВОПРОСЫ РУСИСТИКИ

Е.О. Борзенко,
А.В. Курочкина

(Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет)

КОТЕЙКО И КОТЯРИК: СЕМАНТИКА И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТРУКТУРА НЕСТАНДАРТНЫХ ДИМИНУТИВОВ

Аннотация: В статье анализируются семантика и особенности употребления современных нестандартных диминутивов на примере образований *котейко* и *котярик*. Характеризуя их словообразовательную структуру и анализируя данные интернет-текстов и лингвистического опроса, авторы формулируют отличие этих слов от привычных уменьшительно-ласкательных слов типа *котик*, *кошечка*. Делается вывод о новых оттенках значения и перспективах изучения нестандартных диминутивов.

Ключевые слова: семантика, словообразование, диминутив, языковая игра

Е.О. Borzenko,
А. V. Kurochkina

(Saint Tikhon's Orthodox University for the Humanities)

KOTEIKO AND KOTYARIK: SEMANTICS AND WORD-FORMATION STRUCTURE OF NON-STANDARD DIMINUTIVES

Abstract: The article analyzes the semantics and usage of modern non-standard diminutives on the example of *koteiko* and *kotyarik* (diminutive forms from *cat*). The authors characterize their word-formation structure and based on the analysis of Internet texts and linguistic survey, formulates the difference between these words and the usual diminutives such as *kotik*, *koshechka*. A conclusion is made about their new shades of meaning and prospects for studying non-standard diminutives.

Keywords: semantics, word-formation, diminutive, language game

В современном русском языке существует большое количество окказиональных слов и форм слов: например, *чилить*, *милаш*, *рыбов* [Борзенко, Добрушина 2022] и т.д. К таким образованиям относятся также нестандартные уменьшительно-ласкательные формы существительного, или диминутивы¹, которые называют домашних животных: *собачко*, *попугайко* и др.:

(1) *Когда-то у меня был такой же попугайко как и у тебя, но потом появился котэ...*².

В данной статье рассматриваются диминутивы *котейко* и *котярик* как самые популярные из данной группы и к тому же образованные от одной основы:

¹ Под нестандартными диминутивами в данной статье подразумеваются диминутивы, не зафиксированные в словарях и грамматиках современного русского языка. Так, диминутив *котейко* присутствует в словаре В.И. Даля (см. [Даль 2009]), однако его нет ни в одном другом словаре, а в НКРЯ найден только один источник с данным диминутивом (пример 2) 2004 г. По данным ГИКРЯ, это самое раннее употребление *котейко* в современном языке; диминутив *котярик* встречается с 2003 г.

² Все примеры, данные без ссылок, найдены посредством Генерального интернет-корпуса русского языка (ГИКРЯ) и поисковой системы Яндекс и относятся к 2000-2022 гг.

(2) *Едва я открыл дверь, как мне на грудь прыгнул рыжий котейко, оставленный сбежавшей жилищкой вместе со счетами за междугородние переговоры.* [НКРЯ. Василий Голованов. Эти квартиры (2001) // «Новый Мир», 2004]

(3) *Мой котярик меня не будит, ждёт терпеливо, когда хозяйка соизволит выползти из под одеялка.*

Диминутивы являются одной из самых популярных и распространённых категорий в оценочной морфологии. Как правило, они выражаются в двух перспективах:

1. Объективная смысловая перспектива, выражаемая семантическими примитивами «маленький» или «большой».

2. Качественная или субъективная смысловая перспектива, выражаемая семантическими примитивами «хороший» или «плохой» [Фуфаева 2009; 259].

Отличительной чертой диминутивов является широкий спектр значений, и нестандартные диминутивы с суффиксами *-ейк(о)* и *-арик-* (*котейко* и *котярик*), которым посвящена данная статья, не являются исключением. Каждый из них сочетает в себе обе упомянутые выше перспективы: и объективную, и субъективную, поскольку носители языка стремятся к «уменьшению», когда говорят о том, что любят. Отличие *котейко* и *котярик* от стандартных диминутивов типа *котик*, *кошечка* проявляется в нескольких аспектах.

Во-первых, существует формальное отличие: наличие суффикса, нетипичного для современных стандартных диминутивов в принципе (*-ейк(о)* – *котейко*) или именно для данной основы (*-арик-* – *котярик*)³.

Во-вторых, нестандартная форма имеет ограничения в отношении употребления: носители языка используют её в основном в Интернете (в блогах, мессенджерах и т.д.) и иногда – в устной речи. В связи с этим частотность употребления *котейко* и *котярик* значительно меньше, чем у *котик* / *кошечка*. Так, *кошечка*, согласно данным поисковика Яндекс⁴, имеет частотность 2 млн. употреблений, *котик* – 871 тыс.; *котярик* – 19 тыс., а *котейко* – всего лишь 16 тыс.

В-третьих, существует отличие в семантике. Если сопоставить два примера:

(4) *Возможно, наш котик устроился намного лучше своих братишек и сестричек.*

(5) *Поскольку наш Котейко успел за ночь проголодаться, съел он всё на ура, видно, что при совпадении объективного компонента значения («уменьшительность») и основной части субъективного компонента («положительная оценка») существуют определенные нюансы. Котик по сравнению с котейко становится менее выразительным диминутивом по причине своей нормативности и общеупотребительности. Если носитель языка знает о существовании варианта котейко, то котик в его глазах сдвигается в сторону меньшей «ласкательности», а шкала кот – котик расширяется третьим компонентом котейко, который становится полюсом выражения милого и ласкового отношения. Согласно лингвистическому опросу, проведенному автором среди 30 человек в возрастной категории от 14 до 65 лет, котейко имеет определённый оттенок «уютного» и домашнего кота, особенного члена семьи, в какой-то мере друга наравне с человеком:*

(6) *Как слепой котейко.*

(7) *Так проходят мои будни) Дота 2 и Котейко моё...*

³ О второй возможной словообразовательной модели для *котярик* будет сказано ниже.

⁴ Для таких данных возможна омонимия, однако нас интересовали не абсолютные значения, а именно соотношение количества примеров для разных диминутивов.

Также было выявлено, что для многих *котейко* – игривый кот:

(8) *Местные жители: милейший пёс и нахальный котейко*)))

Семантику второго нестандартного диминутива *котярик* можно рассмотреть, опираясь на его словообразовательную структуру: слово *котярик* особенно интересно тем, что для него существует множественная мотивация.

Первый вариант: *котярик* образован от основы *котяр-* при помощи суффикса *-ик-* (по модели *кот – котик*).

Второй вариант: *котярик* образован от основы *кот-* при помощи суффикса *-арик-*. Этот суффикс относится к группе модифицированных вариантов общелитературного суффикса *-ик-*, который, как пишет Е.Г. Лукашенец, имеет различные разновидности: «Суффикс *-ик* имеет варианты *-арик*, *-урик* и *-утик* (*лопух – лопухарик* ‘спящий пассажир’, *вся – всяюрик* ‘человек, не знающий, что имеет дело с ворами’, *милый* ‘контролер’ – *милотик* ‘контролер’))» [Лукашенец 2015; 214]. Денотативный компонент в образованиях с суффиксами *-арик-* денотативный компонент содержит понятие об уменьшительности, а коннотативный даёт оценочность и стилистическую окраску слову [Шахова 1991; 12].

Так же, как в случае с *котейко*, в семантике диминутива *котярик* имеется компонент уменьшительности и ласкового отношения:

(9) *котярик, который потягивается-кавайнаякя!*

(10) *Срочно РЕПОСТ, а не ♥️Лайк!!! Котярик по кличке Ластик и кошечка Люся!*

Однако есть и отличия. Согласно данным опроса, носители языка считают *котярика* одновременно милым, но шkodливым, дурашливым и не очень умным. Было выявлено также, что часть носителей языка видит в семантике этого диминутива компоненты ‘лишний вес’ или ‘определённая округлость’, однако при этом *котярик* маленький. Из этого можно сделать вывод, что носители языка ощущают компонент значения, присущий слову *котяра* и отсылающий к семе ‘лишний вес’ и, следовательно, ‘большой размер’ (или размер больший, чем следовало бы), с одной стороны, и уменьшительный компонент, присущий суффиксу *-ик-* — с другой. Создается некая дихотомия противоположных значений, и, следовательно, мы можем в ряде случаев отмечать здесь оценочную энантиосемию.

С другой стороны, можно наблюдать употребления, в которых *котярик* прямо противопоставляется *котяре*. На фоне *котяры*, который, несомненно, обладает наглым и грозным нравом и большими размерами, *котярик* в определенных случаях характеризуется носителями языка как абсолютно беззлобный ‘комочек изнеженности, милоты и глупости, некой нерешительности и ласки’. В таких случаях следует говорить об образовании *котярик* от *кот* при помощи суффикса *-арик-*.

Таким образом, основными отличиями нестандартных диминутивов можно назвать их нестандартные суффиксы, более низкую частотность по сравнению с обычными диминутивами (но при этом достаточно высокую частотность по сравнению с некоторыми другими окказионализмами, ср. *хотее* [Борзенко, Добрушина 2017]), а также особую семантику. Такая семантика, связанная с особенной эмоциональностью слова, и привела к появлению и активизации нестандартных слов в рамках языковой игры, т.к. привычные диминутивы не могут в полной мере передать и дифференцировать чувства и отношения человека к объекту. Так, суффикс *-ейк-(о)* в *котейко* передает мысль о психологической близости, указывает на вхождение кота в круг семьи. В случае с *котярик* в одном и том же диминутиве может сочетаться разная оценка: указание на большой вес и при этом маленький размер и ласкательность. При

этом такая оценка может одновременно сосуществовать в одном и том же слове, а может проявляться по отдельности, что частично зависит от словообразовательной модели слова. Изучение подобных нестандартных диминутивов может пролить свет на способ образования новых слов под влиянием эмоций и объяснить ряд когнитивных процессов в сфере языкового творчества.

Литература

1. Борзенко Е.О., Добрушина Е.Р. Интенсификаторы семантики предикатов: окказиональные формы сравнительной степени от глагола в современном русском узусе (люблю люблее) // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. № 1 (15). С. 26–39.
2. Борзенко Е.О., Добрушина Е. Р. Языковая игра с падежным окончанием -ов, или Как падонки сменились котиками // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. 2022. Т. 81, № 4. С. 81-88.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2009.
4. Лукашенец Е.Г. Диминутивы в русских социолектах // Деминутивы в славянских языках: форма и роль. Maribor: Bielsko-Biala: Budapest: Kansas: Praha, 2015. С. 210-220.
5. Фуфаева И.Д. Экспрессивные диминутивы в условиях конкуренции с нейтральными существительными (на материале русского языка): дис. ... канд. филол.наук. М.: РГГУ, 2017.
6. Шахова И.Е. Семантико-деривационная структура индивидуально-авторских имен существительных: На материале поэзии и прозы Евг. Евтушенко: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Орёл: Орлов. гос. пед. ин-т, 1991.

А.В. Булавкина

(Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта)

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье проанализированы существующие практики добровольческих студенческих объединений, целью которых является продвижение русского языка и культуры посредством кросс-культурного диалога; рассмотрены перспективы создания отдельного волонтерского направления для продвижения русского языка и культуры, а также образования на русском языке.

Ключевые слова: русский язык, волонтерство, международная деятельность.

A.V. Bulavkina

(Immanuel Kant Baltic Federal University)

PROSPECTS FOR THE STUDENT VOLUNTEER MOVEMENT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article analyzes the existing practices of volunteer student associations aimed at promoting the Russian language and culture through cross-cultural dialogue. The prospects for creating a separate volunteer direction for promoting the Russian language and culture, as well as education in the Russian language, are considered.

Keywords: the Russian language, volunteer, international activity.

Русский язык в настоящее время среди лидеров по распространенности в мире, он является одним из рабочих языков Организации Объединенных Наций. Все

постсоветское пространство по-прежнему объединяет русский язык как средство межнационального общения. Однако в результате исследования, проведенного Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина, было выяснено, что позиции языка в разных сферах современной общественной жизни изменчивы. Согласно результатам, русский язык по сумме 6 ключевых параметров занял 5 место среди 12 ведущих языков мира, обойдя арабский, португальский и немецкий, при этом уступив английскому, испанскому, китайскому и французскому языкам [Арефьев А. Л 2022; 20]. В странах постсоветского пространства сохраняется влияние русского языка в научной, образовательной и государственно-общественной жизни. В то же время во многих странах за последние 30 лет доля русского языка уменьшилась. Например, в Республике Армения на 90,9 процентов уменьшилось количество обучающихся на русском в школах [Арефьев А. Л 2022; 29] и на 84,1 процент в учреждениях высшего образования (в сопоставлении 1990/1991 и 2019/2020 годов). В Республике Узбекистан аналогичные показатели составляют 22,3 и 66,3 процентов соответственно [Арефьев А. Л 2022; 35].

В данных обстоятельствах актуальным является поиск, генерация и продвижение эффективных подходов к популяризации русского языка и культуры в целом и образования на русском языке в частности.

Наиболее значимым событием последних лет в вопросе популяризации русского языка и национальной культуры России за ее пределами стало утверждение Президентом Российской Федерации 3 ноября 2015 г. Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом [Шевченко 2019; 59].

Значимыми также являются Решение Содружества независимых государств от 18 декабря 2020 года об объявлении 2023 года Годом русского языка в СНГ [8] и Решение Содружества независимых государств от 14 октября 2022 года об объявлении 2024 года Годом волонтерского движения в СНГ [9].

На международном уровне существует несколько документов, регламентирующих принципы волонтерской деятельности. Одним из основополагающих принято считать Всеобщую декларацию добровольчества, принятую на XVI Всемирной Конференции Международной Ассоциации Добровольческих Усилий – IAVE в Амстердаме в январе 2001 года [10]. В данном документе обозначены важные тезисы о том, что волонтерство содействует солидарности на семейном, общинном, национальном и глобальном уровнях, а также строит более гуманное и справедливое общество посредством всемирного сотрудничества.

В Российской Федерации добровольческую деятельность регулируют несколько федеральных законов. Основной документ, который определяет деятельность добровольцев в России, – Федеральный закон от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» [7].

Стоит отметить, что волонтерство в Российской Федерации имеет достаточную правовую базу и в настоящее время оно институционализировано, а также регламентировано по направлениям деятельности (культурное, событийное, социальное, медицинское и т.п.) отдельно существующим координирующим органом, Ассоциацией Волонтерских Центров.

Данные пробного социологического исследования, посвященного актуальности волонтерской деятельности среди студенческой молодежи, приведенные в работе Нятиной Н.В., указывают на то, что среди студенческой молодежи преобладает мнение, что волонтерская деятельность актуальна и востребована в настоящее время,

однако она охватывает достаточно узкий круг проблем, с которыми может помочь [Нятин 2022; 32].

В сложившейся ситуации развитие отдельного студенческого волонтерского блока в области продвижения русского языка и российской культуры, а также российского образования становится перспективным направлением, способным удовлетворить запросы государства и общества.

В настоящее время уникальным проектом в сфере популяризации русского языка среди иностранных граждан является международная волонтерская программа «Послы русского языка в мире», инициированная в 2015 году Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина при поддержке Министерства образования и науки РФ и под эгидой Совета по русскому языку при Правительстве РФ. У Программы есть 5 опорных ВУЗов в 5 федеральных округах.

Основными целями программы [Шевченко 2019; 59] является вовлечение молодежи в волонтерскую деятельность по продвижению русского языка и образования на русском языке для поддержки и укрепления позиций русского языка, культуры и науки в России и за рубежом, а также содействия внешнеполитическому курсу РФ по выстраиванию дружеских и партнерских отношений с другими государствами.

Данные цели полностью соответствуют целям и задачам Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом.

С 2015 по 2018 годы проект «Послы русского языка в мире» охватил 15 000 участников из 11 стран ближнего и 39 стран дальнего зарубежья [Шевченко 2019; 60]. В настоящее время проект продолжает действовать.

Практики создания эффективных механизмов кросс-культурного диалога отмечаются и в частной среде.

В Центре «Златоуст», компании, являющейся одной из ведущих в сфере издания образовательной литературы и методической поддержки преподавания русского языка как иностранного, помимо организации курсов обучения русскому языку как иностранному, существует бесплатный разговорный клуб для иностранных граждан. Суть проекта – онлайн-общение волонтеров из числа носителей языка с иностранными гражданами, желающими практиковать русский язык [Нгома 2022; 235].

Указанные проекты являются успешными примерами синергии волонтерского движения и деятельности, направленной на экспорт российского языка и культуры в международное поле. Студенты языковых направлений, интересующиеся вопросами межкультурной коммуникации и преподаванию русского языка как иностранного, имеют возможность получить практический опыт в этой области.

Во многих университетах Российской Федерации на локальном уровне студентами также иницируются объединения на добровольной основе, направленные на продвижение русского языка и культуры посредством кросс-культурного диалога в неформальной среде.

В Уральском федеральном университете имени первого Президента России Б.Н. Ельцина успешно осуществляется деятельность «Студенческая организация объединенных наций», целями которой являются адаптация иностранных студентов, увеличение международных контактов посредством сотрудничества с посольствами и диаспорами различных государств, повышение уровня знаний русского языка среди иностранных студентов, а также популяризация русской культуры среди иностранных студентов университета [Каримов 2020; 44].

Распространенной волонтерской практикой является создание языковых клубов на базе образовательных учреждений высшего образования.

В статье Е.М. Михайловой и Т.В. Самородовой рассмотрен опыт функционирования студенческого объединения «Русский клуб», в рамках которого иностранные студенты коммуницируют с российскими студентами на заданные темы, а также расширяют свои познания о России, её культуре и традициях [Милосердова, Самородова 2021; 89].

Следует отметить, что указанные студенческие практики зачастую осуществляются параллельно с добровольческой деятельностью на базе университета, но не являются её частью. По нашему мнению, данный факт является проблемным с точки зрения отсутствия ресурсной поддержки и взаимодействия со стороны региональных и федеральных волонтерских организаций. Также данные практики направлены прежде всего на адаптацию иностранных студентов внутри страны. Накопленный опыт имеет перспективу трансформации в практики системного характера, которые могут быть направлены в международное образовательное пространство.

Положительный опыт Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, а также активное развитие добровольческих площадок на базах отдельных российских вузов с целью межнационального диалога показывает, что волонтерское движение в области преподавания и продвижения русского языка и культуры имеет огромный потенциал в силу своей уникальности. Развитие кросс-культурных конвенций на уровне «студент-студенту» позволяет более эффективно и доступно продвигать объективную информацию и формировать благоприятное общественное мнение о современной России, её культуре и языке.

Литература

1. *Арефьев А.Л., Голубь А.Р., Камышева С.Ю., Маев И.А., Ольховская А.И., Осадчий М.А., Русецкая М.Н., Хехтель А.С.* Индекс положения русского языка в мире: индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-Индекс), индекс устойчивости в странах постсоветского пространства (УС-Индекс). Выпуск 2. М. Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2022.
2. *Каримов М.М.* Системная поддержка адаптации иностранных обучающихся в рамках проекта "Студенческая организация объединенных наций": кейс Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина как "лучшая практика" // УПИРР. 2020. С 44-50.
3. *Милосердова Е.М., Самородова Т.В.* «Русский клуб» как метод лингвокультурной адаптации иностранных студентов в условиях языковой среды // Вестник ТГУ. 2021. № 192. С. 87-95.
4. *Нгома А.Д.* Разговорный клуб как метод реализации коммуникативного подхода в практике преподавания русского языка как иностранного // Вестник ТГГПУ. №3 (69). 2022. С. 232-236.
5. *Нятина Н.В.* Волонтерская деятельность в оценках студентов: преимущества и барьеры // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. №3 (95). С. 30-33.
6. *Шевченко Я.Н.* Программа "Послы русского языка в мире" и внешняя языковая политика Российской Федерации // АНИ: экономика и управление. 2019. №1 (26). С. 58–61.

7. О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве): от 11.08.1995 № 135-ФЗ (последняя редакция): федер. закон [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

8. «Решение об объявлении в Содружестве Независимых Государств 2022 года Годом народного творчества и культурного наследия, 2023 года – Годом русского языка как языка межнационального общения» от 18 декабря 2020 года, Совет глав государств Содружества Независимых Государств [Электронный ресурс]. Доступ из Единого реестра правовых актов и других документов Содружества Независимых Государств.

9. «Решение об объявлении в Содружестве Независимых Государств 2024 года Годом волонтерского движения, 2025 года – Годом 80-летия Победы в Великой Отечественной войне – Годом Мира и Единства в борьбе с нацизмом, 2026 года – Годом охраны здоровья» от 14 октября 2022 года, Совет глав государств Содружества Независимых Государств [Электронный ресурс]. Доступ из Единого реестра правовых актов и других документов Содружества Независимых Государств.

10. The International Association for Volunteer Effort. The Universal Declaration on Volunteering. 16th World Volunteer Conference. Amsterdam, The Netherlands, 2001.

**Ван И,
И.И. Митрофанова**

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

СИМВОЛИКА КОНЦЕПТА «ЛУНА» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности символических признаков концепта «луна» в русской и китайской языковых картинах мира. Используя методы концептуального лингвокультурологического анализа, исследуются сходства и различия концептуальных метафор данного концепта в языке и культуре двух стран.

Ключевые слова: символический признак, языковая картины мира, концепт.

**Wang Yi,
I.I. Mitrofanova**

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

SYMBOLIC FEATURES OF THE CONCEPT "MOON" IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGE PICTURES OF THE WORLD

Abstract. This article examines the features of the symbolic features of the concept "the Moon" in Russian and Chinese language pictures of the world. Using the methods of conceptual linguocultural analysis, the similarity and difference of conceptual metaphors of this concept in the languages and cultures of the two countries are investigated.

Keywords: symbolic signs, language picture of the world, concept

С древних временен концепт Луна играет значительную роль не только в русских поэтических произведениях, фразеологизмах, пословицах, но и в китайских. Луна приобретает множество символических значений. На основании сопоставительного анализа не трудно обнаружить сходства и различия символических признаков данного концепта в русской и китайской языковых картинах мира.

Слово луна происходит от латинского языка *luna*, означает «луна, небесное тело». С XI в. луна встречается в древнерусском, старославянском языках в аналогичном значении: «небесное светило, естественный спутник Земли» [Семёнов А. В 2003; 359]. Его значение объясняется в Толковом словаре русского языка как: Небесное тело, спутник Земли, светящийся отраженным солнечным светом [Ожегов и Шведова 2010; 1210].

В русской языковой картине мира луна символизирует богатство, возрождение, бессмертие, мистические силы, интуицию, моральную чистоту, а также непостоянство и безразличие [Вовк 2006; 64]. Образ представляет собой символ периодичности, времени и масштаба. Луна регулярно меняет свое изображение на небе, ранние календари были изобретены для измерения времени в соответствии с меняющимися фазами луны, и современное русское слово месяц является синонимом луны. Кроме того, по мнению русских исследователей, в отличие от солнца, которое символизирует мужское, теплое, положительное первородное начало, луна символизирует женское, холодное, отрицательное первородное начало, представляет собой женский образ и управляет судьбой женщин. Сравнивая с позитивной творческой силой солнца, луна выражает негативное значение. Это может быть связано с тем, что сама луна не является источником света, и лишь отражает солнечные лучи, тем самым, создавая в нашем восприятии негативный характер. Символическими принято называть такие признаки, «которые восходят к существующему или утраченному мифу или ритуалу и могут воспроизводиться в идее метафоры, аллегории или культурного знака. Миф сохраняет ранее распространенное в народе представление о мироустройстве» [Пименова: 2007; 431].

Рассмотрим отражение символических признаков в русской языковой картине мира:

1. Символ изменения и несовершенства

Русский народ также вздыхает на непостоянство жизни луны. Луна меняется периодически, что вызывает глубокое размышление. Её изменение символизирует разные этапы и положения в жизни, а также то, что жизнь не всегда бывает гладкой. Жизнь не всегда бывает легкой, поэтому важно спокойно обходиться с благоприятием и неудачей. *Жизнь как луна, то полная, то на ущербе. Ничто не вечно под луной* [У Хуэйтин 2016; 54].

2. Символ интуиции и фантазии

Русские верят, что луна символизирует интуицию и эмоции, и что лунный свет может вызывать в человеческом сознании пустые фантазии и бред, страшные кошмары или бессонницу [Вовк 2006; 65]. Особенно в полнолуние, когда сила луны достигает своего пика, люди со слабой конституцией не могут противостоять ее воздействию и, полностью находясь под ее властью, страдают от ряда болезней. Наиболее типичным из них является лунатизм. *Ночная жизнь была типична для петербургской интеллигенции: петербургский «noctambulisme» («лунатизм»)*. – Д. С. Лихачев.

3. Символ смерти и подземного мира

Для русских, как и для большинства славянских народов, луна является неблагоприятным объектом, символизирующим в сознании людей подземный мир. Согласно русской традиции, когда человек умирает, его душа улетает на луну. Поскольку луна ассоциируется со смертью, лунный свет также опасен и вреден для людей. Согласно народным поверьям, лунный свет вреден и опасен для человека, особенно для беременных женщин и новорожденных [Шапарова 2001; 334-335]. Данное метафорическое значение луны в русской культуре также отражено в

пословицах народов: *Луна светит, да нет от неё тепла. В полнолуние солени не солить, ничего впрок не готовить.*

4. Символ негативной и пассивной силы

Луна часто рассматривается в оппозиции к солнцу, не как источник света, а как отражение света солнца, и появляется она только ночью, когда все молчит и большинство существ перестает спать. Как противоположность активному и вечному творчеству, символизируемому солнцем, луна напоминает негативную и пассивную энергию. Например, в народных пословицах сказано: *не все греет, что светит: луна светла, да без тепла. Светила луна, да вот беда: светит не всегда.*

В китайской культуре луна давно стала незаменимым образом, китайские предки создали множество мифов и легенд о луне, включая легенду о Чаньэ, бегущей на луну, и У Гане, срубившем лавровое дерево. Луна также была предметом излишних чувств и эмоций для писателей и образованных людей. Одновременно по мере того, как обратили большое внимание на луну, появились разнообразие названия о луне, например: 玉兔 яшмовый заяц, 玉镜 яшмовое зеркало, 玉蟾 яшмовая жаба, 玉钩 крючок из яшмы, 冰轮 холодный диск, 广寒宫 Дворец Великого Холода [У Хуэйтин 2016; 65]. Эти названия сосредоточены на характеристиках луны и в основном взяты из мифов и легенд или стихов, связанных с лунной. Таким образом, это отражает особое значение луны в китайской культуре. Луна в китайской языковой картине мира приобретает такие символические признаки.

1. Символ женщины, красоты и плодородия

В китайской культуре луна представляет собой небесное тело, приобретающее женский образ. По внешнему виду луна безмятежна, мягка и холода, все эти атрибуты соответствуют характерным особенностям женщины. Луна часто используется для символизации красоты и красивой внешности человека в китайской культуре. В современном китайском языке принято описывать женщину с красивым лицом как *如花似月 подобный цветку и луне (о женской красоте)* 闭月羞花 [Современный...2016; 71] *затмить луну и посрамить цветы, о красавице*. Кроме этого, луна также является символом женского плодородия.

2. Символ богатого урожая, счастливого окружения и благополучия.

Для китайской культуры с долгой историей земледелия луна ещё относится к богатому урожаю. Во время традиционного китайского праздника Середины осени, когда вечером на 15-й день 8-го месяца по лунному календарю китайцы ставят стол, полный фруктов и лунных пирожных под лунным светом и молятся о благополучии и счастье. В этот вечер луна находится в самом полном свете и все члены семьи собираются вместе и разделяют радость от богатого урожая. Поэтому полнолуние является символом счастливого окружения и семейной гармонии. Например, 花好月圆 [Современный... 2016; 556] *цветы прекрасны и луна полна, пожелание счастливой жизни* часто используется как пожелание.

3. Символ дома, родины и отечества

Поскольку луна символизирует образ женщины и тесный семейный круг, для китайцев, когда мы смотрим на луну, она ассоциируется с родиной и отечеством. С древних времён до наших дней это уже стало общим пониманием китайского народа. Луна становится связующим звеном с людьми и предоставляет им духовную поддержку. В этих древних стихах отмечено, что люди часто возлагают свою тоску по родине. 举头望明月, 低头思故乡。 — 李白 *Вскину голову - лунной люблюсь, опушу - предаюсь мыслям о родине.* — 李 Бай 但愿人长久, 千里共婵娟。 — 苏轼 *О, жить бы*

всем долго, и чтобы за тысячи ли, в разлуке бы вместе лунной любоваться могли. – Су Ши

4. Символ любви и брака

В китайской культуре луна также символизирует брак и любовь между мужчиной и женщиной. В традиционной китайской культуре существует 月老 Лунный старец под луной, который специализируется на браках на земле. Люди часто молятся ему, чтобы он помог им найти подходящего партнера. Влюбленные мужчины и женщины часто дают свои обеты под луной. 姻缘配合凭红叶, 月老夫妻系赤绳。 — 吴承恩 *Брак должен проходить через свата и под его председательством.* – Ву Ченген

5. Символ разочарования и безуспешности

В древности Китая луна изображала разочарование и безуспешность в чиновничьей карьере. Многие известные китайские поэты написали стихи, чтобы выразить свою неудачу в карьере. 举杯邀明月, 对饮成三人。 — 李白 *Поднял бокал, чтобы пригласить луну выпить за троих.* – Ли Бай Луна стала немаловажным символическим признаком для выражения разочарования и неудачи.

Не трудно заметить, что символические признаки концепта «луна» сильно различаются в русской и китайской языковой картинах мира. Во-первых, символические признаки луны в китайском языке богаче, ярче, чем в русском. Во-вторых, символические признаки луны в русском языке носят более негативный и пассивный характер, а в китайском языке более позитивный.

Образ луны не так значим для русских народов и русской культуры, как для китайцев и китайской культуры. Русские склонны относиться к луне с негативными эмоциями, а китайцы – наоборот с позитивной стороны. Таким образом, концепт «луна» занимает достаточно важное место в русском и китайском национальном сознании и характеризуется этнической спецификой.

Литература

1. *Вовк О. В.* Энциклопедия знаков и символов. М.: Вече, 2006. – 64 с.
2. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.*, Толковый словарь русского языка, 2010. – 1210 с.
3. *Пименова М.В.* Концепт сердце: образ, понятие, символ. Кемерово, 2007. Вып. 9. 431 с.
4. *Семенов А.В.* Этимологический словарь русского языка. М.: «ЮНВЕС» Москва, 2003 г. - 359 с.
5. *Словарь современного китайского языка.* Пекин: Коммерческое издательство, 2016. – 1617 с.
6. *У Хуэйтин.* КОНЦЕПТ «ЛУНА» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА ФОНЕ КИТАЙСКОЙ). Санкт-Петербург, 2016. – 54 с.
7. *Шапарова Н.С.* Краткая энциклопедия славянской мифологии: около 1000 статей/ Н.С. Шапарова. — М.: ООО «Издательство АСТ» : ООО «Издательство Астрель» : ООО «Русские словари», 2001. — С. 334-335.
8. *Ян Чэнчао.* Концепт "луна" в языковой картине мира (в русском и китайском языках) / Ч. Ян // . – 2014. – № 7. – С. 143-144.
9. *Словарь современного китайского языка.* Пекин: Коммерческое издательство, 2016.

Ван Тинянь
Митрофанова И.И.

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

ДИНАМИЧНОСТЬ УПОТРЕБЛЕНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ В ЭПОХУ КОВИДА (НА ПРИМЕРЕ СЛОВА «САМОИЗОЛЯЦИЯ»)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы появления и употребления неологизмов в эпоху пандемии. Исследуется новая лексика, которая была введена в обиход с февраля 2020 по февраль 2022. Какие последствия на психическую и повседневную жизнь людей оказали условия пандемии и как это нашло свое отражение в языке.

Ключевые слова: самоизоляция, русский язык, коронавирус, язык

Wang Tingyan,
I.I. Mitrofanova

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

THE DYNAMISM OF USING NEOLOGISMS IN THE ERA OF COVID (ON THE EXAMPLE OF THE WORD "SELF-ISOLATION")

Abstract. The article deals with the emergence and use of neologisms in the era of coronavirus pandemic. It focuses on the new vocabulary which arose between February of 2020 and February of 2022. It also studies the effects of pandemic conditions on psychological and daily life of people and how it affected the language.

Keywords: self-isolation, the Russian language, coronavirus, language

Пандемия коронавируса, которая была основной мировой проблемой с 2019 года по 2022, нанесла свой отпечаток не только на экономический и политический аспекты жизни, но и на лингвистический.

Язык является живым отражением состояния общества и культуры. Еще великий психолог С.Л. Рубинштейн говорил о единстве сознания и языка. В аспекте не одного носителя, а многих, современный язык можно обозначить, как общее сознание нынешнего пласта людей, который находится на определенной территории.

Остановимся сейчас на шести функциях языка, который выделил в свое время лингвист Роман Якобсон:

- Эмотивная (экспрессивная) функция — выражение своего отношения говорящего к предмету разговора. Выражается чаще всего междометиями.
- Конативная функция — направлена на адресата, с целью усвоения им информации, которая содержится в сообщении.
- Референтивная функция — функция, соотносимая с предметом, о котором идёт речь.
- Фатическая функция — несет в себе роль продолжения или окончания коммуникации.
- Метаязыковая функция — с помощью нее можно говорить о языке и языковых конструкциях, используя тот же язык, например, объяснять послание или сообщение другим, более понятным собеседнику языком (или специальным кодом).
- Поэтическая функция языка — так называемые сообщения ради сообщения, ради эстетики [Якобсон, 1975].

Данные функции присущи языку, рядом с ним и неотделимо от него стоит проблема речи. По версии советского психолога Л.С.Выготского «мысль не оформляется, а формируется в слове». Это означает, что мысль проходит сложный путь, от мотива, который породил данную мысль к ее оформлению и опосредованному во внутреннем речевом коде, а после уже в словах, выраженных вовне. Л.С. Выготский выделял три вида речи:

I. Внешняя речь - наше обычное общение вслух. Или же с помощью письменной речи - общение, которое выражено при помощи графических средств. словесное общение, представляет собой более структурированное сообщение с выполнением правил грамматики и стилистики.

II. Эгоцентрическая речь - речь вслух, но предназначена для себя, здесь не нужен кто-то посторонний, сообщение никому не адресовано, ее основная функция - регуляция собственной деятельности.

III. Внутренняя речь - является средством мышления, внутренний код [Выготский, 1982].

Все это подводит нас к тому, что аспекты языка влияют не только на культурную сторону жизни, но и на психическую. Пандемия COVID-19 оказала разрушительное и глубокое влияние на все аспекты жизни человека. Количество научных исследований, касающихся этой пандемии, растет в геометрической прогрессии. На май 2022 публикаций по этой теме с термином «COVID» в основной коллекции Web of Science достигло 69 591 статей [Peng Z and Hu Z, 2022].

С другой стороны, во время вспышки COVID-19 исполнительный редактор Оксфордского словаря английского языка Бернадетт Патон заявил, что «для лексикографов было редким случаем наблюдать экспоненциальный рост использования одного и того же слова за очень короткий период». Почти каждый день мы сталкивались со многими медицинскими терминами, словами и фразами, связанными с COVID-19. Болезнь Covid-19 стала доминирующим глобальным курсом.

Язык человека рассматривается как творческая сущность, он динамичен, а не статичен, и эти качества помогают языку выживать и расти. Это факт, что лексика всех языков развивается день ото дня. С появлением новой проблемы мирового масштаба все языки насытились неологизмами. По мнению Пониуса Стенеторпа (2010), «неологизм — это лексема, не описанная в словарях». К этому определению необходимо добавить, что это еще и то слово, которое активно используют носители языка. Монсин Хан (2013) говорил, что неологизм или создание новых слов является важным инструментом для изучения вариаций или изменений в языке. Неологизм также представляет заимствованные слова, акронимы и аббревиатуры. В Оксфордском словаре английского языка - ODE (2003) неологизм определяется как «вновь образованное слово или лексическая единица, которые могут находиться в процессе переключения в обычной жизни» [Muhammad et al., 2021].

Латинское слово «согопа» означает «корона». Вирус получил такое название из-за его коронообразной формы и шипов. После вспышки COVID-19 для определения новых ситуаций были придуманы новые слова, которые широко используются в печати и социальных сетях.

Для русского языка и его нового обихода стали популярны такие слова: коронавирус, ковид, самоизоляция, масочный режим, социальная дистанция, ИВЛ (искусственная вентиляция легких). Несмотря на то, что слово “самоизоляция” достаточно старое, в эпоху коронавируса оно приобрело немного другое значение и

следственно, свое “новое рождение”. Фиксация лексемы “самоизоляция», была в русской речи, начиная с 1930—1940-х годов, по данным Национального корпуса русского языка [НКРЯ]. По своему изначальному значению оно предполагало добровольную основу действия. На это указывает значение префиксоида “САМО”. В словаре фиксируется как Направленность действия на самого себя [ССРЛЯ].

В ситуации с новым рождением этого слова - первое появление в новостях фиксируется 8 марта 2020 [БМК] - его основной посыл сохраняется, однако уже в абсолютно другом контексте. И дело обстоит именно с тем, что ставится под сомнение добровольность такого действия. При самоизоляции во время ковидного периода мы не можем в чистом ключе назвать ее добровольной, так как она вынужденная. Здесь мы сталкиваемся с когнитивным неудобством трактования данного слова, особенно если иметь в виду, что были случаи недобровольной изоляции человека из внешнего окружения при сведениях или подозрениях у него заболевания “Covid-19”. Вынужденность подкрепляется и статьей 20.6.1, внесенную в главу 20 КоАП РФ, устанавливающую административную ответственность за нарушение режима самоизоляции.

Таким образом, данное слово мы можем назвать «триггерным» или же «тревожным». Тревожность ему добавляет и психиатрическая коннотация, как один из симптомов при расстройствах психики, например, при шизофрении или депрессии. Самоизоляцию определяют как добровольное прекращение общения с внешним миром в силу психологических проблем, которые включают в себя подавленное настроение, потеря интереса к внешним событиям, апатию. Это еще навешивает дополнительный маркер тревоги, которой в эпоху коронавируса было и так достаточно.

Возвращаясь к описанной выше концепции Л.С. Выготского о внутренней речи, слово, представляя собой особый код, встраивается во внутреннюю составляющую человека. При самоизоляции по причине заболевания ковидом мы можем получить, что человек не только на это время отгорожен от мира и болеет физически. Здесь возможна ситуация, при которой из-за частого мелькания «самоизоляции» в психиатрическом ключе, на человека могут нагнетать симптомы, которые свойственны психическим расстройствам.

Из этого может получиться порочный круг, в котором сама ситуация пандемии провоцирует тревогу, новостные случаи дают на человека и словообразование наносит дополнительный урон. Этим же можно объяснить и то, что достаточно быстро от слова «самоизоляция» человеческая речь перешла к другой, более шуточной форме – «карантикуль», что является контаминацией слов *карантин* и *каникулы*.

Как мы можем увидеть, язык и правда является динамичной системой, которая способна отражать все.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982
2. *Якобсон Р.* Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». М. : Прогресс, 1975.
3. *Muhammad Asif, Deng Zhiyong, Anila Iram, Maria Nisar*, Linguistic analysis of neologism related to coronavirus (COVID-19), Social Sciences & Humanities Open, Volume 4, Issue 1, 2021,100201
4. Peng Z and Hu Z (2022) A bibliometric analysis of linguistic research on COVID-19. Front. Psychol. 13:1005487.

5. НКРЯ — Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения 23.03.2023).

6. ССРЛЯ — Словарь современного русского литературного языка : в 17 т. — Москва ; Ленинград : Изд. АН СССР, 1950—1965. — Т. 13. — 1962. — 757 с.

7. БМК — Бюро Марины Королевой : сетевой проект о русском языке [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://www.facebook.com/marinakoroleva.org> (дата обращения 23.03.2023).

А.Ф. Гайнутдинова

(Казанский (Приволжский) федеральный университет)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ПРОИЗВОДНЫХ ПРЕДЛОГОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье освещается процесс освоения производных предлогов системой русского языка. Наблюдения за употреблением наречных предлогов с взаимно-возвратным местоимением и личными местоимениями третьего лица позволяет вскрыть некоторые особенности взаимоотношений омонимичных наречий и предлогов.

Ключевые слова: производные предлоги, наречия, взаимно-возвратное местоимения, личные местоимения

A.F. Gainutdinova

(Kazan (Volga Region) Federal University)

SOME ASPECTS OF DERIVATIVE PREPOSITIONS ADAPTATION IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. The article describes adaptation process of derivative prepositions in the system of Russian language. It shows the features of adverbial prepositions with the reciprocal-reflexive pronoun and third person pronouns. This aspect helps to reveal the peculiarities of homonymous adverbs and prepositions.

Keywords: derivative prepositions, adverbs, reciprocal-reflexive pronoun, third person pronouns.

Одним из фокусов современной русистики можно назвать описание семантики и функционирования предлогов, о чём, в частности, свидетельствует успешное развитие межнационального научного проекта «Славянские предлоги в синхронии и диахронии: морфология и синтаксис» под руководством М.В. Всеволодовой [Всеволодова 2022; 4].

При этом одной из проблем описания предлогов следует признать разграничение омонимичных форм предлога и наречия. На тесную связь наречных предлогов с наречиями указывали Л.В. Щерба [Щерба 1957; 66], В.В. Виноградов [Виноградов 1972; 534], считавшие их формами одного и того же слова. На современном этапе к проблеме соотношения наречий и предлогов как категориальных классов слов обращается Ф.И. Панков, в своем исследовании приходя к выводу, что граница между ними не столь очевидна [Панков, 2009; 12].

Вопрос о самостоятельности предлогов как языковых единиц возник перед нами при рассмотрении функционирования производных предлогов с взаимно-возвратным местоимением *друг друга*. В рамках данного исследования, проведенного в

диахроническом аспекте на обширном фактическом материале Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ), были сделаны наблюдения относительно развития некоторых русских производных предлогов. Представляется, что местоимение *друг друга*, а также формы личных местоимений третьего лица служат своеобразным «маркером» процесса адаптации предложных «новообразований» системой языка.

Основную массу сочетаний производных предлогов с местоимением *друг друга* составляют наречные предлоги, обозначающие расположение в пространстве (*навстречу, напротив, мимо, возле, около* и др.). Использование производного предлога в интерпозиции к местоимению (например, *друг напротив друга*) сближает его с непроводными и свидетельствует об ослаблении связей с производными полнозначным словом, постановка которого в интерпозиции, естественно, невозможна. Тем самым словоформа приобретает большую абстрактность значения и обретает функциональные возможности предлога. Напротив, невозможность постановки предлога в интерпозиции говорит о незавершенности его формирования как самостоятельной единицы.

Именно недостаточное разграничение функций предлога и наречия препятствует употреблению в интерпозиции к местоимению *друг друга* форм *навстречу, наперерез* и *наперекор*, при этом отмечаем возможность их препозиционного и даже постпозиционного употребления, что противоречит сущности термина «предлог»: *Не может быть так, что мы только требуем что-то друг от друга и при этом не думаем о том, как идти друг другу навстречу* (Lenta.ru, 02.2018) [НКРЯ]. В основном корпусе НКРЯ встречаем 406 препозиционных употреблений формы *навстречу* с местоимением *друг друга* (*навстречу друг другу*) и 85 постпозиционных (*друг другу навстречу*) на 3 интерпозиционных (*друг навстречу другу*). В газетном корпусе разрыв увеличивается еще больше: на 723 препозиционных и 43 постпозиционных приходится лишь 8 интерпозиционных употребления [Там же].

Незавершенность формирования форм *навстречу, наперерез* и *наперекор* в качестве предлогов подтверждает их взаимодействие с личными местоимениями третьего лица. Известно, что местоимения *он, оно, она, они* в косвенных падежах при сочетании с предлогами имеют формы с начальным *н-*, появившиеся, как показал И.А. Бодуэн де Куртэн, в результате процесса переразложения древних предлогов *кън, вън* и *сън*, но в результате аналогии получившие распространение и при других предлогах [Богородицкий 1907; 118]. Однако в НКРЯ не зафиксировано ни одного случая употребления «*н-овых*» форм после *навстречу, наперерез* и *наперекор*, во всех случаях сохраняются «*ј-овые*» формы: *навстречу ему, наперекор ей, наперерез им* и т.п. [НКРЯ].

Сложное переплетение свойств наречия и предлога в ряде употреблений с местоимением *друг друга* демонстрирует также лексема *мимо*. В НКРЯ встречаем как сочетания *друг мимо друга*, так и *мимо друг друга*, причем преобладает последнее: 27 препозиционных употреблений против 16 интерпозиционных в основном корпусе и 24 препозиционных контекстов в газетном корпусе при 6 интерпозиционных. При этом и тот, и другой вариант не являются принадлежностью какого-то определенного временного периода, а, наоборот, разбросаны по временной оси [Там же].

Как указывается в Малом академическом словаре, предлог *мимо* имеет три основных значения (те же значения указываются словарем для наречия *мимо*): «1. Не задерживаясь около кого-, чего-либо, минуя кого-, что-либо; 2. Не попадая в кого-, что-либо, не задевая кого-, чего-либо; 3. Около, в непосредственной близости от кого-, чего-либо» [Словарь русского языка, 1981–84]. Очевидно, что только третье значение

указывает на отношения между объектами, что соответствует отвлеченному значению предлога, в то время как первые два содержат в большей степени характеристику действия (описываются дееспричастиями) и соответствуют скорее значению наречия.

Анализ контекстов, представленных в НКРЯ, позволяет сделать вывод, что значение «около, в непосредственной близости» реализуется при постановке *мимо* в интерпозиции к местоимению *друг друга*, свойственной предлогу. Например, в следующем контексте небольшое расстояние между женщинами подчеркивается их сравнением с порохом и огнем, близость которых взрывоопасна: *Женщины прошли друг мимо друга, как порох и огонь* (В.Я. Шишков. *Узрюм-река, 1913-1932*) [НКРЯ].

В препозиции же *мимо* соотносится с двумя другими значениями. Значение «не останавливаясь, не задерживаясь, минуя» реализуется, например, в следующем контексте: *Они встретились в Омске, на мосту через речку. Прошли мимо друг друга, а потом одновременно оглянулись* (*Известия, 2006.08.21*) [Там же]. *Мимо* может также приобретать значение «не обращая внимания, не замечая, несогласованно» в более широком контексте: *Можно было, конечно, говорить «мимо» друг друга, в двух разных линиях* (З.Н. Гиптус. *Мой лунный друг, 1922*); *С Тихоном монах был в чем-то не согласен, они ворчали друг на друга, и хотя не спорили, но оба ходили мимо друг друга, точно двое слепых* (М. Горький. *Дело Артамоновых, 1924-1925*) [Там же].

О том, что поведение лексемы *мимо* в препозиции соответствует в значительной степени полнозначному слову, говорят следующие факты: *мимо* имеет собственное ударение, причем часто совпадающее со смысловым, может приобретать переносное значение (сравни также употребления его в кавычках), встраиваться в синонимический ряд, состоящий из других наречий (*врозь, вперебой*), становиться объектом сравнения (*точно слепые*), менять положение на постпозицию. С одной стороны, *мимо* управляет формой родительного падежа местоимения и осуществляет его связь с глаголом, с другой стороны, характеризует действие (его непрерывность, отсутствие остановок или неточность выполнения), что приводит к выводу, что в данном случае мы имеем дело с неким нерасчлененным тождеством предлога и наречия, синтетической формой.

Примером успешной адаптации производного предлога может служить лексема *напротив*. 3 наиболее ранних случая её употребления с взаимно-возвратным местоимением, зафиксированные в НКРЯ, относятся к XIX в. и являются препозиционными. Первые же интерпозиционные варианты, отмеченные в НКРЯ, появляются почти век спустя. Сегодня общее соотношение интерпозиционных и препозиционных употреблений в основном корпусе составляет 109 к 80, при этом в текстах, относящихся к новейшему времени (начиная с 2010 года), разрыв значительно увеличивается: 34 к 14. Показательно и соотношение данных употреблений (191 к 87) в газетном корпусе. Свидетельством закрепления за лексемой *напротив* функции предлога становится также её функционирование с личными местоимениями третьего лица, а именно последовательная замена «j-овых» форм, имевших большое распространение в конце XIX века, на «n-овые».

О том, что процесс адаптации предлога завершен, можно говорить в случае наречных предлогов *против, возле, подле, около*. Все они последовательно используются в интерпозиции по отношению к взаимно-возвратному местоимению, демонстрируя тем самым «отрыв» от своих производящих. Оценить всю очевидность данного факта можно, если обратиться к статистическим данным. В основном корпусе НКРЯ имеется 86 случаев использования сочетания *друг возле друга*, 87 – *друг подле друга* и 40 – *друг около друга*, при этом употребления типа *возле друг друга* отсутствуют, а препозиционные употребления предлогов *подле* и *около* единичны (1 и

3 соответственно), причем отмечаются только в текстах конца XIX – начала XX века. Книжный характер, и, как следствие, малая представленность в современной разговорной речи, а также влияние литературной традиции обуславливают «консервативность» подобных сочетаний. Наиболее же активно с местоимением *друг друга* используется предлог *против*. В основном корпусе на 1332 интерпозиционных употребления приходится 9 препозиционных, в газетном корпусе – 51 на 920, при этом характерно, что во многих случаях сочетания *против друг друга* зависят от существительных с обязательным управлением (*лозунги, иски, действия*), автоматически «тянущих» за собой появление предлога. Также важно указать, что в газетном корпусе за 2019 г. соотношение интерпозиционных употреблений к препозиционным составляет 59 к 5, а за 2020 и 2021 гг. случаев препозиционной постановки предлога *против* не отмечается, в то время как за тот же период фиксируется 28 случаев употребления сочетания *друг против друга* [Там же].

Таким образом употребление производных наречных предлогов в интерпозиции к местоимению *друг друга*, а также использование «н-овых» форм личных местоимений свидетельствуют об успешной адаптации предлогов системой русского языка. Напротив, невозможность постановки соответствующей формы в интерпозиции к взаимно-возвратному местоимению и употребление «j-овых» форм личных местоимений говорит о незавершенности процесса формирования самостоятельной предложной единицы и тесной ее связи с производящим наречием.

Литература

1. Богородицкий А.В. Общий курс русской грамматики (из университетских чтений). – Казань, 1907.
2. Виноградов В.В. Русский язык: (грамматическое учение о слове): учебное пособие. – М: Высшая школа, 1972.
3. Всеволодова, М. В. Проект «Славянские предлоги в синхронии и диахронии: морфология и синтаксис»// Профессорский журнал: Русский язык и литература. 2022. № 2(10). – С. 4-17.
4. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 23.03.2023).
5. Панков Ф.И. Русские наречия в их соотношении с русскими предлогами//Мир русского слова. 2009. № 1. – С. 12-19.
6. Словарь русского языка/АН СССР, Ин-т рус. яз.: В 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1981–1984. URL: <http://https://slovari.ru/search.aspx?s=0&p=3068&di=vmas&wi=30196> (дата обращения: 23.03.2023).
7. Щерба Л.В. О частях речи в русском языке. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – С. 63-85.

КОНЦЕПТ «ВЛАСТЬ» В ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ РУССКОГО НАРОДА

Аннотация. В статье проведен этимологический анализ концепта «власть». Для выявления составляющих его компонентов в политическом дискурсе в сознании русского народа он рассмотрен в русских пословицах и поговорках.

Ключевые слова: русский язык, концепт, власть, политический дискурс.

Guan Qi

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

Abstract. The article presents an etymological analysis of the concept "power". In order to identify its components in the political discourse in the consciousness of the Russian people it is considered in Russian proverbs and sayings.

Key words: the Russian language, concept, power, political discourse.

Власть – важное политическое понятие. По мнению Л. В. Постниковой, концепт «власть» является «ключевым концептом современного политического дискурса, занимает центральное место в концептуальной структуре любого политического дискурса». В настоящее время исследователи часто рассматривают его с политологической точки зрения, а лингвистический, лингвокультурологический подход к изучению этого концепта не вызывает большого интереса.

Известно, что язык и культура взаимодействуют и влияют друг на друга. С одной стороны, язык является продуктом и важной составляющей культуры, формирование и развитие языка тесно связано с культурой. С другой стороны, культура оказывает всестороннее влияние на язык, в том числе знаковая система, мышление, способ выражения языка. Изучение взаимоотношения между языком и культурой является предпосылкой к исследованию языковой картины мира.

Концепт является основной единицей для изучения языковой картины мира народа, Ю. С. Степанов определяет его как «сгусток культуры в сознании человека» [Степанов 2004: 43], он имеет многоуровневую структуру, включает широкие культурные элементы. Л. В. Постникова отмечает, что «содержание концепта состоит из двух основных частей: понятийной и культурно-фоновой» [<https://www.rusnauka.com>].

В связи с этим, цель исследования – раскрыть представление концепта «власть» в сознании русского народа. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- проанализировать понятийную составляющую концепта «власть»;
- описать национальные особенности представления концепта «власть» в пословицах и поговорках русского народа.

Понятийная составляющая концепта связана прежде всего с этимологией. С точки зрения этимологической, слово «власть» в русском языке заимствовано из старославянского, вместо слова волость, имеющего значения «область, территория, государство, власть». В. В. Колесов подтверждает, что «самым древним словом, связанным с идеей владения и власти, было волость» [Колесов 2000: 275].

В современном русском языке слово «власть» имеет пять основных значений: «1. право и возможность повелевать, распоряжаться действиями или поведением кого-либо; 2. могущественное влияние чего-л.; 3. форма управления страной; 4. право и возможность управления государством; 5. органы государственного и местного управления» [Балахонова 2005: 621-623].

В русском языке слово «власть» прошло семантическую трансформацию: исчезло значение «территория», «государство», «родина», оно стало более конкретной «формой управления страной/государством», расширило значение «лица, облеченные властью», включающее не только отдельного человека, имеющего власть, но и «органы государственного и местного управления».

Национальные особенности концепта «власть» в сознании русского народа представлены в русских пословицах и поговорках.

Пословицы и поговорки являются обобщением многолетнего производственного и жизненного опыта народа, выражая глубокие истины простыми и популярными словами. Они является носителем культуры, в них могут найти отражение многих культурных феноменов человека. Они не только воплощают сущность языка нации, ярко выражают её языковые особенности, но и отражают мировоззрение и ценности народа.

В пословицах и поговорках русского народа относительно концепта «власть» можно выделить следующие типы отношений между властью и другими признаками. Примеры для анализа выбраны из «Пословицы, поговорки и присловья русского народа» В. И. Даля.

1. Власть-Бог

- 1) *Бог дает власть кому похочет.*
- 2) *Повиновение начальству - повиновение богу.*
- 3) *Всякая власть от бога. Великая власть от бога.*
- 4) *Власть господня. Воля божья. Святая воля его.*

Власть в русском языковом сознании в основном, исходит от Бога, господя, что тесно связано с тем, что россияне являются религиозной нацией. Религия, как социальная идеология, является важной и, как правило, самой ранней системой суждения людей об истине, добре, красоте и зле. Долгое время религиозное сознание доминировало, влияло на социальную и культурную жизнь общества. Т. С. Элиот считает, что культура есть воплощение религии людей [Элиот 1949: 17], поэтому влияние религии на национальный характер многогранно, иначе говоря, «религиозные представления – это питающий источник или фундамент народного менталитета» [Мечковская 2000: 69].

Утверждение о том, что власть исходит от Бога, ярко выражает уважение русского народа к власти, наделяет власть сакральным смыслом, что также свидетельствует о верховенстве власти.

2. Власть-Деньги

- 1) *У кого деньги, у того и власть.*
- 2) *Любая власть богатым прибавить, у нищих отнять.*
- 3) *Кто власть имеет, бедных не жалеет.*

Богатство, как средство товарного обмена, тесно связаны с жизнью людей. У россиян власть издавна ассоциируется с деньгами, поскольку деньги – это символ власти и статуса. Власть характеризуется степенью и объемом ограничения и регулирования, проявлением силы сдерживания, символом использования

принуждения для концентрации воли и определения социального поведения в общественной жизни.

3. Власть-Сила/могущество

- 1) *Где сила, там и власть.*
- 2) *Кто на свою страсть найдет власть, тот и будет владыка.*
- 3) *Власть дается не любить, а давить.*

По этим выражениям, видно, что власть является символом силы, могущества, для русских власть принесет им то, что им нужно, и обозначает социальное положение.

4. Власть-право/закон

- 1) *Власть всякого ограничена законом.*
- 2) *Чья власть, того и закон.*

Власть, право или закон взаимосвязаны: власть с одной стороны влияет на право/закон, с другой стороны ее контролирует закон.

5. Власть-форма и органы управления

- 1) *Разошлась новгородская власть - разошелся и город.*
- 2) *Если бы не советская власть, нам бы к трактору не попасть.*
- 3) *Красно поле снопами, а советская власть делами.*

В современном русском языке власть уже имеет конкретную дефиницию: власть – это форма управления страной. Такое понятие часто появляется в русских пословицах и поговорках советского времени.

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что понятийные составляющие концепта «власть» изменяются по мере политического развития общества. Слово «власть» исчезло значение «территория», «государство», «родина», оно стало более конкретной «формой управления страной/государством». Властью обладает не только отдельный человек, но и органы государственного и местного управления.

В сознании русского народа, источником концепта «власть» является Бог, признаками – деньги, сила и могущество, он взаимосвязан с правом или законом и является формой и органами управления.

Литература

1. *Балахонова Л.И.* Большой академический словарь русского языка. – Москва: Наука; Санкт-Петербург: Наука, 2005. Том 1, – 664 с.
2. *Даль В.И.* Пословицы, поговорки и присловья русского народа. – Москва: Эксмо, 2008. – 896 с.
3. *Колесов В.В.* Древняя Русь: наследие в слове. Мир человека. – М., 2000. – 326 с.
4. *Мечковская Н.Б.* Социальная лингвистика: Пособие для студентов гуманитар. вузов и учащихся лицеев. – 2-е изд., испр. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 207 с.
5. *Постникова Л.В.* Концепт «власть» как лингвокультурная составляющая современного политического. дискурса. 2008. [электронный ресурс] Режим доступа: https://www.rusnauka.com/12_EN_2008/Philologia/31388.doc.htm (дата обращения 15.03.2023)
6. *Степанов Ю.С.* Константы: словарь русской культуры. – 3. изд., испр. и доп. – М.: Акад. проект, 2004. – 982 с.
7. *Eliot T.S.* Notes towards the Definition of Culture. – New York: Harcourt, Brace and Company, 1949. – 124 с.

М.Г. Доган

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДА В КОНТЕКСТЕ РУСИСТИКИ

Аннотация. В статье анализируется понятие географического подхода в гуманитарных науках, в частности в русистике; анализируются различные аспекты исследования в области русистики с применением географического подхода; определяются значение и области применения географического подхода в русистике.

Ключевые слова: географический подход, гуманитарные науки, русистика, культурная география

M.G. Dogan

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

THE GEOGRAPHICAL APPROACH IN THE CONTEXT OF RUSSIAN LANGUAGE STUDIES

Abstract. The article analyzes the concept of a geographical approach in the humanitarian sciences, in particular Russian language studies. Various aspects of research in the field of Russian language studies using a geographical approach, the significance, and areas of application of the geographical approach in Russian language studies are determined.

Keywords: geographical approach, humanitarian sciences, Russian language studies, cultural geography

Как известно, главной задачей географии является изучение пространственно-временных взаимосвязей и взаимозависимостей между природными и антропогенными объектами, а также исследование последствий человеческой деятельности в контексте географии. В научной литературе неоднократно отмечается, что «широкий охват проблем взаимодействия природы, населения и общества позволяет формировать восприятие мира в виде четкой иерархии целостных территориальных природно-общественных систем, формирующихся и развивающихся по определенным законам» [Уколова 2011;32].

В современной науке под географическим подходом понимается общенаучный метод, включающий в себя комплексный анализ пространства – «от геологии до идеологии». Комплексность связана с изменчивостью ведущих факторов социального развития того или иного региона, когда главную роль могут играть социальные, природные, этнические и другие факторы [География 2006; 304].

Обзор научной литературы показывает, что географический подход применяется и в гуманитарных науках, в частности русистике. В данной области науки географический подход позволяет изучать языковые явления и понятия в широком географическом и научном пространстве и получать научное представление о языке, культуре и лингвокультуре в контексте широкого территориального пространства; помогает установить реальную картину взаимодействия различных факторов, включая менталитет народа, населяющего данную территорию, и сложные концепции, связанные с географическим положением.

Следует отметить, что данный подход сравнительно недавно начал привлекать внимание ученых-русистов. В современной русистике географический подход применяется в разных областях. Остановимся на некоторых из них.

В области языкознания с помощью географического подхода изучается территориальное распространение языков и диалектов, отдельных языковых явлений; рассматриваются взаимосвязи географических факторов с численностью носителей языков и широтой языковых контактов [Исламова 2016; 7].

В области лингвистики с помощью географического подхода изучаются языковые образы отдельных стран и народов, а также отражение пространственных структур в языке. Данному аспекту посвящена работа Е.В. Рахилиной [Замятин, Замятина, Митин 2008; 65].

В рамках географического подхода в гуманитарных науках также исследуются различные аспекты этнокультурной географии России, лингвистической географии России в региональном разделе, литературной географии России, культурно-географического районирования России, геокультурных процессов, отмечающихся в странах бывшего СССР. Данным аспектам посвящены научные статьи исследователей таких, как И.И. Митина, М.С. Уварова и др.

В области изучения русского языка как иностранного географический подход позволяет определить процессы изучения русского языка в глобальной перспективе и обширном пространстве, так как русский язык изучается во всем мире на разных континентах. Специфика преподавания русского языка как иностранного в той или иной иностранной аудитории реализуются в контексте определенных географических пространств. Изучением особенностей преподавания и освоения учащимися русского языка как иностранного вне языковой среды занимаются такие исследователи, как С.П. Першуткина, М.А. Макушин, В.Н. Федорко и др.

Необходимо отметить, что географический подход используется не только в контексте русистики, но и в смежных научных областях. Так, например, на базе межкультурной коммуникации изучаются закономерности и структуры индивидуальных и коллективных представлений разных народов о друг друге и о других странах. Данному аспекту посвящены научные труды Павловской, 1998; Сопленкова, 2000; Почепцова, 2000.

В первой трети XX в. в отечественной и зарубежной географии сформировались новые научные области, в которых образный подход к изучению географического пространства воспринимался как один из основных. В этот период возникли антропогеография, культурная география и культурное ландшафтоведение; начинали интенсивно развиваться география искусства [Замятин, Замятина, Митин 2008; 44].

Все перечисленные направления науки о географии могут быть реализованы через призму русистики. Так, например, в области культурной географии, под которой понимается отображение географического пространства в самой культуре, культуре и ее язык рассматриваются в географическом пространстве; изучается пространственная дифференциация и разнообразие её элементов, их выраженность в ландшафте и связь с географической средой [<https://bigenc.ru/geography/text/2121071#> 22.01.2023]. Исследованию культурной географии посвящены работы Новикова, 1993; Родоман, 1999; Каганский, 2001. Важное значение здесь имеют также исследования ландшафта в литературоведении, лингвокультурологии, что отражено в работах Эпштейн, 1990; Гачев, 1993, 1995, Основы моделирования образов территории 1999; Ямпольский, 2000.

Таким образом, географический подход является неотъемлемой частью не только современной русистики. Географический подход позволяет установить реальную картину взаимодействия языка народа и унаследованных этим народом традиции, определить характерные черты менталитета группы людей, населяющих

определенный регион. Перечисленные факторы могут быть использованы как в процессе преподавания русского языка, так и в процессе преподавания русского языка как иностранного.

Литература

1. Уколова Е.В., Гененко И.А. Формирование географического мышления при культурологическом подходе. // Успехи современного естествознания. 2011. № 7. С. 31-32.
2. География. Современная иллюстрированная энциклопедия. М.: Росмэн. Под редакцией проф. А. П. Горкина. 2006.
3. Исламова Э.А. Введение в языкознание: учебное пособие. Казань, 2016.
4. Замятин Д.Н., Замятина Н.Ю., Митин И.И. Моделирование образов историко-культурной территории: методологические и теоретические подходы / Отв. ред. Д.Н. Замятин. М.: Институт Наследия, 2008.
5. Большая российская энциклопедия 2004-2017. <https://bigenc.ru/geography/text2121071# 22.01.2023>.
6. Митин И.И. Культурная география в СССР и постсоветской России: история (вос)становления и факторы самобытности. // Международный журнал исследований культуры. 2011. №4 (5). С. 19-25.
7. Уваров М.С. Культурная география в культурологической перспективе (аналитический обзор). // Международный журнал исследований культуры. 2011. №4 (5). С.6-18.
8. Першуткина С. П., Макушин М. А., Федорко В. Н. Русский язык в геокультурном пространстве Узбекистана: факторы, тенденции, территориальные и социальные особенности развития // Центральноазиатский журнал географических исследований. 2022. №. 1-2. С.61-76.

В.В. Елифанова

(Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова)

ЛЕКСИЧЕСКАЯ СОЧЕТАЕМОСТЬ С ПОЗИЦИИ ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА НА ЗАНЯТИЯХ РКИ (НА ПРИМЕРЕ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ ПОДЛИННОСТИ ОБЪЕКТОВ)

Аннотация. В статье рассматривается применение лексической функции-параметра Ver (в терминологии И.А. Мельчука и А.К. Жолковского) к преподаванию лексической сочетаемости в иноязычной аудитории. Анализируются работы и учебные словари, основанные на принципах движения от смыслов к их языковому выражению, предлагаются собственные учебные материалы для отработки лексического материала, служащего для выражения идеи подлинности объектов.

Ключевые слова: лексическая функция-параметр, лексическая сочетаемость

**LEXICAL COMPATIBILITY FROM THE POSITION
OF THE ONOMASIOLOGICAL APPROACH IN RFL CLASSES
(BY THE EXAMPLE OF WAYS OF EXPRESSING THE AUTHENTICITY
OF OBJECTS)**

Abstract. The article considers the lexical function-parameter *Ver* (in the terminology of I.A. Melchuk and A.K. Zholkovskiy) in teaching foreign students lexical compatibility. The works and educational dictionaries based on the principles of moving from meanings to their linguistic expression are analyzed, the author's own educational materials for the lexical material expressing the idea of authenticity of objects are offered.

Keywords: lexical function-parameter, lexical compatibility

Впервые на возможность деления большого количества словосочетаний на ограниченное число общих смыслов обратили внимание представители Московской семантической школы (И.А. Мельчук, А.К. Жолковский и др.). В результате их исследований все абстрактные смыслы были поделены на следующие лексические функции-параметры: Magn («очень», «в высшей степени»), Ver («какой/как следует»), Bon («хороший»), Manif («проявиться [в чём-л.]», «сделаться явным»), Liqu («ликвидировать», «делать так, что ситуация не имеет или перестает иметь место»), Saus («каузировать», «делать так, что данная ситуация имеет или начинает иметь место») и др. [Мельчук, Жолковский 2016].

Идея деления словосочетаний на абстрактные смыслы (другое название – стандартные смыслы) была успешно внедрена и в процесс преподавания русского языка как иностранного. Наиболее авторитетными работами в этой области являются [Борисова 1995а, 1995б]. Лексикографическое отражение данного подхода обнаруживается в следующих словарях: Словарь глагольной сочетаемости [Бирюк, Гусев и др. 2008], Словарь русской идиоматики [Кустова 2008], Словарь коллокаций русского языка [Борисова 1995в]. В частности, в Словаре коллокаций русского языка [Борисова 1995в] сочетаемостный потенциал ключевых лексем представлен на основе 11 стандартных смыслов, среди которых 1. действие или состояние главного (активного) участника ситуации (*вести борьбу, нести ответственность, оказывать влияние*); 2. действие или состояние второстепенных участников ситуации (*испытывать влияние*); 3. действие или состояние (независимо от участников ситуации) (*идёт борьба, стоит задача*); 4. начало (*приобретать уважение; конфликт вспыхивает*); 5. конец (*терять уважение*); 6. каузировать (вызывать) (*разжигать вражду*); 7. ликвидировать (прекращать) (*снимать вопрос*); 8. большая степень (*высокий авторитет, сильное влияние*) и др.:

В данный словарь в силу ограниченного объема и в соответствие с задачами составителя, к сожалению, не вошёл ряд стандартных смыслов, зафиксированных в Толково-комбинаторном словаре и представляющих практическую ценность для иностранных студентов, в частности, стандартный смысл «такой, как следует» (лексическая функция Ver): Ver(*удивление*)=*неподдельное*, Ver(*друг*) = *истинный, настоящий; бескорыстный*; Ver(*сомнение*) = *обоснованное, законное* (примеры из Мельчук, Жолковский 2016), внутри которой, на наш взгляд, можно выделить подгруппу словосочетаний, описывающих подлинность разного типа объектов (материал, произведения искусства, отношения и др.). В рамках данной статьи мы предлагаем вниманию фрагмент работы с данным смыслом в иностранной аудитории с

целью повышения их языковой компетенции, направленной на выражение достоверности или подлинности объектов. Данный материал может быть использован в Практическом курсе русского языка, а также в рамках отдельного спецкурса.

На первом этапе работы студентам необходимо объяснить основные правила сочетаний наиболее употребительных слов русского языка с соответствующими прилагательными. Например, даётся информация о том, что со словами, обозначающими различные виды документов (паспорт, диплом, водительские права и др.), для выражения смысла «настоящий» в русском языке используются прилагательные *подлинный* или *действительный*, а также существительные *подлинник/оригинал (документа): подлинный/ действительный паспорт, подлинный/ действительный диплом* и др. Стоит обратить внимание учащихся на то, что слово «действительный» в таких словосочетаниях может выражать как то, что документ является настоящим, так и то, что срок действия документа не закончился:

*У меня все документы **подлинные**.*

*Вчера я продлил свои водительские права, теперь они у меня **действительные**.*

Если мы говорим о материале, который является настоящим, то используется прилагательное *натуральный*:

*Эта куртка из **натуральной** кожи.*

*В этом магазине продают украшения из **натуральных** камней.*

Если мы описываем чувства («объект (чувство)» + «настоящий»), то лучше сказать *настоящая/ искренняя/ истинная/ бескорыстная дружба; настоящая/ искренняя/ истинная/ чистая любовь; искреннее сожаление, уважение, сочувствие* и др. Со словом «интерес» зачастую используется прилагательное *неподдельный*:

*Я испытываю **искреннее уважение** к этому человеку.*

*Между ними **настоящая дружба**.*

*Эта книга вызвала у меня **неподдельный интерес** и др.*

В качестве упражнений на отработку материала можно предложить задания двух типов – упражнения на отработку рецептивных и продуктивных речевых действий. К первой категории упражнений можно отнести упражнения на нахождение соответствующих словосочетаний в исходных текстах (на базе Национального корпуса русского языка): ср.

Упражнение 1. Найдите в текстах словосочетания, выражающие идею подлинности объекта, чувств и действий.

1. В то же для меня в этой истории совершенно очевидно, что журналист Хинштейн, не обладая, по всей видимости, мистической способностью к перевоплощению, не мог иметь подлинный документ на имя сотрудника уголовного розыска капитана Матвеева (Анатолий Кучерена. Бал беззакония, 2000).
2. Во всю длину стены стояла модная новая стенка под натуральное дерево, набитая вазами, хрусталём и книгами (В.М. Шапко. Синдром веселья Плутогаренко // «Волга», 2016).
3. С Симоновым у меня было долголетнее доброе знакомство, а с Кривицким – подлинная дружба (Борис Ефимов. Десять десятилетий, 2000).
4. Неподдельный интерес к науке, который испытывают молодые исследователи, не мог не порадовать наших мэтров. (З. В. Барахнин. Будущее компьютерных технологий закладывается сегодня (2001) // «Наука в Сибири» (Новосибирск), 07.03.2001)

5. Когда всматриваешься в оригинал картины, создается впечатление, что паутина дышит, колеблется, как на ветру, и это придает еще большую живость картине (В.П. Зинченко, Тайнство творческого озарения // «Вопросы психологии», 12.10.2004) и др.

Для подготовки студентов к продуктивным речевым действиям можно предложить следующее упражнение:

Упражнение 2. Соедините слова центральной и правой частей таблицы так, чтобы получилось верное словосочетание.

Стандартные смыслы	Ключевое слово	Зависимое слово
«объект» (материал) + «настоящий»	<i>серебро</i>	<i>правдоподобная</i>
«объект» (физическое действие) + «настоящий»	<i>смех</i>	<i>бескорыстная</i>
«объект» + «настоящий»	<i>проблема</i>	<i>верные</i>
«объект» + «верю, что настоящий»	<i>история</i>	<i>искренний</i>
«объект» (чувство) + «настоящий»	<i>дружба</i>	<i>реально существующая</i>
«объект» (мысли) + «настоящий»	<i>представления о чём-либо</i>	<i>натуральное</i>

В качестве заданий на отработку продуктивных речевых действий предлагается следующий тип заданий.

Упражнение 3. Заполните пропуски подходящими зависимыми словами. В случае затруднений используйте Слова для справок.

1. Эта книга вызвала у меня ... интерес («объект» (чувство) + «настоящий»).
2. Этот американский фильм очень слезливый, он основан на ... событиях («объект» + «настоящий»).
3. Я хочу построить дом из ... дерева («объект» (материал) + «настоящий»).
4. Надеюсь, мой загранпаспорт ещё ... Я хочу поехать через месяц в Англию («объект» (документ) + «настоящий» (срок не закончился)).
5. Вчера из музея была украдена ... картина Леонардо да Винчи («объект» + «настоящий»).
6. В его голосе я услышал ... сожаление («объект» (чувство) + «настоящий»).

Слова для справок: действителен, искреннее, реальных, подлинная, неподдельный, натурального.

На наш взгляд, представленный в статье способ презентации лексической сочетаемости на занятиях РКИ, дополненный наглядными таблицами и многочисленными упражнениями на закрепление материала, позволяет студентам-иностранцам значительно расширить свой словарный запас и повысить коммуникативную значимость выученных единиц в речи.

Литература

1. Бирюк О.Л., Гусев В.Ю., Калинина Е.Ю. Словарь глагольной сочетаемости непредметных имен существительных. [Электронный ресурс]. URL: http://dict.ruslang.ru/abstr_poun.php (дата обращения 25.03.2023).
2. Борисова Е.Г. Какое слово подойдет. Пособие по несвободной сочетаемости. – М.: Филология, 1995. – 84 с.
3. Борисова Е.Г. Коллокации. Что это такое и как их изучать. – М.: Филология, 1995. – 49 с.
4. Борисова Е.Г. Слово в тексте. Словарь коллокаций (устойчивых сочетаний) русского языка с англо-русским словарём ключевых слов. – М.: Филология, 1995. – 148 с.
5. Кустова Г.И. Словарь русской идиоматики: сочетания слов со значением высокой степени. [Электронный ресурс]. URL: <http://dict.ruslang.ru/magn.php> (дата обращения: 15.01.2022).
6. Мельчук И.А., Жолковский А.К. Толково-комбинаторный словарь современного русского языка: опыты семантико-синтаксического описания русской лексики. Изд-е 2-е, испр. – М.: Глобал Ком; Языки славянской культуры, 2016. – 544 с.
7. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: www.ruscorgora.ru (дата обращения 29.03.2023)

Е.С. Козарева

(Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет)

ПРОИЗНОШЕНИЕ СОЧЕТАНИЙ С НЕПРОИЗНОСИМЫМИ СОГЛАСНЫМИ В СОВРЕМЕННОМ УЗУСЕ

Аннотация. Статья посвящена исследованию соотношения орфоэпических норм и узусного произношения слов с кластерами, включающими непронунцируемые консонанты. Анализ примеров 1960-2010-х годов, собранных посредством мультимедийного корпуса НКРЯ, позволяет говорить о неполном совпадении кодификации и «современной орфоэпической нормы» (термин Л. А. Вербицкой). Формулируются гипотезы о причинах отклонения произношения от нормативного.

Ключевые слова: узус, орфоэпическая норма, консонантный кластер, непронунцируемые согласные, кодификация.

E.S. Kozareva

(Saint Tikhon's Orthodox University for the Humanities)

PRONUNCIATION OF WORDS WITH UNPRONOUNCEABLE CONSONANT CLUSTERS IN MODERN USAGE

Abstract. The article studies the correlation of pronunciation norm and pronunciation in usage based on. The analysis of texts of the 1960s-2010s from Russian National Corpus shows incomplete compliance of codification with contemporary norm of pronunciation (L.A. Verbitskaya's term). The author gives reasons for deviations from pronunciation norms.

Keywords: usage, norm of pronunciation, consonant cluster, silent consonants, codification.

Русский язык включает множество слов, содержащих непронунцируемые согласные. Многие из этих слов занесены в орфоэпические словари, но кодификационные рекомендации русского языка не всегда соответствуют узусу.

Какие сочетания согласных порождают «непроизносимый согласный»? Обратимся к справочникам.

Д.Э. Розенталь в справочнике по русскому языку относит к списку исследуемых сочетаний кластеры *вств, здн, ндск, нтск, стл, стн* [Розенталь]. Такой же список представлен и в справочнике И.Б. Голуб [Голуб 2014; 19].

Н.Н. Соловьёва, автор пособия о правилах русского языка для школьников, прибавляет к списку Д.И. Розенталя консонантные стечения *рдц* и *ндц* [Соловьёва 2010; 22].

В орфоэпическом словаре под редакцией Р.И. Аванесова к указанному списку прибавляются сочетания *рдч, лиц, нтк (ндк), лвств, вск, жск, стся, сться (зться)* [Борунова, Воронцова 1989; 659–660].

В большом орфоэпическом словаре русского языка под редакцией Л.Л. Касаткина, помимо упомянутых, называются следующие кластеры: *стц (сдц), стч (сдч), стс (сдс), нтс (ндс), ндз, ндл, ндж, стб* (и его мягкая пара), *ртб, стк (зdk), ктн, ккс, ккт (нкт), рктн, ств, тск, стм, стз* [Каленчук 2018; 1007–1008].

Рекомендации по произношению консонантных стечений в данных справочниках в целом совпадают. Однако встречаются расхождения в описании статуса *стк (зdk)*, который относят к исследуемым кластерам только в двух последних справочниках.

Итак, упомянутые работы предоставляют разные списки кластеров с непроизносимым консонантом, а взгляды на современную орфоэпическую норму, транслируемые в таких источниках, могут противоречить друг другу.

Л.А. Вербицкая в работе «Русская орфоэпия» отмечает одну из главных проблем кодификации: в большинстве случаев она происходит в отрыве от языковой действительности, из-за чего возникает риск зафиксировать в качестве нормативных устаревающие явления. Таким образом, нередко нарушается главный принцип кодификации — «адекватность современной норме» [Вербицкая 2013; 13].

Сопоставление орфоэпических норм и узусного произношения, представленное в статье, служит для оценки соблюдения данного принципа кодификации.

Для анализа были взяты наиболее частотные согласно словарю О.Н. Ляшевской и С.А. Шарова [Ляшевская, Шаров 2009] лексемы (из предложенных словарями): 55 слов с кластерами *стн (здн), стк (зdk), нтс (ндс)* и *стл*. Для этих лексем в Мультимедийном корпусе НКРЯ было подобрано 420 примеров 1960-2010-х годов из устной публичной речи или художественных кинофильмов. Методом случайной выборки было найдено 107 примеров для сочетания *стк*, 88 примеров — для *здн*, 81 — для *нтс*, 66 — для *стн*, 55 — для *стл* и 13 — для *ндс*. Пять самых частотных из этих слов следующие (указывается частота по словарю и количество употреблений среди проанализированных 420 примеров): *счастливый* (117.2, 8), *праздник* (115, 6), *жёлтый* (73.6, 10), *честно* (64.7, 14), *подросток* (в падежных формах типа *подростка*) (35.4, 11).

При анализе произношения каждая словоформа была охарактеризована по произношению консонантного кластера, году рождения произносящего, а также с точки зрения соответствия данного произношения орфоэпической норме согласно: а) Д.И. Розенталю, И.Б. Голуб и Н.Н. Соловьёвой и Р.И. Аванесову (в дальнейшем «жесткие рекомендации»; б) Л.Л. Касаткину (в дальнейшем «мягкие рекомендации»). Рассматривались три варианта произношения непроизносимого консонанта: *произносится, не произносится и промежуточный вариант* — для тех случаев, когда произношение нельзя назвать ни чётким, ни беглым. При промежуточном

орфоэпическом варианте зубная смычка заменяется удлинённым щелевым. Так, например, для консонантного комплекса *стк* промежуточным вариантом произношения является [сск] [Каленчук 2018; 199].

В результате анализа примеров было выяснено, что большая часть рассмотренных сочетаний с непроизносимыми согласными — а именно 55,8% (234 примера) — произносится без зубной смычки. Взрывной зубной сохраняется в 39,5% (166 примеров), а промежуточный вариант — 4,7% (20 примеров) — встречается реже всего.

Таким образом, зубная смычка чаще выпадает, чем сохраняется (разница составляет 16%).

При опоре на «жесткие рекомендации» было зафиксировано 272 случая (64,3%) нормативного произношения и 148 (35,2%) — ненормативного. В соответствии с «мягкими рекомендациями» 368 случаев (87%) оказались нормативными, и лишь 52 (12,5%) — ошибочными.

Все примеры, содержащие информацию о годе рождения носителя, были условно распределены по пяти поколениям и охарактеризованы с точки зрения соотношения возраста со способом произношения (см. табл. 1)

Таблица 1. Соотношение возраста со способом произношения

Годы рождения→	1882– 1908	1909– 1934	1935– 1960	1961– 1986	1987– 1998
Количество нормативных примеров согласно «жестким рекомендациям»	9 (47,4%)	52 (62,7%)	100 (67,1%)	55 (61,1%)	9 (100%)
Количество ненормативных примеров согласно «жестким рекомендациям»	10 (52,6%)	31 (37,3%)	49 (32,9%)	35 (38,9%)	0
Количество нормативных примеров согласно «мягким рекомендациям»	17 (89,5%)	73 (88%)	133 (89,3%)	73 (81,1%)	9 (100%)
Количество ненормативных примеров согласно «мягким рекомендациям»	2 (10,5%)	10 (12%)	16 (10,7%)	17 (18,9%)	0

В результате проведённого анализа были сделаны следующие выводы:

1) среди носителей, родившихся в период с 1882 по 1986 годы, сохранялось примерно одинаковое соотношение нормативных и ненормативных реализаций сочетаний с непроизносимыми согласными: 59,5% нормативных реализаций против 40,4% ненормативных по жёсткой норме и 86,9% нормативных против 13% ненормативных по мягкой норме. Это может означать, что манера произношения значительно не изменялась в течение нескольких поколений;

2) младшее поколение (1987–1998 гг.) следует норме чаще, чем их предшественники.

Таким образом, произведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что в современном узусе нормативный вариант произношения более распространён, чем ненормативный.

Среди примеров были найдены случаи произношения, которые в каждом из рассмотренных справочников отмечались как неправильные. Так, например,

специалист в области работы с данными И.И. Бегтин (1980 г. р., устная публичная речь (беседа), 2016 г.) в 100% случаев произносит слово *гигантский* с ненормативным сохранением зубного взрывного.

Помимо И.И. Бегтина ошибки с точки зрения и «мягких», и «жестких рекомендаций» совершают еще 36 носителей, а двое из них – регулярно. Так, общественный деятель Л. Митт (1970 г. р., устная публичная речь (парламентские слушания), 2017 г.) в 100% случаев произносит слово *честно* с удержанием взрывного, а ученый С.Б. Попов (1971 г. р., устная публичная речь (беседа), 2016 г.) в 80% примеров употребляет слово *гигантский*, произнося зубной смычный.

Таким образом, в целом было зафиксировано 148 (согласно жестким рекомендациям) или 52 (согласно кодификации Л.Л. Касаткина) примеров ненормативных реализаций кластеров, которые принадлежат 37 носителям.

Причиной сохранения консонанта при произнесении стечений с непронизносимыми согласными могут послужить различные факторы, и в первую очередь возрастной: люди, рождённые между 1987 и 1998 годами, допускают меньше ошибок. Не удалось выявить зависимость появления отклонений ни от конкретных лексем, ни от социальных или гендерных характеристик информантов.

Причиной отклонения реализации непронизносимого согласного в узусе от нормативного может являться «орфографическое произношение», появление которого обусловлено «ошибочным убеждением в тождестве звука и буквы» [Ферман 1976; 33].

Другим основанием для произношения с удержанием зубной смычки может быть желание говорящего донести свою мысль наиболее ясно и полно. Формирующаяся на когнитивном уровне потребность выразить информацию чётко и однозначно проявляется на физиологическом уровне в качестве утрированно чёткой артикуляции.

В результате сопоставления орфоэпических норм и узусного произношения были сделаны следующие выводы:

1) труды по кодификации орфоэпической нормы в области произношения кластеров с непронизносимыми согласными предоставляют данные, которые порой противоречат друг другу;

2) в рассмотренных случаях произносительная норма, зафиксированная кодификацией, соответствует узусному употреблению на 64,3%, то есть адекватна современной норме лишь частично;

3) соотношение нормативных и ненормативных реализаций сочетаний с непронизносимыми согласными оставалось примерно одинаковым в речи людей 1882–1987 годов рождения, но стало склоняться в сторону нормы в речи людей, родившихся после 1987 года;

4) причинами сохранения зубной смычки в сочетаниях с непронизносимыми согласными могут являться: а) орфографическое произношение; б) потребность говорящего передать информацию наиболее ясно.

Литература

1. *Борунова С.В., Воронцова В.Л.* Орфоэпический словарь русского языка. 5-е изд. М.: Русский язык, 2000.
2. *Вербицкая Л.А.* Русская орфоэпия. СПб.: Филологич. фак. Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2013.
3. *Голуб И.Б.* Русский язык: справочник: графика, орфография, словообразование, морфология, синтаксис и пунктуация. М.: КноРус, 2014.

4. *Каленчук М.Л.* Большой орфоэпический словарь русского языка: литературное произношение и ударение начала XXI века: норма и её варианты. М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2018.
5. *Ляшевская О.Н., Шаров С.А.* Частотный словарь современного русского языка. М.: Азбуковник, 2009.
6. *Розенталь Д.Э.* Справочник по русскому языку: орфография и пунктуация [Электронный ресурс]. URL: <https://kak-pishetsya.net/wp-content/uploads/2018/04/Spravochnik-po-russkomu-yazyku.-Ofografiya-i-punktuatsiya.-D.E.-Rozenal.pdf> (дата обращения: 30.01.2023).
7. *Соловьёва Н.Н.* *Полный справочник по русскому языку.* М.: ООО Из-во «Оникс», 2010.
8. *Ферман М.Г.* Дикция и орфоэпия. М.: [б. и.], 1976.

О.Н. Короткова

(Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова)

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА РУССКОЙ ФОНЕТИКИ ДЛЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье дано описание компьютерного курса русской фонетики для китайских студентов. Курс построен на основе сопоставительного анализа фонетических систем русского и китайского языков и произносительных ошибок, наблюдаемых в речи китайских студентов. Каждый раздел курса предполагает работу в трёх направлениях: постановка звуков, изучение ритмической структуры русского слова, анализ интонационных средств. Типология упражнений отражает специфику работы в формате онлайн.

Ключевые слова: РКИ, компьютерный курс русской фонетики для китайцев, постановка и коррекция звуков, ритмические и интонационные модели.

O.N. Korotkova

(Lomonosov Moscow State University)

SPECIAL CHARACTERISTICS OF A RUSSIAN PHONETICS DISTANCE LEARNING COURSE FOR CHINESE STUDENTS

Abstract. This article is devoted to the peculiarities of writing a Computer Russian phonetic course for Chinese students. The course is based both on the comparative analysis of Russian and Chinese phonetic systems and analysis of common mistakes Chinese students make when studying the Russian language. This approach allows us to present the content of the course based on the hierarchy of difficulties Chinese students face studying Russian phonetics. Each unit of the course consists of three groups of exercises. They help the students to pronounce Russian sounds, rhythmic and intonation models. The system of exercises reflects the peculiarities of teaching phonetics online.

Keywords: Russian as a foreign language, Computer Russian phonetic course for Chinese students, Russian sounds, rhythmic and intonation models.

В настоящее время использование компьютерных технологий при обучении языку не вызывает сомнений. Дистанционные курсы можно использовать как дополнение к аудиторным занятиям, так и для самостоятельного изучения языка.

Перспективным видится создание дистанционных фонетических курсов. Это вызвано двумя причинами. Во-первых, в учебных планах на фонетику отводится достаточно мало аудиторных часов, как правило ее изучение ограничивается вводно-фонетическим курсом. Во-вторых, велико стремление самих учащихся овладеть произносительными навыками.

Для того чтобы оптимизировать процесс обучения фонетике в дистанционном формате, был создан компьютерный курс, позволяющий студентам самостоятельно работать над совершенствованием своего произношения. Данный курс ориентирован на конкретный контингент учащихся – китайских студентов, которые вынуждены в силу ряда причин обучаться дистанционно. Что необходимо сделать, чтобы минимизировать акцент, который уже есть у студента, как построить компьютерный курс, чтобы обучение по нему принесло максимальные результаты? На эти и некоторые другие вопросы мы постараемся ответить в этой статье.

Создание компьютерного курса, ориентированного на определённый контингент иностранных учащихся, предполагает сопоставительное изучение фонетических систем русского и изучаемого языков, а также анализ ошибок, наблюдающихся в звучащей речи инофонов. Сопоставление типологически разных языков, таких как русский и китайский, таит в себе большие сложности, так как трудно выделить основу для сопоставления двух систем. Основной единицей фонетической системы русского языка является фонема. В китайском языке, с точки зрения одних исследователей, минимальной единицей является силлабема [Спешнев 1980; 10]. По мнению других исследователей, такой единицей является фонема [Румянцев 1978; 35; Алексахин 2006; 7]. Взяв за основу описания фонему, мы получили возможность дать «соизмеримые» [Солнцев 1976; 105] описания фонологических систем русского и китайского языков и тем самым выявить наиболее сложные для изучения участки.

Для отбора материала важную роль играет анализ фонологических и фонетических ошибок, наблюдающихся в звучащей речи китайских студентов. Систематизация часто встречающихся ошибок в произношении отдельных звуков, ритмических и интонационных моделей позволила выявить иерархию трудностей в усвоении материала. Такой подход к построению курса, помог определить его содержание, а также последовательность презентации материала. Каждый раздел курса предполагает работу в трёх направлениях: постановка и автоматизация произношения звуков, изучение ритмической структуры русского слова, анализ интонационных средств.

Разработанная система упражнений направлена на минимизацию акцента. В курсе представлены следующие типы упражнений:

1. Ознакомительные упражнения. Их цель – создать основу для формирования навыка. Эти упражнения даны в двух видах: а) упражнения на наблюдение (*Слушайте слова, обращайте внимание на редукцию гласных; Слушайте предложения, обращайте внимание на движение тона*); б) упражнения на наблюдение, включающие в себя элементы анализа (*Слушайте слова, подчёркивайте согласные, благодаря которым эти слова различаются: шар – жар, кит – гид* и таким образом даются все 11 пар глухих и звонких согласных).

2. Постановочные упражнения. Их цель – добиться правильного произношения звука или точного воспроизведение движения тона в интонационной конструкции. При постановке звука Е.А. Брызгунова советует обращать внимание на ощутимые (контролируемые) моменты артикуляции, благоприятную фонетическую позицию,

использование звуков-помощников [Брызгунова 1963; 21]. Приведём несколько примеров:

а) при постановке шипящих согласных [ш], [ж] важно обратить внимание на два контролируемых момента артикуляции – положение кончика языка (он приподнят по направлению к альвеолам) и положение губ (они чуть вытянуты вперед);

б) при постановке данных звуков можно использовать звук-помощник [у], а также заднеязычные согласные [ж] и [г], напряжённое произношение которых помогает оттянуть язык назад: *кишу, ушу*.

в) чтобы снять сильную аспирацию, которая наблюдается при произнесении китайскими студентами звука [т], следует использовать благоприятную фонетическую позицию – поставить этот звук перед гласным [а]: *та-та-там*.

Постановочные упражнения в курсе сопровождаются авторским видеокomentarием, в котором рассказывается и показывается, как ставится звук, как произносится тот или иной тип ИК.

3. Тренировочные упражнения. Их цель – автоматизировать полученные навыки в процессе отработки поставленных звуков в сочетании с другими звуками в разных позициях. Как правило, постановка и коррекция звуков в фонетических курсах ведётся в различных звукосочетаниях. По мнению некоторых авторов, «такие упражнения позволяют учащимся сосредоточить внимание на артикуляции звука, на переключении с одного звука на другой» [Одинцова 2004; 6]. На наш взгляд, число односложных сочетаний, лишённых смысла, должно быть минимизировано (обилие ничего не значащих звукосочетаний приводит к потере интереса, утрате мотивации в изучении фонетики). Односложные сочетания могут использоваться на этапе поиска определённой артикуляции, закрепление которой производится в отдельных словах и словосочетаниях. При этом учитывается и разнообразие позиций, в которых встречается обрабатываемый звук, и разнообразие сочетаний данного звука с другими гласными и согласными. Приведём пример тренировочного упражнения из курса на отработку звука [ш] (Короткова 2017; 57):

Слушайте и повторяйте. Следите за произношением звука [ш]:

а) *кишу – кишу... – ушу, шутка, шум, Шура*

шорты, хорошо, большой

шапка, шар, шарф

шея, шесть

машина, шить

б) *школа, шкаф, бабушка, девушка, матрешка*

шапка и шарф – шарф и шапка

наш, ваш, карандаш

в) **что, чтобы, конечно**

д) *наш Шура, с Шурой, из школы*

е) *Это шарф Шуры. Это матрешка Наташи.*

У Шуры шумно: шутки, смех.

Как видно из данного упражнения, поставленный звук [ш] употребляется во всех позициях: перед гласными, согласными, в начале, середине и конце слова, а также в словосочетании и предложении.

4. Упражнения на противопоставление звуков. Цель данных упражнений – устранить возможное смешение звуков. Примером данного типа может служить упражнение на противопоставление звуков [ш] и [с]:

а) *сок – шелк*

нас – наш

3. *Короткова О.Н.* Корректировочный курс русской фонетики для говорящих на китайском языке: Элементарный уровень А-1: Русский язык как иностранный: Учебное пособие. М.: Изд-во Московского ун-та; МАКС Пресс, 2017. – 132 с.
4. *Одинцова И.В.* Звуки. Ритмика. Интонация. Учебное пособие. М.: Флинта Наука, 2004. – 368 с.
5. *Румянцев М.К.* К проблеме слогофонемы // Вестник Московского университета. Серия 13. Востоковедение. 1978. № 2. С. 33 – 38.
6. *Солнцев В.М.* О соизмеримости языков // Принципы описания языков мира. М.: Наука, 1976. С. 105 – 120.
7. *Спешнев Н.А.* Фонетика китайского языка. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1980. – 143 с.

Л.В. Красильникова

(Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова)

ПРОДУКТИВНЫЕ СПОСОБЫ РУССКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕРНЕТ-СЛЕНГЕ

Аннотация. В статье рассматриваются активные процессы в современном русском словообразовании – появление новых производных слов, новых аффиксов, а также словообразовательных моделей и способов словообразования. На примере неодериватов из области интернет-сленга показана продуктивность различных способов словообразования.

Ключевые слова: активные процессы словообразования, интернет-сленг, словообразовательные модели, способы словообразования, неодериваты.

L.V. Krasilnikova

(Lomonosov Moscow State University)

PRODUCTIVE WAYS OF RUSSIAN WORD FORMATION IN INTERNET SLANG

Abstract. The article discusses the active processes in modern Russian word formation – the emergence of new derivatives of words, new affixes, word-formation models, and ways of word formation. Using the example of neoderivats from Internet slang, their role in determining the productivity ways of word formation is shown.

Keywords: active word derivational processes, Internet slang, models and ways of word formation, neoderivats.

В конце XX – начале XXI наблюдается активизация деривационных процессов в русском языке, «появилось большое число новых производных слов, словообразовательных аффиксов и аффиксоидов, возросла продуктивность ряда традиционных словообразовательных моделей и способов словообразования, появились новые словообразовательные модели и даже новые способы словообразования» [Шмелева 2015; 46].

Интернет-коммуникация (российские социальные сети, блоги, форумы и т.п.) привлекает сегодня особое внимание исследователей-русистов, поскольку наглядно отражает современное состояние русского языка и перспективы его развития. Язык интернета представляет собой письменную реализацию живой разговорной речи, включающей в себя компьютерный сленг, который используется не только IT-специалистами, но и простыми пользователями компьютеров. Естественно, далеко не

все, что сегодня встречается в интернет-пространстве и привносится в русский язык, останется в нем как часть лексической системы общелитературного языка, однако речь пользователей интернета позволяет увидеть актуальные тенденции в его развитии. В компьютерном сленге особый интерес представляют словообразовательные процессы, которые представлены как в новообразованиях от иноязычных основ, так и в создании производных от русских производящих.

Модели, по которым активно образуются новые слова принято называть продуктивными. Однако термин «продуктивность» может относиться и к способам словообразования. При функциональном подходе к словообразованию изучаются особенности использования произимых, построенных по определенной модели, в текстах конкретного стиля, жанра, автора и делаются выводы о продуктивности деривационной модели. Способ словообразования – более крупная единица словообразовательной системы, объединяющая модели или типы, по которым строятся производные с помощью словообразовательных средств. Фиксация неогериватов в текстах интернет-коммуникации свидетельствует о продуктивности определенного способа словообразования.

Стремительно развивающаяся отрасль компьютерных технологий требует освоения новых видов деятельности, а значит, и выработки соответствующего языка. Чтобы не переходить на английский язык, компьютерщикам и простым пользователям интернета приходится создавать «новый язык» для русскоязычного контента.

Стремление обмениваться информацией просто и весело характеризует стиль общения современных айтишников с их высоким уровнем интеллекта и чувством юмора. Среди программистов и молодежи наблюдается большой интерес к компьютерным играм, в результате чего сформировался особый фрагмент современного дискурса со своей словообразовательной спецификой.

Функциональный анализ производных, используемых в интернет-коммуникации, в интернет-сленге, показывает, что продуктивными словообразовательными способами являются аффиксация, сложносоставной способ, аббревиация словосложение, усечение и универбация.

Аффиксация – способ, продуктивный во всех сферах функционирования русского языка, что обусловлено его синтетической природой, поэтому и в интернет-коммуникации с помощью приставок и суффиксов активно создаются неогериваты. Особенно интересны неологизмы, образованные путем прибавления русских аффиксов к иноязычным основам: *зафрендить*.

Суффиксация. В рамках суффиксации особую активность проявляют следующие модели и соответствующие дериваты:

– отглагольные существительные с суффиксом **-лк-** например: *леталка, стрелялка, ходилка, бродилка* (жанры компьютерных игр);

– глаголы, образованные от основ имен существительных с помощью глагольных суффиксов **-ать**, **-нуть**, **-ить**: *лайкать, дизлайкнуть, гуглить, блогжить* (ведение блога), *спамить*;

– возвратные глаголы с постфиксом **-ся**: *пропиарить – пропиариться, зафрендить – зафрендиться*; *логин – логиниться*;

– феминитивы, образованные по нестандартным моделям: *блогер – блогерка*, а не *блогерша*;

– существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами: *блогик, смайлик*;

– существительные с шутливым уменьшительно-ласкательным суффиксом **-чек**: *словарчек, телефончек*;

– дериваты с разговорными суффиксами: *стена – стенка* (страница в сети), *гостевуха* (гостевая книга);

– существительные со значением лица по месту пребывания отражают продуктивность суффикса **-чан**-, например, *форумчане*, этот продуктивный суффикс сегодня вытесняет (как более выразительный) другие суффиксы, ср. традиционный вариант *псковичи* и современный *псковичане* [см. о научной полемике по поводу суффикса **-чан-**] [Ахметова 2013].

Каждая субкультура или группа людей, близких по функции, создают «свой язык». Так, девичья субкультура (девочки, «мамочки») активно использует уменьшительно-ласкательные слова типа *печалька, печенька, обнимашки, баинькать, спасибо, мамочки*. Выделяются производные слова, обращенные к маленьким детям (ср. *супик, ножонки, ручонки, годик*), или такие слова, как *пюreshка, макарюшка*, которые уже вошли в широкий обиход.

Префиксация. Префиксация в интернет-переписке, как и в целом в языке, наиболее характерна для области внутриглагольного словообразования. Например: 1. *забанить, залайкавать, зафрендить, запостить, зачекиниться*; 2. *Обкомментировать*; 3. *Отфрендить*; 4. *перепостить*; 5. *разбанить* (отменить бан), *расфрендить*; 6. *бросить – сбросить (скопировать или переслать файлы), перебросить (перенести файлы с одного компьютера на другой; кинуть, скинуть, перекинуть (файлы)*

Суффиксально-префиксальный способ: *подмышка (подмышник)* – коврик для мыши, *подоконник* – программа, работающая под Windows (от англ. window – окно).

Приставочно-постфиксальный способ: *упиариться, долайкаться, допиариться.*

Словосложение: *сайтостроительство, числогрыз* (компьютер); *технокрыса* (автор и распространитель вирусных программ).

Сложносоставной способ: *веб-дизайнер, веб-интерфейс, веб-сайт, веб-форум, веб-чат; Википедия, Викимедия, вики-конференция, вики-технологии;*

Видеокамера, видеоблог, видеофайл, видеоконференция; гипертекст, гиперссылка; интернет-сайт, интернет-форум, интернет-магазин, интернет-пользователь, интернет-провайдер; спам-атака, спам-оборона, спам-фильтр, антиспам (защита).

Лексемы такого типа включают в себя первый неизменяемый компонент интернационального характера, выполняющий адъективную функцию *интернет-сайт, видеоблог, спам-оборона.*

Аббревиация. В настоящее время аббревиация – один из самых популярных способов образования новых дериватов, что проявляется и в области интернет-коммуникации.

Аббревиатуры. **БД** – база данных; **ЛС** – личные сообщения; **ЯП** – языки программирования; **СМС** – услуга в сотовых сетях связи, позволяющая осуществлять прием и передачу коротких текстовых сообщений с помощью мобильного телефона. СМС представляет собой кальку с английской аббревиатуры SMS, которая расшифровывается как «Short Message Service», что в переводе на русский язык означает – «Служба коротких сообщений». **Аська** – **ася** (мессенджер) – по созвучию с английским выражением (ICQ) которое преобразуется в русскую буквенную аббревиатуру.

Сложносокращенных слов в компьютерном жаргоне довольно много.

Например, это имена существительные типа **вика** – видеокарта; **сисадмин** – системный администратор.

Усечение: *флор* – флоппи-диск, *клава* – клавиатура, *Гена* – генеральный (директор), *каша* – кэш-память; *проц* – процессор; *админ* – системный администратор.

Нередко усеченные части в качестве самостоятельных слов приобретают окончания: *проза/и* – программа/ы; *Винда* – программа Windows.

Универбация: *личка* (личное сообщение), *выделенка* (выделенная линия).

Сегодня в интернет-пространстве активно формируются новые словообразовательные гнезда: **Гугл:** *гуглить* – *гуглиться* – *гугление* – *гуглеж* – *выгуглить* – *загуглить* – *нагуглить* – *огуглить* – *погуглить* – *пригуглить* – *прогуглить* – *сгуглить*; **лайк:** *лайкать* – *лайкнуть* – *лайкаться* – *лайкозависимость* – *лайкомания* – *дислайкать* / *дизлайкать* – *долайкать* – *залайкать* – *задислайкать* – *налайкать* – *облайкать* – *отлайкать* – *перелайкать* – *передизлайкать* – *полайкать* – *подизлайкать* – *подлайкать* – *поддизлайкнуть* – *слайкать*; **пиар:** *допиарить* – *запиарить* – *напиарить* – *отпиарить* – *пропиарить* – *пропиариться*; **виртуальный:** *виртуализировать* – *виртуализироваться* – *девиртуализировать* – *развиртуализироваться*; **френд:** *френдить* – *зафрендить* – *зафрендиться* – *френдинг* – *френдлента*; **селфи:** *селфить* – *селфиться* – *заселфиться* – *переселфиться* («Селфиться не переселфиться!») *селфизм*; **чат:** *чат-бот* – *чатиться* – *чатлане*.

Рассмотренные способы словообразования представлены целыми рядами производных, построенных по типовым моделям. Неодериваты показывают актуальность традиционных продуктивных способов словообразования типа аффиксации, прежде всего глагольной префиксации, а также значительную активизацию в современном русском языке таких способов словообразования, как аббревиация и сложение.

Следует отметить, что компьютерный сленг значительно скромнее использует словообразовательный потенциал русского языка, чем интернет-коммуникация в целом. Например, это касается языковой игры, которая связана со словообразовательными способами и моделями. В интернет-сленге мы с улыбкой встречаем слова типа *клава*, которое переключается с краткой формой женского имени Клавдия. В интернет-коммуникации фиксируется появление новых способов словообразования, основанных на языковой игре: слова-гибриды, или блендинг, (*мифть* = миф+нефть) и написание словосочетаний или даже целых предложений через дефис, косую черту или слитно (*/ЖивущихНеПоЛжи/*) [Шмелева 2015; 48-52]. Одной из причин активности двух последних словообразовательных способов в области интернет-коммуникации является яркая оценочность неодериватов, при этом часто производные слова выступают носителями отрицательной оценки, потребности в выражении отрицательных эмоций в сфере компьютерного жаргона несколько ниже, так как на первом месте находится потребность в деловом общении.

Литература

1. *Ахметова М.В.* Еще раз о суффиксе -чане (история одной полемики) // «Русский язык в научном освещении». 2013. № 2 (26). С. 65-90.

2. *Шмелева Е.Я.* Интернет-коммуникация: новые тенденции в русском словообразовании. Материал IV Международной научной конференции «Культура русской речи» («Гроговские чтения»), 6-8 ноября 2014 года, Институт русского языка

Ли Сююй

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

**К ВОПРОСУ О СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ ГЛАГОЛОВ
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ
ОТНОШЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ)**

Аннотация. Статья посвящена вопросу о сопоставительном изучении глаголов, входящих в лексико-семантическую группу межличностных отношений в русском и китайском языках. В ходе исследования выявлены семантические особенности глаголов двух языков, что представляется важным в процессе обучения. С этой целью проведено сопоставление глаголов родного и изучаемого языков, выявлены сходства и различия в значении глаголов ЛСГ межличностных отношений.

Ключевые слова: методика обучения, сопоставительный анализ, лексико-семантическая группа, глагол, межличностные отношения.

Li Xiuyu

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

**ON THE COMPARATIVE STUDY OF VERBS OF INTERPERSONAL
RELATIONS ON THE MATERIAL OF RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES**

Abstract. The article presents the comparative research of verbs belonging to the lexical-semantic group of interpersonal relations in Russian and Chinese languages. The study revealed the semantic features of the verbs in the two languages, which is important in the learning process. The comparison of the verbs of the native and the studied languages was carried out, similarities and differences in the meaning of the verbs of interpersonal relationships were revealed.

Keywords: teaching methods, comparative analysis, lexical-semantic group, verb, interpersonal relations.

Современная лингвистика рассматривает язык как иерархическую структуру, состоящую из ряда уровней, каждый из которых характеризуется собственным набором языковых знаков. Можно говорить о таких единицах, функционирующих и на лексическом уровне: отдельные слова, фразеологические сочетания и другие устойчивые словосочетания.

Лексика составляет основу языка, изучение которого основано на словарном запасе. Обучение лексики является важным компонентом при обучении иностранным языкам, в том числе русскому и китайскому. Рассмотрение языка в качестве основного средства общения и коммуникативного воздействия представляется чрезвычайно важным и перспективным для обучения и преподавания иностранных языков. Лексика – важнейший компонент языка, на основе которого осуществляется речевая деятельности [Гальскова 2004; 311].

Значение в нашем понимании представляется как основная категория семантики, ее центральное понятие. Под значением понимается содержательная и понятийная сторона.

Глагол как одна из сложнейших категорий языковой системы является объектом исследования лексикологии. В практике изучения и обучения типам глаголов выделяются тематические группы. Особую группу составляют глаголы межличностных отношений, которые воспринимаются как категориально-лексические семы «отношение».

Лексико-семантическая группа (далее – ЛСГ) справедливо рассматривается в качестве одного из основных способов описания при обучении русскому или китайскому языкам как иностранному. При описании ЛСГ глаголов межличностных отношений в рамках сопоставления выявляется общее и различное в семантемах сравниваемых единиц (количество значений), в отдельных значениях (сходные и различающиеся семы, иерархия сем в структуре значения), сходства и различия одного языка относительно другого [Конопелько 2019; 42].

В данной статье рассмотрены наиболее важные для изучения глаголов, выражающих межличностные отношения типы парадигматических отношений.

1. Отношения смыслового сближения по синонимическому типу, которые имеют разные грани и могут быть дифференцированы в зависимости от типа лексического значения слова [Денисенко 2014; 37].

В ЛСГ глаголов межличностных отношений входят такие глаголы с семантикой ‘симпатия’: *нравиться* (喜欢), *любить* (爱), *обожать* (喜爱). Глаголы *уважать* (尊重), *читать* (敬重), *почитать* содержат в себе семантику ‘уважение’. Следует отметить, что глагол *почитать* не имеет эквивалента в китайском языке. Например: *но тут возмутились все, так как сильно почитали родителей* [НКРЯ: Л.Н. Андреев. Иуда Искариот (1907)]. Здесь ‘*почитать родителей*’ представляется иероглифами ‘孝敬父母’. Приведем другой пример: *почитать память великих людей*. Это значение у китайского глагола не имеется.

2. Отношения антонимии. В группу глаголов межличностных отношений входят многие антонимы: *любить* (爱) – *ненавидеть* (恨), *уважать* (尊重) – *презирать* (蔑视), *оскорблять* (侮辱) – *восхвалять* (赞美) и др.

При обучении глаголам двух языков обучающиеся начального этапа столкнутся с трудностями, связанными с различными значениями этих глаголов, которые во многих случаях не совпадают с родным языком.

Рассмотрены русские глаголы, которые не имеют эквивалентных значений в китайском языке.: *вытягиваться*, *двуличничать*, *зверствовать*, *изуверствовать*, *лицемерить*, *освистывать* и др. Например: *Было страшно смотреть на то, как лицо продавицы вытягивалось, багровело* [Бабенко 1999; 599]. *И зверствовал же он с нами, несчастными семерыми вольнооперами во время сменной езды!..* [НКРЯ: В. С. Трубецкой. Записки кирасира (1936–1937)].

Некоторые китайские глаголы тоже не совпадают по значению с глаголами русского языка: 1) глагол 生气 shēngqì в китайском языке обозначает: а) *сердиться*; б) *жизненная сила*. Например: 他仿佛在生气 (он вроде сердится); 生气勃勃的集体 (жизнеспособный коллектив). Глагол имеет лексико-семантические варианты значения. Тогда как в русском языке глагол *сердиться* имеет следующие значения. Раздражение как главное (первичное) значение относится к ЛСГ межличностных отношений, но в отличие от китайского глагола, в русском глаголе *сердиться* такого значения, как *жизненная сила* нет. Другими подобными глаголами являются: 2) глагол 暗泣 ànqì (букв. *плакать втихомолку*); 3) глагол 泣诉 qìsù (букв. *с плачем жаловаться*) и др.

Как показал анализ, русские и китайские глаголы, которые входят в ЛСГ межличностных отношений, не всегда совпадают. Многие русские глаголы не имеют эквивалентных значений в китайском языке, например: *почитать*, *вытягиваться*, *двуличничать*, *зверствовать*, *изуверствовать* и другие. Некоторые китайские глаголы тоже не имеют эквивалентов в русском языке, например: глагол 生气¹ shēngqì (*сердиться*); 生气² (*жизненная сила*); глагол 讨厌¹ tǎoyàn (*опротиветь*); 讨厌² (*испытывать отвращение к кому-л.*); 讨厌³ (*трудноразрешимый*); глагол 倾倒¹ qīngdǎo (*уважать, чтить*); 倾倒² (*падать*); глагол 暗泣 ànqì (букв. *плакать втихомолку*); глагол 泣诉 qìsù (букв. *с плачем жаловаться*); глагол 畅谈 chàngtán (букв. *свободно обмениваться мнениями*); глагол 结怨 jiéyuàn (букв. *затаить ненависть*) и другие.

При обучении таким глаголам в русскоязычной и китаеязычной аудитории следует учитывать семантические особенности двух языков. Сопоставительное исследование ставится необходимым теоретической основой при построении методики преподавания русского и китайского языков в иностранной аудитории.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: «Академия», 2004. – 336 с.
2. Денисенко В.Н. Метод поля в лексической семантике. – М.: РУДН, 2014. – 67 с.
3. Конопелько И.П. Сопоставительный анализ в исследовании и преподавания языка. – Воронеж: «РИТМ», 2019. – 206 с.
4. Толковый словарь русских глаголов. Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / под ред. Л. Г. Бабенко. – М.: «АСТ – ПРЕСС», 1999. – 698 с.
5. Национальный корпус русского языка. Режим доступа: <https://ruscorpora.ru>. Дата обращения: 10.03.2023.

Люй Сыци
Е.В. Полякова

(Российский университет дружбы народов)

ЭВФЕМИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «СМЕРТЬ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: Настоящая статья посвящена лингвокультурологическому анализу концепта «смерть» в аспекте эвфемии – направления лингвостилистики, исследующему вторичную номинацию языкового элемента с целью смягчения его понятийно-образного компонента. В языковой картине мира, которая базируется на категории «образ мира» (как коллективном, так и индивидуальном), концепт «смерть» является одним из ключевых, так как позволяет реконструировать представления лингвокультурной общности об онтологически значимых для нее процессах. В работе установлено, что эвфемизация происходит на разных языковых уровнях – от лексико-семантического до стилистического. Так как понятие смерти коррелирует с универсальным (архетипическим) субстратом культуры любого народа, актуальность его исследования безусловна.

Ключевые слова: эвфемизм, эвфемизация, смерть, табу, концепт, картина мира, языковое сознание.

EUPHEMIZATION OF THE CONCEPT "DEATH" IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Abstract: This article presents the linguoculturological analysis of the concept "death" in the aspect of euphemia - the direction of linguistic stylistics, which explores the secondary nomination of a linguistic element softening its conceptual and figurative component. In the linguistic picture of the world, which is based on the category "image of the world" (both collective and individual), the concept "death" is one of the key ones, as it allows reconstructing the ideas of the linguocultural community about ontologically significant processes for it. The authors found that euphemization occurs at different language levels - from lexico-semantic to stylistic. Since the concept of death correlates with the universal (archetypal) substratum of the culture of any people, the relevance of its study is unconditional.

Keywords: euphemism, euphemization, death, taboo, concept, picture of the world, linguistic consciousness.

Современный этап в развитии лингвистики характеризуется поворотом к рассмотрению речевых явлений с лингвокультурологических позиций, а именно познание этноса через исследование языка, речевой деятельности. Язык – один из самых главных факторов, отличающий определенное национальное сообщество среди других. Он выражает его этническую самобытность и неповторимость. По В. Масловой, речь является фактом культуры, ее составной частью, в которой аккумулируются ключевые концепты культуры народа [Маслова 2001; 19].

Семиотическим результатом концептуальной репрезентации действительности, взаимодействия коллективного языкового сознания, реального мира и языка в этническом сознании человека является языковая картина мира. Интерпретировать языковую картину мира можно посредством исследования концептуальной системы этноса: реконструировать языковое этническое сознание, выявить культурно-языковые национальные стереотипы. Концептуальная система – это система знаний о мире, она отражает познавательный опыт человека. Ее составной частью являются отдельные концепты, сформированные в процессе познания мира. Концепты как единицы лингвокультурологической информации отражают мир национального мировосприятия предметов, явлений, в концентрированном виде выражают особенности менталитета определенного этноса, выступают фундаментальными понятиями той или иной культуры. Из-за того, что мир меняется, возникает проблема относительности концепта как явления культуры. Диахронически - это свойство выражается в изменении концептуального содержания в разные исторические времена, синхронически в его взаимосвязи с другими понятиями. Сопоставление норм, нравственных ценностей, стереотипов поведения в разных культурных пространствах будет способствовать пониманию собственной этнокультурной идентичности.

Современная лингвокогнитивная наука подходит к исследованию концепта с различных позиций: это объясняется структурной сложностью рассматриваемого феномена, который невозможно «изъять» из сознания индивида и всесторонне осмыслить. Филолог оперирует неким конструктом, который моделируется на базе уже овнешненных в языке данных. Так, целесообразно использовать полевую методiku исследования концепта. Некоторые ученые предпочитают дифференцированный подход, при котором ядро концепта, его центр и периферийные зоны анализируются на корпусном материале текстов, соответствующих имени концепта. Структура концепта

достаточно сложна: она кумулирует целый ряд признаков, функционально и аксиологически значимых для определенного лингвоэтнического сообщества. Помимо понятийного «яруса» концепт включает денотативное и коннотативное «измерения». Так, изучение содержательного и структурного уровней концепта «смерть» оправданно как с точки зрения когнитивного подхода, так и с позиции подхода лингвокультурологического. В первом случае эпистемологически значимы мотивационный и понятийный аспекты, во втором – образная, аксиологическая и символическая составляющие концепта. Целесообразен и психолингвистический эксперимент, позволяющий смоделировать ассоциативное поле концепта «смерть» и установить актуальное отношение рецептивной группы к содержанию исследуемого объекта.

Совокупность ценностно-значимых образов, составляющих концептосферу отдельной этнокультуры, влияют на формирование в сознании ее носителей определенных правил и норм поведения, а также запретов, которых должен придерживаться человек.

Смерть – один из базовых паттернов общечеловеческой культуры, обладающий нуминозностью и сакральной символикой. Она непостижима, гносеологически «непрозрачна», следовательно (и это нам в полной мере показывают языковые данные), во многом табуирована с точки зрения прямой номинации. Симптоматично, что лексика, объективирующая смерть как феномен, – это лексика «закодированная», и данные коды возможно эксплицировать лишь с опорой на широкий лингвокультурный контекст, который позволит нам расшифровать заложенные в концепте имплицатуры. Неслучайно «смерть» как лексема подвергается процессу эвфемизации. Эвфемизмы, традиционно исследуемые в контексте лингвостилистики и риторики, сегодня так же могут быть эффективно изучены в лингвокультурологии.

В русском языкознании этой проблемой занимались многие ученые. В трудах таких русских исследователей, как Б. А. Ларин, Л. А. Булаховский, А. А. Реформатский, А. М. Кацев и др. были заложены теоретические основы изучения эвфемии.

Образ смерти – это один из центральных архетипов русской лингвокультуры. В представлениях русских смерть имеет амбивалентную природу. С одной стороны, она олицетворяет прекращение существования человека или животного, его кончину, а с другой, – переход в другой мир или форму существования (например, русские верили, что, умирая, человек или засыпает, или становится сторожем семьи) [Ахманова 2005; 553]. Страх и благоговение перед смертью заставляют проявлять уважительное отношение как к самому событию, так и к сопроводительным явлениям (похоронные церемонии, обращение с умершим, ритуализированное поведение живых на кладбище и тому подобное). Осторожность в словоупотреблении, которая специфична для представителей русского народа, прямо прослеживается в использовании лексем для обозначения смерти. Опасения непосредственного употребления ключевых слов смерть, умереть, мертвец русские связывают с верой в магическую силу слова и первобытным страхом навлечь на себя несчастье. Соответственно, человек пытается избегать произнесения эксплицитных лексем-репрезентантов концепта смерть, заменяя их перифразами. Указанная подсознательная тревога заставляет коммуникантов воздержаться от прямого названия смерти и способствует возникновению эвфемистических слов-заместителей. Одним из разновидностей таких эвфемистических соединений принято считать фразеологизмы. Ввиду ядерной и периферической составляющих упомянутого выше концепта выделим центральные языковые единицы этого образа (смерть, умереть, мертвец, кладбище) и периферийные номинации,

которые выражают дополнительные оттенки, сужающие и уточняющие общее понятие. Анализ языкового материала подтверждает мнение специального избегания номинаций смерти. Проведенные наблюдения свидетельствуют о том, что по структурным характеристикам среди лингвоединиц для обозначения смерти преобладают глагольные предикативные или инфинитивные конструкции, кое-где они усложнены дополнительными элементами. Д. Зеленин отмечает, что существительных, которые называли бы это событие, достаточно мало, и наоборот, его больше характеризуют глаголы пропасть, уйти, отдохнуть, уснуть, отойти, покинуть и т.д. [Зеленин 1929; 64–65], что очевидно придает этому концепту признаки процессуальности.

Предполагаем, что, конструируя эвфемистические замены для обозначения смерти, русские сознательно прибегают к использованию более «безопасных» номинаций. Среди них частотными являются ядерные глагольные сочетания с лексемами, репрезентантами таких ментальных образов как:

– земля: идти в сырую землю [Зеленин 1929; 78], с сырой землей обвенчаться [Зеленин 1929; 83], покрыться землей [Зеленин 1929; 36];

– мир: переходить в иной мир, расстаться с миром [Зеленин 1929; 112], идти на тот свет [Зеленин 1929; 78], прощаться с белым миром [Зеленин 1929; 81], отходить/отойти в Царство Небесное [Зеленин 1929; 101]

В романе «Двенадцать стульев» Илья Ильф и Евгений Петров доходчиво разъясняют, кому какая смерть по рангу положена: «— Умерла Клавдия Ивановна, — сообщил заказчик — Ну, царствие небесное, — согласился Безенчук. — Преставилась, значит, старушка... Старушки, они всегда преставляются или богу душу отдают, — это смотря какая старушка. Ваша, например, маленькая и в теле, — значит, преставилась. А, например, которая покрупнее да похудее — та, считается, богу душу отдает... — То есть как это считается? У кого это считается? — У нас и считается. У мастеров. Вот вы, например, мужчина видный, возвышенного роста, хотя и худой. Вы, считается, ежели, не дай бог, помрете, что в ящик сыграли. А который человек торговый, бывшей купеческой гильдии, тот, значит, приказал долго жить. А если кто чином поменьше, дворник, например, или кто из крестьян, про того говорят: перекинулся или ноги протянул. Но самые могучие, когда помирают, железнодорожные кондукторы или из начальства кто, то считается, что дуба дают. Так про них и говорят: «А наш-то, слышали, дуба дал».

Потрясенный этой странной классификацией человеческих смертей, Ипполит Матвеевич спросил: — Ну, а когда ты помрешь, как про тебя мастера скажут? — Я — человек маленький. Скажут: «Гигнулся Безенчук». А больше ничего не скажут». Приведенные иллюстрации эксплицитно не называют факт смерти, однако побуждают собеседника обратиться к пресс-позиционному фонду знаний, содержащихся в его сознании, для правильного декодирования информации, завуалированной во фразах.

Движущей силой человека, по соображениям русских, есть дух и душа. Дух является сущностью, участвующей в жизни природы и человека, выступающего посредником между душой и телом, являясь своеобразным сознанием души. Душа, по религиозным представлениям русских, — бессмертная, нематериальная основа в человеке, составляющая сущность его жизни, которая после смерти отделяется от тела. Очевидно, поэтому в указанных примерах глагол умирать заменяется конструкциями на обозначение выхода души или духа из тела (богу душу отдать, испустить дух, и т.д.), что значит отсутствие животворящей силы в человеке, то есть смерть.

Изложенное выше позволяет сделать вывод, что русским в речи свойственно избегание лексем, обозначенных концептом смерть, ядерных и периферийных

компонентов этого образа (мертвец, умирать и т.п.). Актуализация этих табу представлена в основном эвфемистическими заменителями центральных номинаций, выраженными другими ценностно-значимыми символами (небеса, мир, душа и т.п.). Декодирование таких перифраз требует наличия контекстуального сопровождения и знания культурных особенностей русской лингвокультуры.

Литература

1. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. – 3-е изд., стер. – М.: КомКнига, 2005. – 521 с.
2. *Зеленин Д. К.* Табу слов у народов Восточной Европы и Северной Азии / Зеленин // Сб. музея антропологии и этнографии – 1929. – Т. VIII. – 152 с.
3. *Маслова В.А.* Лингвокультурология. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – С.119.

В.А. Маслова

(Витебский государственный университет)

РУССКИЙ ЯЗЫК И РУСИСТИКА В НОВЫХ УСЛОВИЯХ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается состояние русистики в XXI веке, а также проблемы, возникающие при функционировании русского языка в обществе. В докладе рассматриваются следующие проблемы - интегративность русистики с другими науками, позиции русского языка в регионах, и три чисто языковые проблемы - духовность языка, экология языка, русские ценности.

Ключевые слова: русистика, интегративность, духовность языка, ценности

V.A.Maslova

(Vitebsk State University)

RUSSIAN LANGUAGE AND RUSSIAN STUDIES IN NEW CONDITIONS: PROBLEMS AND WAYS TO SOLVE THEM

Abstract. The article examines the state of Russian studies in the XXI century, as well as problems arising in the functioning of the Russian language in society. Russian studies integrativity with other sciences, the position of the Russian language in the regions, and three purely linguistic problems are considered in the report - the spirituality of the language, the ecology of the language, Russian values.

Keywords: Russian studies, integrativity, spirituality of language, values.

«Русская лингвокультура в эпоху глобализации» – одна из тем проблемного поля конференции. Но сегодня уже можно констатировать: глобализации приходит конец. Сейчас, наоборот, приходит мода на национальное и даже региональное, в противовес процессам глобализации в мире. В XXI веке во всем мире наблюдаются движение в защиту национального и регионального, т.е. на первый план в целом ряде наук – от экономики до лингвистики — выдвигается регион как основная административно-политическая и культурно-языковая единица. Разработка таких проблем в лингвистике закономерна в рамках общей большой проблемы варьирования языка в пространстве (ссылка на нашу монографию).

Поэтому наш разговор в докладе будет идти в русле величия русского языка, его особого положения среди других европейских языков. Мир изменился, ускорился, стал нестабильным и прозрачным, язык меняется вместе с миром. Русистам есть чем заниматься [Шаклеин 2010]. Проблем возникает много. Мы остановимся в докладе лишь на пяти важнейших проблемах: **интегративность русистики с другими науками, позиции русского языка в регионах, и три чисто языковые проблемы - духовность языка, экология языка, русские ценности.**

1. **Интегративность русистики с другими науками.** Считаем, что развитие русистики в рамках системно-структурной и даже функциональной парадигмы – тупиковый путь (Ажеж, Е.С. Кубрякова, Ю.С. Степанов и др.). Как известно, на протяжении почти двух веков лингвистика вообще и русистика в частности изучали «язык в самом себе и для себя», т.е. структуру языка, системные связи его единиц и, отчасти, функционирование. Но теперь стало ясно, что язык – самоорганизующаяся, самоопределяющаяся и динамичная система, которую невозможно регулировать, а можно лишь фиксировать и описывать не только в рамках своей системы. Тупик в анализе языковых фактов может быть преодолен выходом в другие области знания.

Согласно теореме Курта Геделя о неполноте, любая наука в процессе своего развития заходит в тупик без привлечения методов и результатов другой. Теперь уже нет сомнений, что с позиций системно-структурного языкознания нельзя объяснить сколь-нибудь сложных фактов: *Завтра сегодня станет вчера. Звание «Психолог года» в очередной раз получила водка* (М.Жванецкий). На первый взгляд, фразы лишены здравого смысла, но знание когнитивных категорий времени проявляют смысл первой, а народный способ лечения от многих болезней водкой – второй. Как видим, в лингвистику нужно привлекать данные когнитивистики, теории культуры и вообще опыт языковой личности, т.е. объединение лингвистики с целым рядом наук – социологией, семиотикой. Вместе они смогут внести определенный вклад в решение проблем мировосприятия и миропонимания, в понимание таких сложных феноменов, как язык, социум, культура, сознание, психика в их взаимодействии. Именно лингвистика вкупе с другими науками позволит создать Новую герменевтику, в которой основополагающим будет не накопление информации, а ее понимание. Это уже начинают делать в «Сириусе», подобные сообщества молодежи планируют множить по всей России.

Одно время утверждалось, что выйти из тупика поможет коммуникативная лингвистика. И действительно, начиная со второй половины XX века, в ней стали появляться интересные теории – теория речевых актов, теория стратегий и тактик, теория речевых жанров, теория дискурса и др. Технологические изменения привели к формированию нового коммуникативного пространства. Оно постепенно вытесняет традиционные формы общения (межличностное общение, предполагающее разговор на любые темы с глазу на глаз, письма-размышления в бумажной форме и др.), что ведет к потере навыков традиционного общения у молодежи, а сама перегруженность информацией обострила проблему ее выбора и как результат – «цифровой аутизм», неумение жить без гаджетов, потеря личного пространства с вытекающими отсюда психологическими, интеллектуальными, коммуникативными проблемами.

Однако понять и объяснить язык со всеми его противоречиями коммуникативная лингвистика не может. Более того, даже в самой коммуникации осталось много необъяснимого. Например, почему молчание из простого речеповеденческого акта может превратиться в хозяина коммуникации? Молчание не отягощено словом и потому более свободно. Оно способно полнее передать смысл, а потому оно

становится важнее слова сказанного. Это момент, когда собеседники общаются душами. Человек настолько полно погружается в мир, что начинает понимать не только человека, но и зверя, травы, гор... Как заметил Б. Пастернак: *Есть в опыте больших поэтов // Черты естественности той, // Что невозможно, их изведая, // Не кончить полной немотой.* В молчании возникает как бы параллельный мир общения – обмен молчанием, которое как воронка затягивает в себя звук, рождая чистый смысл. Современные психолингвисты (Е.Ф. Тарасов) считает, что образы сознания вынужденно разрушаются в процессе речи, что и позволило великому поэту сказать: *Мысль изреченная есть ложь.*

Если молчание так значимо, то зачем мы тогда вообще говорим? На этот вопрос может быть много ответов, и один из них таков. И для общения, и для науки наступает эра интуитивизма, невербальных и внелогических связей. Это рождает интерес в русистике к глубинным знаниям, к религиозным знаниям и т.д., которые рождают чувство сопричастности грандиозным космическим процессам и позволяют узнать из языка больше, чем это дает логика языка. Решение названных проблем требуют междисциплинарных знаний. Способны решить их философия, объединившись с лингвистикой, психологией, социологией и рядом других, совершенно неожиданных знаний.

2. Позиции русского языка в регионах. Чтобы оценить ситуацию необходима статистика, наподобие той, которую приводят в своем Индексе специалисты из Института Пушкина (ссылка на индекс). Особое значение следует придавать регионам, в которых русский язык конкурирует с национальным языком.

По данным интернет-сайтов, во многих регионах России имеются научно-исследовательские лаборатории, занимающиеся изучением проблем региональной лингвистики. Это Волгоград, Красноярск, Магадан, Томск, Тюмень, Улан-Удэ, Чита и др. Появились отдельные работы, посвященные исследованию целых регионов, например, «Крайний Северо-Восток в зеркале региональной лингвистики» (под ред. А.А. Соколянского, Магадан, 2008,) появились словари региональной лексики – «Регионализмы г. Екатеринбурга», Екатеринбург, 2007; «Словарь современного русского города» (под ред. Б.И. Осипова, М., 2003). создан онлайн-словарь «Языки русских городов» (под рук. В.И. Беликова) и др. Анализ данной литературы подтверждает русскую поговорку *Что ни город, то норы.*

3. Духовность русского языка. Лингвистика вообще и русистика в частности и ранее интересовалась духовной сущностью языка. Так, о языке как «духовной деятельности», «имманентном произведении духа», который составляет саму природу человека, писали В. фон Гумбольдт, а позднее Г. Шпет. Язык – живое порождение духа, его главнейшая деятельность, лежащая в основе ряда других видов деятельности (искусство, философия, наука). По образному выражению В. Гумбольдта, языки это и орудия, необходимые для духовной деятельности, и колеи, по которым она совершает свое течение. Он писал: «В языке действуют творческие первосилы человека, его глубинные возможности, существование и природу которых невозможно постичь, но нельзя и отрицать... Язык – нечто большее, нежели инстинкт интеллекта, ибо в нем сосредоточивается не свершение духовной жизни, но сама эта жизнь» [Гумбольдт 1985; 143].

Традиционно считается, что язык – важнейшее средство общения, однако, думается, коммуникативная функция языка вторична, т.к. язык не очень хорошо приспособлен для общения: в нем много диффузности, омонимии, многозначности, инносказательности. Общение с Богом здесь должно стоять на первом месте. Именно

оно необходимо для адекватного видения мира. И тогда многое должно быть пересмотрено в теории языка. В общении человека с Богом и себе подобными «работают» разные функции. Как пишет протоиерей К.Копейкин, язык в общении с Богом выполняет «функцию прикосновения к тайне, к изначальным глубинам бытия, открывая человеку и необычайную высоту мира горнего, и исключительную глубину внутреннего пространства человеческой души» [Копейкин 2007; 4].

Такой подход свидетельствует в пользу расширения горизонтов лингвистики, о чем мечтал академик Ю.С. Степанов, говоря об интеграции науки, искусства и религии [Степанов 2010]. Он писал о мире и человеке, опираясь на взаимосвязь культуры, языка и религии. О **теоантропокосмической** парадигме как парадигме будущего говорит В.И. Поставалова [Поставалова 2012].

Поэтому можно сказать, что в лингвистике заложены традиции видения языка не просто как системы знаков или инструмента познания (когнитивная лингвистика), но и как духовной сущности. Как свидетельствует русский язык, русский человек – это духовное по своей сути существо, которое живёт не только *хлебом единым*, русский человек всегда *духовной жаждою томим*, до сих пор многое он совершает бескорыстно (современное волонтерство). В перспективе такого подхода к духовному человеку – построение модели религиозной языковой личности на материале религиозной коммуникации.

Лингвисты все чаще отмечают, что без идеи Бога нельзя составить научную картину мира [Славянские 2022]. Достаточно глубоко и всесторонне разработаны в русской лингвистике темы о религиозной картине мира, религиозных концептах и религиозном дискурсе, герменевтике и текстологии сакральных текстов, включая народную конфессиональную герменевтику, например работа Е.М. Верещагина [Верещагин 2007].

Божественное Слово – это вместилище энергии, которая имеет власть над миром, В.И. Поставалова считает, что здесь «работают» «сокровенные моменты лингвистического опыта, относящиеся к области мистической прагматики» [Поставалова 2011; 137].

4. Экология языка. Если не следить за экологией языка, то неизбежен вред не только языку, но и обществу. Формируются разные языковые картины мира у оппозиционеров и министров, рабочих и вузовских преподавателей и т.д., хотя мир один. Разные языковые картины мира затрудняют процессы сотрудничества, в том числе общения, и, что особенно опасно, влияют на культурный код языка и его этические составляющие.

При этом меняется, казалось бы, просто лексика, обозначающая новые понятия, на самом же деле формируются новые социально-идеологические реалии: *ленинопад*, *ковиднутые*, *гейропа*; язык отреагировал и на современные протестные движения: *желтые жилеты*, *медийные провокаторы* и под.

Еще одна опасность: обычные слова в языке переосмысливаются так, что из них исчезает самая суть. Так, *прелесть* первоначально – это *пре-лесть*, т.е. нечистая, дьявольская вещь, со второй половины XX века *прелестный* – высшая степень *прекрасного*. Но в глубинах языка хранится это первичное значение. Почему по-русски неправильно назвать мужчину *прелестным*, *обольстительным*, *очаровательным*, *соблазнительным*? Потому что ВФ этих слов восходит к чарам, колдовству, обману. Так, *прелестный*, по М. Фасмеру, - «прельщающий, обман». По В.В. Виноградову, - «греховный». А.С. Пушкин писал: *И миру музы своенравной / Во лжи прелестной обличу* (Руслан и Людмила). Соблазнительница все-таки женщина – Ева.

Меняется не только лексика, но и грамматика. Если раньше мы говорили «Шестисотый «Мерседес», «Луи второй», т.е. так, как требует русская грамматика, то теперь мы перестаем склонять числительные - «Олимпиада-2026», «Шереметьево-1», даже в названиях художественных произведений встречаем: «2048» (О. Славникова), «2038» и др. Большой перечень того, что угрожает русскому языку, описал М. Кронгауз в своей книжке [Кронгауз 2019].

Однако дело не только в угрозе языку, но и в угрозе всей нации, потому что в языке преломляются основные процессы, доминирующие в социуме, как бы управляя формированием определенных качеств в структуре личности. Как мы знаем, языковые трансформации тоже могут расшатывать традиционные духовные скрепы нации. Например, оторвав те или иные языковые единицы от культуры, мы разрушаем культурный код нации, потому что лингвистика без культурных основ – карточный домик. Язык сам по себе является культурной силой (Малиновский). Достаточно оторвать в языковом сознании сложные слова с составной частью *благо-, досто-, суе-, добро-* (*благословение, благодать, благоговение, благоухание, добропорядочность, суета* и др.), от их истоков, т.е. от старославянского языка, в который они попали из греческого, как эти слова утрачивают свои глубинные сакральные значения, т.е. лишаются духовной ценности, а вместе с ними теряют ценность и выражаемые этими словами понятия. А ведь язык живет в нейронах мозга в виде архепамяти. *Живот* в ней связан с *жизнью, худой – с худо, тощий – с тоской; водка мягкая, сок добрый, сигареты легкие*. Когда эти связи переформируются в нашей лингвокультуре (*худой и тощий – это замечательно, а водка мягкая*). Так меняются базовые убеждения человека. И в этом смысле мы становимся жертвой языка.

5. Ценности русской лингвокультуры. Изменившийся мир требует формирования новых ценностей: нужно формировать готовность к переменам вообще, т.к., будучи консервативным, человек не сможет адаптироваться к быстрым изменениям в мире. Отсюда необходимость формирования новых ценностей, новых моральных принципов, новой этики, без которых общество просто не выживет.

Мы понимаем под ценностью цели, ориентирующие человека в его деятельности и детерминирующие нормы его поведения. Ценности – это не просто высшие ориентиры в культуре и обществе, но они занимают значительное место в структуре языковой личности. Ценности лежат в основе тех предпочтений, с помощью которых языковая личность описывает мир.

Для каждой культуры можно разработать параметры, которые будут своеобразными координатами культуры. Такие параметры будут считаться исходными ценностными признаками. Научная белорусская литература утверждает, что главные ценности белоруса – *бескорыстие, коллективизм, «памяркоўнасць»*, патриотизм. Наш материал показал, что это не так. На первом месте – *материальное благополучие* (собственное и детей), в то же время *богатство* стоит чуть ли не на последнем месте.

Ценности формируют культуру. Существует мнение, что национальная культура важнее общечеловеческой: «Культура никогда не была и никогда не будет отвлеченно-человеческой, она всегда конкретно-человеческая, т.е. национальная, индивидуально-народная и лишь в каком-то своем качестве восходящая до общечеловечности. Общечеловеческое значение имеют именно вершины национального творчества» [Бердяев, 2004; 138].

Русское Слово – одна из важнейших ценностей русского народа. «В начале было Слово...» - это утверждение ценности слова, и творческой силы, и начала всего сущего. В подтверждение важности и силы слова можно привести стихотворение

Ивана Бунина «Слово»: *Молчат гробницы, мумии и кости, - // Лишь слову жизнь дана:// Из древней тьмы, на мировом погосте, // Звучат лишь письма....* Мы всегда должны это помнить и хранить чистоту русского слова.

Несмотря на то, что лингвистика начала формироваться в V веке до н.э., строгие законы языка так и не удалось сформулировать, потому что язык живет по правилам, которые допускают недозволенные ходы, ходы не по правилам логики здравого смысла. Примеров тому много: *Он пригласил преподавателя, чтобы учить его.* Почему вопрос, оформляющий побуждение к действию, оценивается как более вежливый? Например, *Вы можете сделать это? Вам не трудно это сделать ?* При этом мы знаем, что Я-структуры – более вежливый и более весомый речевой акт: *Я хочу попросить Вас сделать это. Я могу Вас попросить сделать это?* Думается, что они самая вежливая из этих форм.

Далее. Правила языка гласят, что антонимы должны быть противоположны по значению, однако иногда они означают одну и ту же ситуацию: *Чай долго остывает* и *Чай долго не остывает*. Антонимы могут выражать градацию признака, а не его противоположность: *Как можно лучше* = хорошо; *Как нельзя лучше* = отлично. По правилам языка обращение – грамматически независимая категория, которая не входит в структуру предложения. Но обращение на ТЫ и ВЫ – уже в структуре предложения. Язык следует любить и изучать со всеми его противоречиями. Более того, в русистику нужно внедрять данные когнитивистики и теории культуры. Иначе многое останется в языке непонятным: *Работай на скупого – платит дважды*.

Как видим, язык является своего рода зеркалом нашего противоречивого мира. Он способен гармонизировать мир, хотя бы в пределах нашего сознания, создавая стройную картину мира (Б. Уорф, Л. Вайсгербер, Р. Карнап, Б. Расел, У. Куайн, Д. Остин, С. Чейз и др.). Есть мнение, что язык – единственная реальность, данная человеческому сознанию, а границы языка есть границы мира языковой личности (Э.Сепир, Л. Витгенштейн).

Литература

1. *Бердяев Н. А.* Национальность и человечество / Н.А. Бердяев // Судьба России. Кризис искусства. М., 2004. – С. 101–109.
2. *Верещагин Е.М.* Русский язык и российское православие: Общефилологическая проблематика / Е.М. Верещагин // Доклад на XI Конгрессе МАПРЯЛ. 17-22 сент. 2007 г. Болгария, Варна, М.: Ин-т русск. языка В.В. Виноградова РАН, 2007. - 77 с.
3. *Гумбольдт В.* Язык и философия культуры . – М.: Прогресс, 1985. – 450 с.
4. Индекс устойчивости русского языка в странах постсоветского пространства (УС-индекс). М.: Институт Пушкина. 2022.
5. *Копейкин К.* На каком языке говорит с нами Бог // Беседы любителей русского слова: православной духовенство о языке / Материалы круглого стола (Санкт-Петербург, 24 октября 2005 г.) СПб., 2006. С. 11-24.
6. *Кронгауз М.А.* Русский язык на грани нервного срыва. М.: Corpus, 2019.
6. *Постовалова В.И.* Религиозные концепты в теолингвистическом представлении / В.И.Постовалова // Хрестоматии теолингвистики / под ред. А.К. Гадомского и К. Кончаревич. Београд: Универзитет у Београду, 2011. С. 6–12.
7. *Постовалова В.И.* Символ и реальность (семиотические воззрения и опыты Ю.С. Степанова) // Критика и семиотика. Вып. 17. 2012. С. 48–63.

8. Славянские ценности в коммуникативном пространстве регионов.

Коллективная монография / Под ред. В.А. Масловой, М.Вас. Пименовой. – Минск, УП «Энциклопедикс», 2017. – 268 с.

9. *Степанов Ю.С.* Мыслящий тростник. Книга о «Воображаемой словесности». Калуга, 2010.

10. *Шаклеин В.М.* Лингвокультурная ситуация в современной России: Монография. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 152 с.

Нгуен Чан Тхань Ви, Чыонг Мань Хай

(Институт социальных и гуманитарных наук при государственном университете г. Хошимина, Вьетнам)

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «КРАСОТА» В ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ РУССКОГО И ВЬЕТНАМСКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается лексическая семантика, обозначающая концепт «красота», развивающийся по идее «эстетическая положительная оценка», в русской и вьетнамской лингвокультурах, что позволяет выявить национально-культурную специфику эстетических ценностей, принадлежащих каждой из данных культур.

Ключевые слова: концепт «красота», русский язык, вьетнамский язык, лингвокультура

Nguyen Tran Thanh Vi, Truong Manh Hai

*(University of Social Sciences and Humanities,
Vietnam National University Ho Chi Minh City)*

THE CONCEPT "BEAUTY" IN THE LEXICAL-SEMANTIC SYSTEM OF RUSSIAN AND VIETNAMESE LANGUAGES

Abstract. This article discusses the lexical semantics, denoting the concept of “beauty”, which develops in the idea of “aesthetic positive assessment”, in Russian and Vietnamese linguistic cultures. The concept allows us to identify the national-cultural specifics of the aesthetic values of both cultures.

Keywords: concept “beauty”, the Vietnamese language, the Russian language, linguistic culture

Концепт «красота» является одним из аксиологических концептов, одним из важнейших ориентиров, которые оказывают большое влияние на человеческое поведение. Анализ характеристик и свойств концепта «красота» при сопоставлении вьетнамской и русской лингвокультур позволяет более четко определить систему ценностей носителей данных культур. Концепт «красота», который рассматривается как оценочное образование, содержит противоположные понятия «красивое» и «некрасивое». Данная статья посвящена описанию и анализу лексической семантики, уточняющей понятие «красивое» концепта «красота», т.е. эстетическую положительную оценку в русском и вьетнамском языках.

Разбираемся прежде всего в этимологическом происхождении слова «красота» в рассматриваемых языках. Корень крас- в русском слове «красота» восходит к праславянскому «krasa», которое, согласно «Этимологическому словарю славянских языков» (ЭССЯ) [Трубачев 1985; 95], имеет самое прямое значение «цвет жизни», затем переносные «красный цвет», «румянец (лица)», «цветение, цвет (растения)» и

более обобщенное, абстрактное «красота». Этот корень сближается и с древними индоиранскими и балтийскими словами, обозначающими «восхваление», выражающее эмоциональную оценку одобрения и восхищения [Фасмер 2009]. Красота в подобном случае развивается по идее «эстетическая положительная оценка».

Русское слово «красота» имеет сходство по значению с вьетнамским словом «*vẻ đẽp*», образованным от двух компонентов: существительного «*vẻ*» и прилагательного «*đẽp*». В данном составе существительное «*vẻ*» изображает внешний вид, форму, выражение кого-либо или чего-либо, а прилагательное «*đẽp*» определяет положительные качества человека или предмета, вызывающие у наблюдателя особый интерес, восхищение, удовольствие. Таким образом, значение сложного слова «*vẻ đẽp*» состоит в красивой характеристике любого человека, предмета или явления действительности [Hoàng Phê 2022].

Концепт «красота» во вьетнамском языке еще может найти свое отражение в лексической единице *mĩ/mỹ*, происходящей от китайского языка. Данная единица во вьетнамском языке выступает в качестве одного из двух компонентов разных сложных слов: *mĩ/mỹ học* – ‘эстетика’, *mĩ/mỹ mẫn* – ‘безупречный, идеальный’, *mĩ/mỹ lẹ* – ‘(о природе) красивый’, *tuyệт mĩ/mỹ*, *hoàn mĩ/mỹ* – ‘совершенный, без недостатков’, *mĩ/mỹ miệu* – ‘прелестный по внешности’, *mĩ/mỹ nữ*, *mĩ/mỹ nhận* – ‘красавица’, *mĩ/mỹ nhận kẹ* – ‘уловка красавицы – пользоваться своей красотой, чтобы чаровать кого-либо’, *mĩ/mỹ thuậт* – ‘художество’, *mĩ/mỹ quận* – ‘(о пространстве, районе) красивая внешность’, *mĩ/mỹ tục* – ‘красивые обычаи’, *mĩ/mỹ vậ* – ‘деликатес’, *mĩ/mỹ từ* – ‘красивые слова’, *thẩm mĩ/mỹ* – ‘уровень знаний о красоте, способность воспринимать красоту’ [Hoàng Phê 2022].

Понятие концепта «красота» может быть выявлено при словарном толковании синонимов, обозначающих данное слово. При анализе синонимов слова «красота» в Словаре русских синонимов и сходных по смыслу выражений [Абрамов 2008] и Новом словаре русского языка [Ефремова 2000] выделяются следующие характеристики концепта «красота» в русском языковом сознании:

В семантике синонимов к словам *красота* и *красивый* существуют общие признаки «приятный по внешности, виду, поступкам, поведению человека», «эстетическое и нравственное наслаждение», «покоряющая сила».

В ряду синонимов отличаются стилевые характеристики: устаревшие (*благолепный, грация, дивный, казистый, краса, взрачный* и др.), народнопоэтические (*Адонис, Амур, красный, пригожий* и др.), разговорные (*бесподобный, красавчик, разубранный, раскрасавица, распрекрасный, смазливый* и др.), просторечные (*краля, красотка* и др.).

В некоторых синонимах замечается ироничная, пренебрежительная оценка, например, *краса*, обозначающее «со всеми недостатками, во всей своей неприглядности»; *красавчик* в значении «франт, шеголь»; *прелесть*, иронично указывающее на женское тело.

В рассматриваемых словарях можно найти разнообразные ассоциативные слова, определяющие концепт «красота» (*блестящий, живописный, картинный, нарядный, обворожительный, пленительный, пышный, сказочный, художественный, щегольской* и др.).

Особенность лексического описания концепта «красота» в русском языке отражается в словах, связанных с сверхъестественной, колдовской силой (*Амур, божественный* и др.)

В процессе понимания концепта «красота» в русском языковом сознании выявлено понятие «прекрасное». Между прекрасным и красивым существуют различия.

Согласно мнению А.А. Блока, «то, что люди считают красивым, или то, что представляется им красивым, не выражает Прекрасного в его истинности, а напротив, скрывает Прекрасное, служит ему, хотя и блестящим, но обманчивым покровом» [Коровин 2014; 580]. Красивое, с его точки зрения, пребывает в земном мире, а прекрасное – в ином. Это показывает особенность в русском представлении о красоте между внешним и внутренним, земным и небесным.

Во вьетнамском языке, рассмотрев Словарь вьетнамского языка [Hoàng Phê 2022] и Словарь синонимов и антонимов вьетнамского языка [Đương Kỳ Đức 2001], мы выделили синонимический ряд, обозначающий концепт «красота». В качестве доминанты в ряду прилагательных, обозначающих красоту, выступает слово *đẹp*, имеющее сходство по значению с русским словом *красивый*. Данное слово, как отмечалось выше, также является главной частью в ряду сложных слов, таких как *đẹp đẽ* (так же, как *đẹp*), *đẹp lòng* – ‘вызывающий глубокое удовольствие, симпатию’, *đẹp mắt* – ‘радующий взгляд’, *đẹp đôi*, *đẹp duyên* – ‘обозначающие совпадающую пару по внешности и характеру’, *đẹp trai* – ‘(комплимент молодому мужчине) красивый по внешнему виду’, *đẹp lão* – ‘(комплимент мужчине старого возраста) красивый по внешнему виду’.

Представление о красоте во вьетнамском языке выражается также прилагательным *xinh*, использующимся чаще всего для обозначения ребенка или девушки с миловидной внешностью, или любого предмета меньшего размера, вызывающего у наблюдателя наслаждение. Данное слово выступает в качестве главной части в таких сложных словах, как *xinh xắn*, *xinh xinh*, *xinh xẻo* (в том же значении), *xinh đẹp* – ‘приятный на вид, имеющий гармоничность’.

Во вьетнамском синонимическом ряду обнаружены слова *đẽ mền*, *đẽ thương*, *đáng yêu* с ласкательным оттенком в значении «милый, симпатичный, хорошенький», т.е. не очень красивый по внешности, но в какой-то степени вызывающий у созерцателя симпатию, радующий взгляд. Эстетическая положительная оценка во вьетнамском языке может выражаться словом *đuợc* в значении «соответствующий эстетическим нормам, вызывающий удовольствие».

Эстетическое восприятие обеспечивается зрительными и слуховыми анализаторами. Во вьетнамском языке выделяются лексические единицы обозначения красоты, а именно сложные слова, в составе которых содержится часть, связанная с глазами (вьет. *mắt*) и ушами (вьет. *tai*), например, *vừa mắt*, *đẹp mắt*, *đẽ coi*, *ua nhìn* – ‘привлекательный на вид’, *lạ mắt* – ‘необычный на вид’, *bắt mắt* – ‘бросающийся в глаза’, *thích mắt*, *vui mắt* – ‘радующий взгляд’, *mắt mắt* – ‘приятный на вид’, *lác mắt* – ‘удивляющий взгляд’, *lạ tai* – ‘необычно звучащий’, *bắt tai* – ‘обращающийся в слух’, *sửng tai*, *vui tai* – ‘приятный на слух’ и т.п.

Разные ассоциативные слова, репрезентирующие концепт «красота», также существуют во вьетнамском языке: *tươi*, *tươi rói*, *tươi tắn* – ‘свежий’, *trắng nõn*, *trắng treo* – ‘белоснежный’, *mon môn* – ‘цветущий’, *nhựa sống* – ‘полный жизненных сил’, *trẻ măng*, *trẻ trung* – ‘молодой’, *thanh xuân* – ‘(о молодости и свежести человека) весенний’, *trong trắng*, *tinh khôi* – ‘чистый’, *đỏm dáng* – ‘(комплимент женщине) нарядный’, *hồng hào* – ‘румяный’, *điều đà* – ‘(в ироничном смысле) щегольской’, *bảnh bao* – ‘(комплимент мужчине) нарядный’, *tao nhã* – ‘деликатный’, *sang trọng* – ‘разодетый’, *tân thời*, *sành điệu*, *hợp mốt* – ‘модный’, *quyến rũ*, *gợi cảm* – ‘пленительный’, *dịu dàng*, *đằm thắm* – ‘нежный’, *mềm mĩm*, *bụ bẫm* – ‘(о ребенке) пышный’, *nở nang*, *đầy đà* – ‘(о девушке) сочный’, *thon thả*, *mảnh mai* – ‘тонкий’, *lực lưỡng*, *khỏe khoắn*, *vạm vỡ* – ‘(о

мужчине) здоровый, сильный’, *trai tráng* – ‘молодой, здоровый мужчина’, *tráng kiện* – ‘(о мужчине) бодрый’ и др.

Эстетическая положительная оценка во вьетнамском языке отражается прилагательным *có duyên*, указывающим на внутреннюю красоту человека, которой он может очаровать окружающих людей. Человек, рассматриваемый как *có duyên*, естественным образом отличается какой-то очаровательной чертой (походкой, мимикой, жестами, языковой способностью и т.п.). Данное качество во вьетнамской культуре оценивается даже выше внешней красоты.

В результате анализа характеристик ряда синонимов, описывающих красоту в русском и вьетнамском языках, можно сделать следующие выводы: 1) в обоих языках совпадают общие и значимые признаки лексических единиц, обозначающих концепт «красота»: а) наличие у объекта оценки характеристик; б) наличие субъектно-объектного отношения; в) подчеркивание субъективного мнения со стороны субъекта оценки; 2) среди дифференциальных признаков приведенных синонимов выявлены следующие совпадающие: «приятный по внешнему виду», «соответствие эстетическому идеалу», «покоряющая сила», «интенсивность», «уточнение объекта оценки» (вещи/люди, мужчина/женщина, взрослый/ребенок), «положительная оценка внутренней красоты», «ироничная оценка внешней красоты».

Анализ семантики приведенных синонимов способствует выявить несколько различий в исследуемых языках: 1) подчеркивание в русском языке стилевых характеристик синонимов, выражающих красоту по сравнению с вьетнамским, для которого характерна идеографическая синонимика; 2) уточнение во вьетнамском языке объектов небольшого размера с положительной эстетической оценкой; 3) выявление в русском языке неземной, сверхъестественной красоты; 4) выделение во вьетнамском языке неиспорченности оценочного объекта (свежесть, молодость, чистота); 5) наличие во вьетнамском языке ряда лексических обозначений эстетической оценки, связанных с зрительным и слуховым восприятием.

Результаты проведенного анализа языкового обозначения понятия «красивое» концепта «красота» в русской и вьетнамской лингвокультурах позволяют выявить высокую номинативную плотность и этнокультурную специфику, выраженную в данных языках. В обеих лингвокультурах высоко ценится доброта, духовное начало, в чем состоит ценностный компонент концепта «красота».

Литература

1. *Абрамов Н.* Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. М.: АСТ, 2008.
2. *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000.
3. *Коровин В.И.* История русской литературы XX – начала XXI века: Учебник для вузов. М.: Юрайт, 2014.
4. *Трубачев О.Н.* Этимологический словарь славянских языков: Праславянский лексический фонд. Выпуск 12. М.: Наука, 1985.
5. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка в четырех томах. М.: АСТ, 2009.
6. *Dương Kỳ Đức, Vũ Quang Hào.* Từ điển trái nghĩa – đồng nghĩa tiếng Việt. Hà Nội, 2001.
7. *Hoàng Phê.* Từ điển tiếng Việt. Đà Nẵng, 2022.

Е.Ю. Николенко
(*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова*)

**УЧЕБНИК ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ**

Аннотация. Отличительной чертой современного мира становится глобальное использование информационно-коммуникационных технологий, внедрение учебников нового поколения, созданных на основе информационных технологий и мультимедиа. Их характерные черты: мобильность, многоаспектность, мультимодальность и гипертекстуальность.

Ключевые слова: бумажный учебник, электронный учебник, информационно-коммуникационные технологии, бумажно-видео-электронный продукт.

E. Yu. Nikolenko
(*Lomonosov Moscow State University*)

**TEXTBOOK ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
IN THE INFORMATION AGE**

Abstract: A distinctive feature of the modern world is the global use of information and communication technologies, the introduction of educational and methodological complexes of a new generation created with the help of information technologies and multimedia. Their characteristic features are mobility, multi-aspectness, multimodality and hypertextuality.

Keywords: paper textbook, electronic textbook, information and communication technologies, paper-video-electronic product.

В международном образовательном пространстве учебник играет ключевую роль в процессе обучения. На протяжении всей истории развития методики учебник оценивается в качестве необходимого и самого важного компонента при обучении языку и при его изучении [Мартынова, Николенко 2016;107].

Главной отличительной чертой современного мира становится глобальное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). «В современной практике обучения языку вся система средств обучения постепенно встраивается в электронный формат. Применение информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку (русскому как иностранному, далее РКИ) способствует индивидуализации, росту объема выполняемой работы, интенсифицирует самостоятельную деятельность обучающихся, расширяет информационные потоки при использовании Интернета и т.д.» [Николенко 2013; 222].

«Современные учащиеся – это продукт глобальной компьютеризации и цифровизации, они активные пользователи Интернета, телевидения и видеопродукции. Большинство из них отличается «клиповым» сознанием. А это означает изменение способов и видов получаемой информации и диктует необходимость изменений в образовании. Сегодня оно становится более приспособленным для людей с современным восприятием и активно использует ту модель познания мира, те когнитивные механизмы приобретения новой информации, которые сложились у современных учащихся» [Николенко 2016; 448].

Образование меняет свои традиционные функции – из способа усвоения готовых и общепринятых знаний оно превращается в один из способов информационного взаимодействия личности с окружающими людьми и средой в целом, который предполагает не только усвоение, но и, в значительной мере, передачу и генерирование собственной информации в обмен на полученную. Поэтому изменения в методиках и технологиях преподавания, вызванные внедрением информационных технологий (ИТ), существенно изменили парадигму педагогической науки в целом и методику создания учебников и учебно-методических комплексов (УМК) в частности. Во всяком случае, объект дидактики, которым традиционно считался процесс обучения как акт передачи социального опыта, знаний, умений и навыков, на сегодняшний день может быть охарактеризован как *педагогическое взаимодействие*, обеспечивающее развитие и реализацию интеллектуального потенциала студента, адекватного современному уровню информатизации общества [Лаврентьев, Лаврентьева 2002; 56].

И, так как главной отличительной чертой современного мира становится глобальное использование ИКТ, внедрение учебников (учебно-методических комплексов) нового поколения, созданных на основе информационных технологий и мультимедиа, становится необходимостью. Их характерные черты: мобильность, многоаспектность, мультимодальность и гипертекстуальность [Николенко, Мартынова:107-109].

Существует большое разнообразие компьютеризированных учебных материалов, онлайн-курсов, предназначенных для изучения РКИ, но, как отмечается в научно-методической литературе [Дунаева 2006; 233], к электронным учебникам или электронным учебным пособиям можно отнести:

1) цифровую версию печатного издания – это преобразование из печатной в цифровую форму [Низовая 2001;14-15], расширяющее его возможности за счет автоматического считывания и обработки компьютерной техникой, а также возможности получения обратной связи при выполнении практических и контрольных заданий. Электронный контент данных учебников идентичен по содержанию его печатному прототипу, но необходимо понимать, что для того, чтобы электронный учебник реализовал все свои потенциальные возможности, бывает полезно пересмотреть и содержание, и способы подачи учебного материала в них. Сегодня любой учебник по РКИ обязательно представлен в электронном виде, чаще даже бывает так, что сначала учебник появляется в электронном виде и лишь затем, если он оказывается востребованным, появляется его бумажный вариант.

2) электронное издание, которое строится по типу учебно-методического комплекса (далее УМК) на электронных устройствах [Низовая 2001;16], включающих комплекс учебных и дидактических материалов, опирающихся на все имеющиеся технологические возможности, позволяющие демонстрировать, помимо текста, обучающий мультимедийный материал с применением учебника в традиционном его понимании.

3) электронный учебник, не имеющий печатного варианта, но строящийся по тому же принципу, что и бумажный учебник.

На данном этапе электронные учебники повсеместно используются при обучении РКИ. Одним из преимуществ интерактивных мультимедийных электронных учебников является доступность использования через мобильные цифровые устройства (планшеты, смартфоны). Помимо повышения доступности и мобильности к положительным показателям относятся мультимедийность, гипертекстуальность и,

как результат, - усиление интереса к процессу обучения, так как такой учебник позволяет значительно увеличить объем изучаемой информации.

Конечно же, электронный дидактический материал по РКИ, претендующий на статус электронного учебника, должен соответствовать Государственным стандартам, обладать высокой степенью интерактивности и наглядности, иметь быстрый доступ к аудиофайлам, видеороликам, различным документам, но в то же время сохранять информативную и методическую базу бумажного учебника. Электронные учебники помогают выйти на новый уровень взаимодействия в триаде «книга – преподаватель – учащийся», переходя от линейного, где посылаемое сообщение связано только с предыдущим, к диалоговому или даже множественному (сетевому) взаимодействию.

С другой стороны, необходимо отметить, что концепция электронных учебников строится не на замене бумажных, а как дополнительный инструмент обучения с большим потенциалом. Такой тип учебников обязательно снабжается печатным приложением, где представлена его текстовая часть, а для выполнения практических заданий используется компьютерная часть, выполняющая роль тренажера.

Электронные учебники повсеместно используются при изучении русского языка как иностранного. Однако зарубежные исследования показали, что студенты предпочитают печатные учебники своим цифровым аналогам. На филологическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова мы также проводили опросы наших иностранных учащихся, которые заявили о том, что предпочитают бумажные варианты. Причины неудовлетворенности – это чтение длинных текстов на экранах и как следствие усталость глаз, ограниченные возможности заметок, технологические трудности, отсутствие достаточной подготовки учащихся и трудности, мешающие пониманию онлайн текстов.

Новые навыки, необходимые для обучения с использованием технологий, привели к усилению дискуссий о цифровой грамотности как обязательной диспозиции, особенно в связи с тем, что РКИ вызывает интерес у разных возрастных категорий, и желающие изучать язык не всегда обладают достаточной грамотностью в области ИКТ.

Однако из уже приведенных соображений ясно, что электронные учебники и/или пособия не полностью отвечают тем особенностям восприятия информации, которые свойственны человеку, даже при современном сдвиге такого восприятия в сторону «клиповости». Для человеческого мышления и, следовательно, усвоения материала характерна, все же, линейность, последовательность.

Рассмотрим основные характеристики традиционных (бумажных) и электронных учебных пособий (см. Таблицу).

Из приведенной таблицы видно, что в настоящее время электронные учебные пособия обладают не всеми необходимыми достоинствами.

Таблица

Характеристики электронных и бумажных учебных пособий

Характеристика	Бумажные	Электронные
Полнота видов представления информации	Текст, иллюстрации	Текст, иллюстрации, аудио, видео, интерактивные материалы
Возможность индивидуализации обучения	Традиционность, равномерность	Поддержание индивидуальных траекторий

Возможность увеличения скорости обучения	В рамках линейной подачи материала	Полная индивидуализация
Условия доступности. Удобство использования	Печатные материалы; возможность делать примечания и заметки	Только при использовании электронных устройств. Усталость зрения. Недостаточная личная подготовка.
Поддержание интереса к обучению	В рамках традиционных приемов – методика, дизайн	То же, что и для печатных, плюс разнообразие видов информации плюс гипертекст
Соответствие линейному типу восприятия и запоминания информации	Полное	Условное; гипертекст и «клиповость» сознания

Итак, бумажный учебник оказывается более «человечесобразным», чем электронный. Во-первых, это затруднения с возможностью создания индивидуализированных заметок и примечаний, во-вторых, что значительно более важно, это лишь условное соответствие линейному характеру человеческого мышления и восприятия учебных материалов и информации в целом. Во многих случаях, особенно при самостоятельных занятиях, «клиповость» сознания и использование гипертекстовых ссылок осложняют последовательное восприятие материала, которое должно быть выдержано в соответствии с общей методикой преподавания.

Возможно ли «справиться» с выявленными сложностями?

Первый их тип может быть практически снят с помощью организации многооконной системы представления материалов, включающей отдельные окна для индивидуальных примечаний, вопросов, заметок; возможно, целесообразными окажутся дополнительные окна для демонстрации, параллельно с основным материалом, дополнительных иллюстраций и/или примеров.

Второй тип сложностей оказывается и более важным, и более трудным для нейтрализации. Возможный подход заключается в том, что гиперссылки, используемые учащимися, должны быть настраиваемыми, то есть должны в конечном итоге возвращать пользователя к тому месту учебного пособия, откуда он вышел в «гипертекстовое пространство». Это важно потому, что в таком случае, несмотря на «отвлечение» учащегося на исследование материала гиперссылки (гиперссылок), его внимание будет возвращено к исходной позиции, а это, в свою очередь, позволит – с учетом отвлечения на материал гиперссылки – сохранить линейность подачи и восприятия основного материала.

Но оптимальное решение видится в Интеграции возможностей компьютера, систем мультимедиа и печатных пособий, что позволяет объединить в одном **бумажно-видео-электронном продукте** разные виды информации (слайды, движение, звук, текст, видео, графику). Таким образом, ИКТ предоставляют методистам **многоаспектный инструментарий**, который позволяет оказывать психолого-педагогическое воздействие на все органы чувств учащегося, имеющие отношение к

языку, чего никогда не было ни в истории развития методики, ни в истории развития образования. Воздействие идет сразу на все анализаторы: слуховой, зрительный, кинестетический. Опора на многоканальное восприятие позволяет заложить информацию в долговременную память. При этом бумажный вариант учебника или пособия, входящего в УМК, позволяет обеспечивать необходимую для человека линейность и последовательность. Сочетание **бумажно-видео-электронных тренажеров** в одном УМК дает качественный психологический и методический эффект. Задача каждого тренажера – многоаспектная, например, интерактивный курс развивает навыки аудирования, письма, чтения, автоматизирует навыки употребления грамматических форм, лексики, учебный фильм активизирует навыки аудирования, говорения, письма (при выполнении заданий по фильму), компьютерный курс – навыки употребления грамматических форм, лексики, письма, тренажеры на бумажных носителях – навыки чтения, аудирования, письма, употребления грамматических форм и лексики и т.д.

Создается **многоаспектная лингводидактическая среда** воздействия на студента, которая позволяет воспринимать и усваивать учебный материал, обеспечивая колоссальную по силе интенсификацию развития интеллекта и творческих способностей [Николенко 2016; 450-451].

Литература

1. *Дунаева Л.А.* Средства информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей научному общению. – М.: МАКС Пресс, 2006.
2. *Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б.* Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалиста. Барнаул, 2002.
3. *Мартынова М.А., Николенко Е. Ю.* Современные учебники РКИ: опыт анализа // *Международный журнал (Южная Корея)*. 2016. № 12. С.107-133.
4. *Низовая И.Ю.* Теория и практика создания электронного учебника по русскому языку как иностранному: автореф, канд. пед. наук. – М., 2001 – 23 с.
5. *Николенко Е.Ю.* Достижения электронной лингводидактики в преподавании русского языка как иностранного. Материалы международной научно-теоретической конференции «Русское языкознание: теория и лингводидактика» в Казахском национальном педагогическом университете им. Абая 25-27 сентября 2013 г. // *Улагат КазНПУ им.Абая Алматы*. С. 222-225.
6. *Николенко Е.Ю.* Учебно-методический комплекс по русскому языку как иностранному для элементарного, базового и первого сертификационного уровня обучения. // *IV Международная научно-методическая конференция «Преподавание русского языка как иностранного в вузе: традиции, новации и перспективы»*. МГИМО. 2016. С.447-454.

Т.И. Попова

(Санкт-Петербургский государственный университет)

МЕСТО ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В СФЕРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В докладе дается оценка необходимости введения лингводидактического описания компетенций в сфере русского языка как иностранного как обязательного

документа стандартизации требований к объему и содержанию языковой и коммуникативной компетенции. Дается сравнительный анализ использования и внедрения лингводидактического описания компетенций в России и в странах Европы, а также странах СНГ.

Ключевые слова: лингводидактическое описание, русский язык как иностранный, уровни владения языком

T.I. Popova

(Saint Petersburg State University)

THE PLACE OF LINGUODIDACTIC DESCRIPTION OF COMPETENCIES IN THE FIELD OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE LEARNING PROCESS

Abstract. The report assesses the need to introduce a linguodidactic description of competencies in the field of Russian as a foreign language as a mandatory document for standardizing the requirements for the volume and content of linguistic and communicative competence. A comparative analysis of the use and implementation of linguistic and didactic description of competencies in Russia and in European countries, as well as the CIS countries, is given.

Keywords: linguodidactic description, Russian as a foreign language, levels of language proficiency

At the moment, we have to admit that there is no linguodidactic description of competencies in the field of Russian as a foreign language as a mandatory standardization document, there are no requirements for the volume and content of linguistic and communicative competence of all six levels of proficiency in Russian as a foreign language (RFL). Therefore, the question naturally arises, is there a need in such document if the teaching of Russian as a foreign language has been conducted without such a document for 70 years? The function of the document standardizing the requirements for the level of proficiency in Russian as a foreign language is currently performed by the State Educational Standards for Russian as a Foreign Language, published in 1999, and the Programs for each of the levels. Perhaps this is quite enough for the system of teaching RFL, writing textbooks on RFL, but for a standardized assessment of RFL proficiency is absolutely not enough.

An interesting situation is observed: if in the late twentieth and early twenty-first centuries it was necessary to overcome the resistance of teachers of Russian as a foreign language, who met with hostility the idea of a standardized form for determining compliance with the level of proficiency in communicative and linguistic competencies in the field of proficiency in Russian as a foreign language, now, on the contrary, teachers feel the need for such standardization, because they need high-quality teaching aids in the form of lexical minimums, a set of speech genres, a detailed description of the thematic and situational content of each of the levels. The problems and urgent tasks of the State Russian system of testing for Russian as a foreign language have become the subject of discussion for many times [Klobukova 2016; GIRAP; Center for Language Testing of St. Petersburg State University], and the task of creating a linguodidactic description was among the urgent tasks. What explains the lack of a comprehensive linguodidactic description to date? A number of objective and subjective reasons can be distinguished.

First, the lack of a complex consistent description of speech genres in the theory of genre studies. If traditionally a strong part of Russian as a foreign language program was a detailed description of the requirements for language competence, then the description of discursive competence remained to be a weak point, which corresponded to the level of theoretical description of the system of speech genres.

Second, the absence of a single team of authors working on the creation of such a large-scale project as a pass-through Linguodidactic description of competencies in the field of Russian as a foreign language, similar to the "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment" (2002, 2020), worked out by the Council of Europe. Third, the shift of attention to the creation of a testing system for obtaining Russian citizenship and testing for labor migrants, which drew the efforts of specialists in the field of testing for Russian as a foreign language.

Meanwhile, the introduction of international standards of foreign language proficiency based on the system of "Common European Framework of Reference for Foreign Language Proficiency: Study, Teaching, Assessment" in the educational process of the CIS countries is well under way. For example, in Uzbekistan, "a lot of work is being done to create and develop new educational and methodological complexes in foreign languages for the system of continuing education of the Republic of Uzbekistan, taking into account international standards" [Babaniyazova, Tazhieva, 2014; p. 46], the implementation of international standards for teaching foreign languages is being monitored. In Kazakhstan, in the school curriculum, much attention is paid to the introduction of a system for assessing competencies in speech skills based on the criteria and descriptors recommended by the CEFR for each level [Tleuzhanova, 2020]. The lack of a detailed linguodidactic description of the volume and content of linguistic and communicative competence of all six levels of proficiency in Russian as a foreign language begins to interfere not only with the process teaching Russian as a foreign language in the Russian Federation, but also with maintaining the position of the Russian language in the CIS countries, where teachers can compare methodological support for teaching English and teaching Russian.

In 2022, the first Linguodidactic description for level B2 was published [Linguodidactic description, 2022]. The authors are teachers of the Department of Russian as a Foreign Language and methodology of its teaching of St. Petersburg State University (T.I. Popova, K.A. Rogova, I.M. Voznesenskaya, D.V. Kolesova, I.A. Gonchar, I.N. Erofeeva, N.L. Fedotova., N.M. Marusenko).

Let us dwell only on one of the problems that the Linguodidactic description can solve. That is the creation of an adequate bank of test tasks to test the communicative competence in Russian as a foreign language (B2). A typical test for Russian as a foreign language means the creation of test variants for testing linguistic and communicative competence on its basis, and it is a difficult task due to the lack of a complete list of topics, typical situations and descriptions of their textual embodiment in a limited set of speech genres. The structure of the LDD for the B2 level, which is based on the principle of reflection of 7 subject areas in all types of speech activity, represented in three spheres of communication (socio-cultural official-business and social) in monologue and dialogical genres, allows you to solve this problem.

The principle of text-centricity, which is the basis for the description of communicative competence, makes it possible to clearly attribute texts to one of the types of monological or dialogical texts and replace texts taking into account the type of text. Types of monologue texts: descriptive-narrative, argumentative, explanatory, instructive, text with an emotional dominant. Types of dialogical texts: informative dialogue, prescriptive dialogue, dialogue of

exchange of opinions, dialogue of regulation of interpersonal relations, phatic dialogue. A single principle of describing all subject areas (from types of speech activity to spheres of communication - types of text - genre of text) creates an objective basis for creating a bank of tasks.

Let's demonstrate the mechanism for creating such a bank of tasks for one task of the Model Test [Popova, 2022]. So, in the Subtest "Speaking" (B2), the ability of the test taker to be the initiator of a dialogue-questioning in certain speech situations is tested. Situational and thematic characteristics of the text: the subject is relevant for the official business sphere of communication [Type tests, 1999: 78]. In the Linguodidactic description B2, this situation is represented by the following dialogical genres of oral speech in seven subject areas:

1. A person and his private life - Informative dialogue: consultation of the client with a specialist (on repairs, interior decoration); consultation of the client with a lawyer (on rental housing, consumer rights);

2. A person and his educational activity - an informative dialogue-questioning about the learning process and knowledge control; on the conditions of admission;

3. A person and his professional activity - an information dialogue-questioning about working conditions;

4. A person and the state - consultation with a lawyer on the rights and obligations of a foreign citizen located in the territory of the Russian Federation;

5. A person and society - an informative dialogue-questioning about the conditions for joining the group, the characteristic of the activity of the volunteer group, the conditions for further work in the group (rights and obligations);

6. A person and his spiritual development - an informative dialogue-questioning in the library, associated with the search for literature containing information about the work of the writer, artist;

7. Nature and a person - oral appeals of the population to emergency and municipal services, to insurance companies (as a visit or by phone), for example, connected with the impact or consequences of natural disasters, on the rescue of animals in distress

Thus, the structure of the Linguodidactic description of communicative competence contains a single algorithm for creating a bank of variable test tasks, which creates an objective basis for testing communicative competence in the field of Russian as a foreign language at the B2 level, including a detailed and definite specification of text tasks.

References

1. *Klobukova L. P.* Actual problems of improvement and development of the Russian state testing system in the Russian language as a foreign language // Dynamics of language and cultural processes in modern Russia [Electronic resource]. — Is. 5. Materials of the V Congress of ROPRYAL (Kazan, October 4–8, 2016). — SPb.: ROPRIAL, 2016. — 1 electron. wholesale. disk (CD-R). P.1829-1834.
2. *Babaniyazova N.P., Tazhieva A.U.* Education reforms in the Republic of Uzbekistan in action // Higher education today, 2014, No. 11, pp. 43-46.
3. *Linguodidactic description of competencies in the field of Russian as a foreign language (level B2 / TORFL-2) / Ed. by T.I. Popova.* SPb.: Zlatoust, 2022.
4. *Popova T.I.* Linguodidactic Foundations of Variable Verification of Communicative Competence in Russian as a Foreign Language B2// Materials of the All-Russian Conference on Natural Sciences and Humanities with International Participation "Science of St. Petersburg State University-2022" (in press)

5. *Type tests in Russian as a foreign language*. The second certification level. Language proficiency/ Averyanova G.N. et al. M.-SP.: Zlatoust, 1999.
6. *Tleuzhanova G.K., Litovkina Anna T., Zhorabekova D.M.* The level of learning English in schools in Kazakhstan: the practice of assessing the learning outcomes of students Bulletin of Kazakh National Women's Teacher Training University. 2020. № 4. pp.33-42
7. Citation reference: Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.

Литература

1. *Клобукова Л. П.* Актуальные проблемы совершенствования и развития Российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. — Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 года). — СПб.: РОПРЯЛ, 2016. — 1 электрон. опт. диск (CD-R). С.1829-1834.
2. *Бабаниязова Н.П., Тажиева А.У.* Реформы образования в Республике Узбекистан в действии// Высшее образование сегодня, 2014, № 11, С.43-46.
3. *Лингводидактическое описание компетенций в сфере русского языка как иностранного (уровень В2/ТРКИ-2)*/ Под ред. Т.И. Поповой. СПб.: Златоуст, 2022.
4. *Попова Т.И.* Лингводидактические основы вариативной проверки коммуникативной компетенции по русскому языку как иностранному В2//Сборник материалов Всероссийской конференции по естественным и гуманитарным наукам с международным участием « Наука СПбГУ-2022» (в печати)
5. *Типовые тесты по русскому языку как иностранному*. Второй сертификационный уровень. Общее владение/ Аверьянова Г.Н. и др. М.-СП.: Златоуст, 1999.
6. *Тлеужанова Г.К., Литовкина Анна Т., Жорабекова Д.М.* Уровень изучения английского языка в школах Казахстана: практика оценки результатов обучения студентов//Вестник Казахского национального женского педагогического университета (на англ.). 2020. № 4. с.33-42/
7. Citation reference: Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.

Ю.В. Роговнева

(Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина)

ОПИСАТЕЛЬНЫЕ И ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫЕ ФРАГМЕНТЫ В ПУТЕВОДИТЕЛЯХ

Аннотация. В статье мы обратимся к соотношению описательных и повествовательных фрагментов в текстах путеводителей. В центре нашего внимания – видо-временные функции предикатов, образующих предикации в составе простого или сложного предложения. Материалом послужили текстовые фрагменты, в которых представляются достопримечательности Чехии.

Ключевые слова: описание, повествование, коммуникативный регистр, видо-временные функции предикатов, путеводитель.

DESCRIPTIVE AND NARRATIVE FRAGMENTS IN GUIDEBOOKS

Abstract. In the article we turn to the ratio of descriptive and narrative fragments in the texts of guidebooks. The focus of our attention is on the aspect–tense functions of predicates that form predications in simple or complex sentences. The material included text fragments where the sights of the Czech Republic are presented.

Keywords: description, narrative, communicative register, aspect-tense functions of predicates, guidebook.

Описания достопримечательностей, размещенные в туристических путеводителях – это нефикциональные тексты, ориентированные на широкий круг читателей (о нефикциональности см., например, [Роговнева 2018]). Цель такого текста – познакомить потенциального или реального путешественника, а шире – любого интересующегося человека – с конкретным объектом действительности. Знакомство включает в себя описание этого объекта, исторические сведения о нем, факты, с ним связанные, роль в истории и культуре и т.п. Объем текста и количество информации в нем, соотношение фрагментов в репродуктивном и информативном регистрах зависят от коммуникативной цели и задач автора. Существует большое разнообразие путеводителей, в которых с разной степенью подробности рассказывается о востребованных у путешественников объектах.

Пространственно-временное соотношение автора, читателя и описываемого объекта в них разное. Говорящий и читатель (или слушатель) могут находиться в одном хронотопе с объектом: например, экскурсия в реальном времени, где гид описывает реально наблюдаемый объект: *Сейчас мы с вами завернем за угол здания и посмотрим на его другую стену.* К этому же типу будут относиться и виртуальные экскурсии, где голос за кадром рассказывает о том, что виртуальный путешественник видит на экране: *Вы спускаетесь вниз и видите небольшой водоем, в котором плавают утки. С этим прудиком связано большое количество необычных историй.* Такое сопричастие в одном хронотопе экскурсовода, путешественника и достопримечательности дает нам текст в каноническом репродуктивном регистре [Золотова, Онипенко, Сидорова 1998; Сидорова 1997], хотя и при актуальном хронотопе возможны информативные вставки (фрагмент описания пруда выше).

С другой стороны, в путеводителях могут быть представлены и так называемые неактуальные описания. Здесь автор, слушатель и объект находятся в разных хронотопах. Говорящий может никак не эксплицировать свою пространственно-временную позицию и предлагать читателю вневременное описание объекта действительности: *Внутри, среди великолепного интерьера, легко не заметить множество экспонатов, относящихся к разным периодам в истории Чехии. Однако именно они составляют основную ценность пражского музея: рукописи, музыкальные инструменты, оружие, доспехи, монеты и множество других вещей, найденных при раскопках или в частных коллекциях.* Именно такие тексты представлены в интернет-путеводителях, цель которых – дать читателю, находящемуся в другой пространственно-временной позиции, общее представление о туристическом объекте.

Обязательной составляющей таких путеводителей будет фотография, которая показывает наблюдаемые признаки объекта.

В статье мы и обратимся к повествовательным и описательным фрагментам путеводителей и проанализируем предикативные единицы, входящие в их состав. Представляется логичным начать с функций, которые выполняют предикаты в репродуктивных фрагментах путеводителей. Логично предположить, что если цель текста в путеводителе – показать путешественнику какой-либо туристический объект, то основу этого текста будут формировать описательные фрагменты с качественной рематической доминантой, которая в свою очередь оформляется моделями с типовым значением качества. Однако обращение к заявленным текстам показало, что повествовательные элементы представлены в путеводителях не менее регулярно. Конструкции с предикатами в аористивной функции, которая в «Коммуникативной грамматике» называется главным средством организации повествования [Золотова, Онипенко, Сидорова 1998; 27], могут включаться в описательные фрагменты. Такие конструкции появляются, когда говорящий ведет читателя, потенциального или реального путешественника по туристическим объектам или в целом двигает точку наблюдения, ведя за собой читателя: *Мы с вами пойдем..., завернем..., спустимся...* и т.п. В них входят предикаты – акциональные глаголы совершенного вида. Эти повествовательные вставки в описательные фрагменты приближают текст в путеводителе к экскурсии в реальном или виртуальном пространстве, читатель видит перед собой не просто описание интересующего его объекта, но и экскурсовода, от лица которого идет описание.

То же самое касается предикативных единиц с акциональными глаголами несовершенного вида, которые, выступая предикатами, дают нам имперфективно-процессуальную функцию, так же организующую повествование: *Мы с вами идем..., поворачиваем..., спускаемся...* и т.п. Отметим, что в повествовательных конструкциях может быть не только 1 лицо мн. ч., но и 2 л. мн. ч. субъекта: *Вы спуститесь/спускаетесь* и т.п., где говорящий не передвигается вместе с путешественником, а только направляет его. Конструкции с предикатами в аористивной функции предваряют собственно описательные фрагменты в путеводителях. Говорящий ведет путешественника по маршруту, помогает ему ориентироваться в пространстве, чтобы увидеть все важные составляющие объекта или целого пространства. Далее, когда путешественник «приведен» и «поставлен» на место, говорящий переходит к описанию объекта действительности: *Сейчас мы с вами стоим на малостранской стороне Карлова моста. Если вы повернетесь направо, то увидите небольшой, романтический остров Кампа, на который ведет лестница прямо с Карлового моста. Остров отделен от Малой Страны рукавом Влтавы – узкой речкой Чертовой.*

В пределах полипредикативной конструкции предикаты в аористивной функции представляют последовательно сменяющие друг друга действия: *пройдете и увидите, потом завернете...* Если же мы видим ряд предикатов в имперфективно-процессуальной функции, то перед нами уже несколько одновременных действий: *идете и видите* – одновременно. Менее регулярно в текстах представлено соединение в пределах одной одного предложения этих двух функций: *Мы приближаемся к*

главному мосту не только Праги, но и целой Чехии, сейчас вы увидите баинню, через арку которой пройдете на Карлов мост.

Далее мы перейдем к предикатам уже непосредственно в описательных фрагментах, основу которых, как мы уже сказали, формирует качественная рематическая доминанта. Она может дополняться доминантой статуальной. Фрагменты текста с названными рематическими доминантами составляют модели предложения с соответствующими типовыми значениями, а в состав моделей входят предикаты с перфективной и имперфективно-характеризующей функциями. Примеры моделей с предикатами в перфективной функции: *Фигуры застыли как будто в ожидании чего-то; Собор выполнен в готическом стиле.* Здесь говорящий описывает то, что можно увидеть сейчас, то, что было сделано ранее. Для иллюстрации имперфективно-характеризующей функции можно привести следующий пример: *Его украшают традиционные для этого стиля элементы.*

Для описания предмета действительности регулярно отбираются неглагольные конструкции, в них неглагольные предикаты выполняют также имперфективно-характеризующую функцию: *На фасаде баини Староместской ратуши – часы.* И то же самое с неполнозначенательным релятивным глаголом: *На фасаде баини Староместской площади висят часы.* Ср. с глагольным вариантом, где функция предиката может быть уже перфективной: *На фасаде баини Староместской ратуши разместили (размещены) часы.* Таким образом, мы можем заключить, что для перфективной функции предикат должен включать в состав глагол совершенного вида, если его нет, то предикат будет выполнять уже имперфективно-характеризующую функцию, которую можно считать основной для описательных фрагментов. Соединение предикаций в полипредикативную конструкцию даст нам значение одновременности, которое обусловлено и тем, что все описываемые характеристики объекта существуют вместе, в одно время. Задача автора при этом – указать на них читателю в такой последовательности, которая будет отвечать коммуникативной цели текста.

Литература

1. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Издательство МГУ, 1998. – 528 с.
2. Роговнева Ю.В. Нефикциональность и фикциональность в тексте. Нефикциональный текст // Русский язык за рубежом. 2018. №6. С. 93–97.
3. Сидорова М.Ю. О средствах формирования коммуникативных типов речи (репродуктивный регистр) // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 1997. №6. С. 6–19.

Садури Хасанет

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

КОННОТАТИВНАЯ ЛЕКСИКА В ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗЕ ТУНИСА (НА МАТЕРИАЛЕ ПУТЕВЫХ ЗАМЕТОК А. БЕЛОГО «АФРИКАНСКИЙ ДНЕВНИК»)

Аннотация: Статья посвящена роли коннотативной лексики в создании лингвокультурного образа Туниса в художественных произведениях русской

литературы (на примере путевых заметок Андрея Белого «Африканский дневник»). Подобные исследования очень важны для грамотного построения международных отношений, развития уровня эмпатии к другим народам, обучения носителей российской культуры.

Ключевые слова: коннотативная лексика, лингвокультурный образ Туниса, Андрей Белый, художественный текст, цвет, звук.

Sadouri Hasanet

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

CONNOTATIVE VOCABULARY IN THE LINGUISTIC-CULTURAL IMAGE OF TUNISIA (ON THE MATERIAL OF ANDREI BELY'S TRAVEL NOTES "AFRICAN DIARY")

Abstract: The article is devoted to the role of connotative vocabulary in creating a linguistic-cultural image of Tunisia in Russian literature, namely in Andrei Bely's travel notes "African Diary". Such studies are very important for the competent construction of international relations, the development of the level of empathy for other peoples, and the training of native speakers of Russian culture.

Keywords: connotative vocabulary, linguistic and cultural image of Tunisia, Andrei Bely, Russian literary text, color, sound.

Коннотативная лексика помогает выделить в лингвокультурном образе страны отличительные свойства объектов. Такой тип лексики в рассказах и произведениях влияет на восприятие определенной культуры читателем, который является носителем отличной культуры.

В данной статье определяется роль коннотативной лексики в создании лингвокультурного образа Туниса в русской литературе, на материале книги Андрея Белого «Африканский дневник». Несмотря на то, что в путевых заметках, собранных в тексте, описаны и другие страны, в центре нашего исследовательского внимания стоит Тунис.

В статье исследуется коннотативная лексика – лингвокультурологические единицы, имеющие, помимо основного лексического значения, различного рода эмоционально-экспрессивные, метафорические, символические обозначения [Давлетбаева 2015; 563]. Важно отметить, что слова с коннотативным содержанием всегда апеллируют к опыту человека, который возникает в результате его воспитания в определенной культуре [Верещагин 2005; 78–79].

Первое, на что следует обратить внимание – это цвета. А. Белый делает акцент на желтом: *«Бедуинка глядела на поезд; и — станция; желтенький домик средь степи...»* [Белый 2020; 336]

Желтый цвет окружает жителей Туниса со всех сторон. Именно такое впечатление складывается у человека, который прочитал «Африканский дневник»: *«...медленно поезд тащился по желтой равнине...»* [Белый 2020; 336]

В дневнике легко найти ключевой цвет для автора, так как он часто повторяется, а в некоторых предложениях и ни один раз: *«Топорщится крупная башня широко желтеющим кубом; оскалилась краем зубчатой стены; в бурой буре маячит; бледнеющим прожелтнем, — старым и злым»* [Белый 2020; 338]

Стоит отметить, что желтый цвет в тексте писателя по большей части имеет отрицательное значение, придавая негативную окрашенность: «*Посмотрел я в окошко: как зло, как желто!*» [Белый 2020; 339]

В произведении Андрея Белого желтый цвет часто ассоциируется с песком. Но желтый помогает воссоздать не только окружающую действительность тунисских городов - он играет очень важную роль для коренного населения Туниса и в религиозном плане. В хадисе передается: «*Я видел на Посланнике Аллаха (мир ему) два желтых одеяния*» [Перевод 2022].

Таким образом, желтый цвет может также считаться божественным для населения Туниса, так как фигурирует в тексте именно в контексте религии.

Тунисцы часто прислушиваются к песку, так как, по их убеждению, он издает звуки, «поет песни». Сам желтый песок и звуки, которые он издает, имеют разные значения: «*...в крепчающей буре, в неведомой стае визжащих, хохочущих ветряных джинов*» [Белый 2020; 336]. Примечательно, что жители Туниса имели привычку прислушиваться к песку, к этим «джинам», и размышлять, что их «голоса» им рассказывает. Например, «песня» песка может заставить думать о смерти: «*... «Слышишь, как запели пески», произнес, словно просыпаясь из... полузабытья Ибн-Салах — (то пески пустыни, не к добру эти песни. Песок Ерга поет, зовет ветер, а с ним прилетает и смерть...)*» [Белый 2020; 336].

Смерть – важный аспект в любой религии, в исламе ей уделяют особое внимание: «*...эзотерика жизни — шуточные игры терпимости, а эзотерика: меч фанатизма, грозящий неверным*» [Белый 2020; 339]. Меч фанатизма, грозящий неверным, символизирует неизбежную божественную кару, которой опасаются жители Туниса, именно это подталкивает их жить праведной жизнью. Это находит выражение и в следующем примере: «*...и религия, внутренний дом его, — двойственна*» [Белый 2020; 339]. Таким образом, получается, что и звук играет важную роль в формировании лингвокультурного образа страны.

Кроме этого, А. Белый демонстрирует еще один возможный вариант трактовки песен песка. Он пишет: «*Есть в пустыне другая мелодия; --- «объясняют легенду... обитателей пустыни, которая говорит, что сердце их родины заставляет кричать самые камни и пески*» [Белый 2020; 336]. То есть пески «шепчут» и о родной земле, которая должна быть самой важной для каждого, кто на ней проживает.

Интересно, что песни песков и дюн отметил не только Андрей Белый, но и другие писатели, о чем упоминает и сам автор «Африканского дневника»: «*И Реклю отмечает поющие дюны Игиди; поющие дюны Ерга описал Елисейев*» [Белый 2020; 336].

Но желтый – не единственный цвет, на который писатель обращает внимание. Довольно интересно Белый «окрашивает» в черно-белый цвет толпу людей: «*...здесь и толпа — чёрно-белая вовсе*» [Белый 2020; 339].

Благодаря использованию этого цветового эпитета автор показывает, что в стране живут представители и черной, и белой расы, что влияет и на культуру, и на восприятие посторонних (приезжих), так как каждый человек имеет привычку сравнивать свою культуру с чужой, перед тем как сделать оценку и обрести личное мнение.

Черно-белый цвет не распространяется только на цвет кожи людей, делая акцент на их принадлежности к определенной расе. С помощью коннотативной лексики автор знакомит нас с разницей в традициях в разных частях страны: «*...в Тунисе арабка*

закутана в снежени шелка; а здесь, в Кайруане, чернеют шелка на ней» [Белый 2020; 339].

Мусульмане очень ценят белый цвет, так как он считается цветом живых и мертвых. И, конечно, его упоминает и Андрей Белый: «...жженный стоит Кайруан, — не как белый надменный Тунис, молодеющий, напоминающий бледного мавра в роскошном торбане» [Белый 2020; 339].

Кроме этого, автор часто упоминает белый цвет в описании зданий и росписей: «...гробница: звездой, полумесяцем, гривистым львом запестрела стена ее; в росписи — те же цвета: черноватый и белый» [Белый 2020; 339].

Белый цвет имеет довольно символическое звучание в арабских мусульманских странах, а особенно в «белом Тунисе». Обилие белого цвета в Тунисе объясняется тем, что жить в белом доме не так жарко, как в темном, но при этом арабы давно придали ему особое значение, о котором говорится выше. Кроме того, Пророк Мухаммад придал белому цвету более распространенное во всем мире значение, это цвет чистоты и непорочности: «О Аллах! Очисти меня от моих грехов, как ты очистил белую одежду от грязи» [Перевод 2022].

Еще один пример коннотативной лексики содержится в эпизоде, который описывает прогулку с местными жителями по тунисскому городу: «...и не рискнув провалиться в жерло растворенных ворот, за которыми гвалт двадцати с лишним тысяч арабов, суданцев, завешанных густо литамом, галдящих по улочкам штатунов-туарегов» [Белый 2020; 339].

Таким образом автор показывает одну из особенностей местных жителей – их шумную речь, которая, образовывает «гвалт» при скоплении людей. Также он упоминает и традиционный элемент одежды североафриканских жителей, в том числе жителей Туниса – «литам». Он представляет собой вид платка, которым туареги, особенно мужчины, покрывают нижнюю часть лица.

Сравнивая пейзажи Туниса с пейзажами своей родины, А. Белый пытался найти точки соприкосновения в культурах этих разных стран: «В этой равнине есть что-то от русской равнины»; «Кайруан, точно Кремль, не обросший домами» [Белый 2020; 337].

Без сомнения, писатели, которые писали и пишут о чужих странах, являются проводниками в мир другой культуры для читателя, они знакомят с ее особенностями, используя коннотативную лексику, чтобы показать национально-культурные особенности той или иной страны.

Так, А. Белый воссоздает правдивую картину, которая позволяет читателям не только «увидеть» страну глазами автора, но и дает возможность «прочувствовать» ее культуру и национальные особенности в процессе литературного погружения их в эту «желто-белую» атмосферу.

Литература

1. Давлетбаева Р. Г. Коннотативное значение в лексической системе (на примере русского и башкирского языков) // Вестник Башкирского университета. - 2015. - Т. 20. - № 2. - С. 562–565.
2. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. - М.: Индрик, 2005.
3. Белый А. Африканский дневник. – М.: Т8, 2020 г.
4. Перевод энциклопедии хадисов Пророка. – 2022. – Режим доступа: <https://hadeethenc.com/ru/home>. – Дата обращения: 26.10.2022.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ПРЕССЫ

Аннотация. Статья посвящена изучению лексических новообразований в текстах современной российской прессы, так как язык СМИ является одним из наиболее ярких и активных показателей изменений в обществе. Исследование проблем происхождения и использования новой лексики в современных СМИ необходимо для студентов, изучающих русский язык как иностранный, так как это будет способствовать формированию лексико-культурологического кругозора, обогащению словаря, а также повышению уровня профессиональной подготовки.

Ключевые слова: лексические новообразования, языковой и авторский неологизм; газетный текст.

LEXICAL NEOLOGISMS IN THE TEXTS OF THE MODERN RUSSIAN PRESS

Abstract. The article studies lexical neologisms in the texts of the modern Russian press, since the language of the media is one of the most vivid and active indicators of changes in society. The problems of the origin and use of new vocabulary in modern media are important for students studying Russian as a foreign language because this contributes to the formation of their lexical and cultural outlook, enriching their vocabulary, as well as improving the level of professional training.

Key words: lexical neologisms, linguistic and author's neologism; newspaper text.

В настоящее время в связи с глобализацией всех сторон жизни в мире наблюдаются значительные изменения в лексике русского языка и многих других языков: появление большого числа лексических новообразований, сильное влияние англо-американского языка, интернационализация лексики в области политики, экономики, науки и техники, культуры и искусства и в других областях. Появлению новых номинативных единиц в языке также способствуют и социальные изменения в обществе. Воздействие социального фактора на изменения в языковой системе оказывается заметным в наиболее динамичные периоды жизни общества, которые связаны с существенными преобразованиями в разных сферах жизнедеятельности.

Одним из наиболее ярких и активных показателей языковых изменений в обществе является язык СМИ, так как именно в языке средств массовой информации «наиболее отчётливо и быстро отражаются изменения, происходящие в наше время во всех сферах языка» [Земская, 1992: 100].

Исследование лексических новообразований в средствах массовой информации, играющих важную роль в жизни общества, определяет актуальность данной статьи.

Целью работы является анализ правомерности употребления неологизмов в текстах современной российской прессы.

Объектом исследования являются материалы российских газет за последние 10 лет («АиФ», КП», «Известия» и др.). Под новообразованиями нами понимаются новые лексические единицы, имеющие мотивированную природу, созданные в соответствии с нормами русского словообразования либо с нарушением этих норм, образования,

функционирующие в речи и не зафиксированные в традиционных лексикографических источниках исследуемого периода.

В работе были использованы описательный, аналитический методы исследования.

Результаты данного исследования можно использовать в процессе изучения новой лексики на материале русского языка и его культуры студентами-иностранцами, что позволит глубже познакомиться с новыми словами и их значениями, создаст почву для пополнения их словарного запаса.

Условно новую лексику, используемую для обозначения понятий различных сфер употребления, можно разделить на несколько групп: культурологическая (*квиллингист, квестоман, реновация, парк-школа*), потребительско-продуктовая (*мицеллярка, фругурт, тропикола, фиточай*), экономическая (*оффшорник, криптовалюта, автокредитование*), компьютерная (*айтишник, лайкнуть, забанить, гуглить, смайлик, хакерство, чипизация*), техническая (*сэлфи-палка, кофемашина, вакууматор, парогенератор, пододреватель, хлебопечка*), туристическая (*турпоток, коучинг-сеанс, коучинг-сессия, коучинг-партнер, бизнес-коучинг, чартерник, агротуризм, экотурист*), фармацевтическая (*стоп-диар, антигриппин, долголет*), спортивная (*яхтинг, каратэробика, слайд-супербедро*), досуга и индустрии развлечений (*гламуристик, гламур-блеск, флэшмобчик, квестоман, квест-комната, хайповицик, антихайп, хайп-мнение, хайп-занятие, хайп-взлет, винтажный, еврошоппиться*) и др.

В языке СМИ проявляют активность как языковые неологизмы, так и авторские (окказиональные). Языковые неологизмы создаются главным образом для обозначения нового предмета, понятия. Они входят в пассивный словарный запас и отмечаются в словарях русского языка.

Следует отметить следующие пути образования узусальной лексики: 1) словообразовательная деривация: суффиксация (*европеизация, альтернативность, гироскуристик, пиарщик, неоглобализм*), сложение как слов, так и основ, часто – в сочетании с суффиксацией (*моноколесник, мясопродукт, озонотерапия, волосолечение, флэшмоб-акция, ДНК-структура, ГМО-сорт, ГМО-культура, гугл-переводчик, гугл-заявка, вейп-дым, вейп-компания*), 2) семантическая деривация (*альтернатива, планиет, адрес, иконка, версия, мобилизация, продвинутый, тормозить, наличный*), 3) заимствование (*блоггер, хайп, бодиарт, квест, троллинг, фэйк, промоутер, плейофф, киндерсюрприз, смартфон, вейпер, видеохотинг, хэштег, брексит, грексит*).

Авторских неологизмов, способствующих усилению образности, в языке современных массмедиа значительно больше. Образованы данные слова сознательно из элементов русского (а иногда и иностранного) языка. Наиболее распространенными способами образования лексических новообразований являются суффиксация (*гламурье, гламурность, гламуризация, гламуриянин, водрузитель, соевик, компьютерность, бомжаторий*) и бессуффиксный способ (*экслюзив, беспонт, напруг, зашквар, безлимит, закуп, уют, хронь* («Криминальная хронь» – название рубрики в газете), словосложение (*моногород, телемыло, рыбалкотерапия, грипповирус*), сокращение слов (*росгвардия, реалбаза, психздоровье, абонплата*), комбинированные способы (*забугорище, озвездение, беспремьерье, охрустено, предновогодье*) и телескопия (*шаурмен, книгилизм, элитература, сетиратура, драмеди*). Их использование в медийных текстах можно объяснить стремлением авторов к словотворчеству и языковому экспериментированию.

Большое количество новой лексики создается сейчас в рекламном тексте и употребляется в соответствии с основными функциями словообразования: номинативной, конструктивной, экспрессивной, когда окказиональное слово приобретает особую выразительность. Новые рекламные слова активно используются производителями рекламы для привлечения внимания потребителей, производятся как ради шутки, создания колорита непринужденной атмосферы, так и ради получения нового смысла. В основном данные лексемы используются в качестве кричащих заголовков к рекламным текстам, при создании новой торговой марки, бренда: «Гурмания. Вкусно до безумия!», «Сухарики! Вкуснота-то какая! Хрустнота!», «Фруктайм. Веселее вместе!», «Сникерсни в своем формате!», «Сила сближающей ароматии», «Вкуснотеево» – молочные продукты», «Замечательный объем» и др.

Авторские неологизмы могут образовываться также путем отступления от морфологических или семантических правил словообразования, при этом специально употребляются слова или части слов, отражающие свойство товара, указывающее на его функции, назначение: антимигрэн, нетизжог, антишпор, бронхостоп, скорокашка, быстросуп.

Некоторые лингвисты учитывают роль человеческого фактора в образовании новых слов и связывают этот процесс с потенциальными возможностями языка или, как принято говорить исходя из современных лингвистических представлений, – с языковой креативностью, «основанной на языковых правилах способностью носителей языка создавать словарные единицы, не имевшиеся до этого в языке»[Антюфеева 2002; 4].

Среди авторских новообразований можно отметить преобладание таких частей речи, как существительные, прилагательные, глаголы, наречия. Именно их используют создатели, чтобы привлечь внимание потребителя к рекламируемому товару.

Таким образом, исследование проблем происхождения и использования новой лексики в современных СМИ необходимо для студентов, изучающих русский язык как иностранный, т.к. это будет способствовать формированию лексико-культурологического кругозора, обогащению словаря, а также повышению уровня профессиональной подготовки.

Литература

1. *Антюфеева Ю.Н.* Окказиональные образования в контексте языковой картины мира // Языки и картина мира. Тезисы докладов Всероссийской научной конференции. 12-15 марта 2002 года. – Тула, ТулГУ, 2002. – С. 4-6.
2. *Земская Е.А.* Словообразование как деятельность. М., 1992.
3. *Савицкий И.П.* О некоторых примерах лексической креативности (на материале современной журнальной прессы ФРГ) // Слово в динамике / Под ред. Е.В. Розен. Тверь, 1999. С. 88–89

А.С. Цховребов

(Санкт-Петербургский государственный университет)

СЛОЖНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В ТЕКСТАХ УЧЕБНИКОВ ПО ПРОФИЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Аннотация. В статье приведен анализ сложных структур в учебниках профессионального цикла, по которым осуществляется процесс обучения иностранных студентов будущей специальности в инженерно-техническом вузе. В ходе исследования

установлен круг сложноподчиненных предложений, которым необходимо обучать иностранцев на продвинутом этапе. Проведенный анализ сложных структур, выделенных в текстах дисциплин профессионального цикла, позволит разработать методическую стратегию обучения данным сложным синтаксическим моделям иностранцев-нефилологов инженерно-технического профиля на продвинутом этапе (B2).

Ключевые слова: сложное предложение, синтаксис, методика, научный стиль речи, инженерно-технический профиль.

A.S. Tskhovrebov

(Saint Petersburg State University)

COMPLEX CONSTRUCTIONS IN THE TEXTBOOKS ON PROFILE DISCIPLINES

Abstract. The article analyses complex structures in the textbooks on the disciplines of professional cycle, used in teaching foreign students their future specialty in an engineering and technical university. The study established a range of complex sentences to be taught to foreigners at an advanced level. The analysis of the complex structures highlighted in the texts of the profile disciplines allows to develop a methodological strategy for teaching these complex syntactic models to foreigners-non-philologists of engineering and technical profile at the level B2.

Keywords: complex sentence, syntax, methodology, scientific style of speech, engineering and technical profile.

Изучение профилирующих дисциплин является фундаментом для формирования профессиональной коммуникативно-речевой компетенции иностранных студентов, так как является серьезным этапом в обучении языку специальности после ознакомления с элементарными сведениями о предметах естественно-научного цикла на подготовительном курсе. Сложные предложения в текстах по профилирующим дисциплинам отличаются своими структурно-семантическими особенностями. Проблема выделения сложных структур научного текста в контексте изучения на уровне B2 остается неразрешенной.

Н.М. Лариохиной принадлежит качественное описание синтаксических структур простого предложения, роль которых в создании специфики научного стиля наиболее существенна и очевидна [Лариохина 1979]. Вопросы функционирования сложного предложения в иностранной аудитории занимались Л.Л. Бабалова [Бабалова 1984], Т.Т. Инфантова [Инфантова 1983], М.А. Костина [Костина 1989], В.А. Степаненко [Степаненко 2008]. Общие синтаксические особенности научного стиля речи с позиции методики обучения иностранцев описаны О.Д. Митрофановой, которая предлагает грамматические единицы языка распределять с учетом их коммуникативной значимости, а потом продуктивности и частоты употребления, так как это позволит уточнить лингвистическую базу практических грамматик функциональных стилей, в частности научного [Митрофанова 1985]. Л.П. Земскова указывает на функционально-семантическую значимость казуальных конструкций для научного изложения ввиду их высокой частотности, а также на возможность причинных, условных, целевых, уступительных моделей свободно объединяться друг с другом в рамках одного высказывания [Земскова 2001; 129].

Цель данной статьи - провести исследование, расширив перечень структур сложного предложения с целью их изучения на уровне В2, методом сплошной выборки зафиксировать их в текстах учебников по дисциплинам профессионального цикла, по которым осуществляется обучение иностранцев инженерно-технического профиля на продвинутом этапе (В2).

Итак, мы провели исследование по выявлению сложных структур в текстах учебников по профилирующим дисциплинам. Среди сложноподчиненных предложений наиболее характерными для языка инженерно-технических дисциплин являются модели СПП:

1. Сложноподчиненные временные предложения:

- с союзами специализированных значений с отношениями одновременности:

а) союз *в то время как*: *В то время как вертикальная площадка приобретает большую протяженность по высоте, возникают трудности [Инженерные сети, оборудование зданий и сооружений 2009; 11];*

б) союз *по мере того как*: *По мере того как проводятся ускоренные испытания, применяются методы для промежуточной или оперативной оценки свойств [Ваучский, Дудурич 2015; 11];*

в) союз *до тех пор пока*: *До тех пор пока точки лежат на осевом меридиане или экваторе, азимут для любого направления равен дирекционному углу [Тихонюк 2014; 49];*

- с союзами специализированных значений с отношениями разновременности:

а) союз *до тех пор пока не*: *До тех пор пока не санитарно-защитные зоны не будут учтены, жилой городок разместить нельзя [Савенко1978; 23];*

б) союз *с тех пор как*: *С тех пор как началась война, в восточных районах страны строительство продолжалось [Савенко1978; 4];*

в) союз *как только*: *Как только А.Т. Оболдуев возглавил кафедру, он стал полковником [Ваучский, Дудурич 2015; 8];*

г) союз *после того как*: *После того как они будут внесены в реестр, все рассмотренные выше сметные нормативы могут использоваться на объектах бюджетного финансирования [Экономика строительства 2021; 62]; Подача газа на горелку возобновится, после того как термореле вновь замкнет цепь [Инженерные сети, оборудование зданий и сооружений 2009; 309];*

- с союзами специализированных значений с отношениями предшествования:

а) союз *пока не*: *Пока механизм не переместят на следующую заходку, полоса набрызг-бетона шириной 0,6 не наносится [Доронин 1998; 243];*

б) союз *прежде чем*: *Прежде чем запроектировать красные горизонталы на узле примыкания, необходимо определить красные отметки на пересечении оси РД с осью ВПП [Басов и др. 1989; 59];*

в) союз *перед тем как*: *Перед тем как движение приобретет установившийся характер, количество отбираемой воды станет равным количеству воды, притекающей в колодец из грунта [Инженерные сети, оборудование зданий и сооружений 2009; 58];*

г) союз *до того как*: *До того как организовать перемещение крана по эстакадам, нужно устранить недостатки, создающие опасность для работающих [Савенко1978; 15];*

- с союзами неспециализированных значений:

а) союз *пока* с отношениями одновременности: *Пока отечественный опыт подземного строительства обогащался, во многих городах страны строились уникальные сооружения [Доронин 1991; 3];*

б) союз *когда* с отношениями одновременности/разновременности: *Когда из набрызг-бетономашин сухая смесь подается к соплу, к нему по шлангу подводится вода [Доронин 1991; 26]; Когда закончилась война, понадобились колоссальные усилия всего народа [Воинские здания 1985; 38].*

Из проведенного анализа следует, что в учебниках по профилирующим дисциплинам встречаются почти все временные СПП, выражающие как отношения одновременности, так и разновременности, представленные как специализированными, так и неспециализированными союзами.

2. Сложноподчиненные предложения с условной придаточной частью:

- выражающие реальное условие с союзом *если* (обе позиции), *если ..., то* (только препозиция): *Если t стремится к бесконечности, функция плотности распределения Стьюдента вплотную приближается к функции плотности нормального распределения [Ваучский, Дудурич 2015; 8]; Если в сосуде имеется объем жидкости w при давлении p , то изменение объема жидкости составит Dw или минус Dw [Инженерные сети, оборудование зданий и сооружений 2009; 9];*

- выражающие реальное условие с союзом *если (то)*: *В случае если взять лист карты $N - 37$ номенклатура последних его листов для различных масштабов запишется так [Тихонюк 2014; 33]; В случае если в сосуде с холодной водой с помощью специального поплавкового клапана поддерживать постоянный уровень, то из первого во второй будет протекать холодная вода [Инженерные сети, оборудование зданий и сооружений 2009; 310];*

- выражающие реальное условие с союзом *в том случае если (то)*: *В том случае если главный масштаб принять за единицу, отклонения частных масштабов от единицы будут характеризовать величину искажений на карте [Тихонюк 2014; 23]; В том случае если имеется разделение частиц прослойками вязущего вещества значительной усредненной толщины, то макроструктуру принято именовать порфировой [Ваучский, Дудурич 2015; 15];*

- выражающие реальное (потенциальное) условие с союзом *когда*: *Когда динамический уровень воды залегает глубоко от поверхности земли, каждая скважина оборудуется специальным насосами [Инженерные сети, оборудование зданий и сооружений 2009; 60];*

- выражающие ирреальное условие с союзом *если бы*: *Если бы движение осуществлялось в обратном направлении, названия углов изменились бы [Тихонюк 2014; 53].*

Итак, СПП с условной придаточной частью в анализируемых учебниках представлены не только неспециализированными (*если, если бы*), но и специализированными союзами (*когда, в том случае если, в случае если*) выражающими как реальные, так и ирреальные условия (с коррелятом или без).

3. Сложноподчиненные предложения с причинной придаточной частью:

- с союзами недифференцированного значения (*потому что, так как, поскольку, ибо*): *Никакая линия тока не имеет нулевого радиуса кривизны, потому что жидкость обладает инерционной массой [Инженерные сети, оборудование зданий и сооружений 2009; 60]; Строительное производство является нестационарным, так как продукция строительства неподвижна [Экономика строительства 2021; 7]; Важная роль отводится эксплуатационным предприятиям, поскольку нормальная эксплуатация*

готовых строительных объектов связана с длительностью их функционирования [Экономика строительства 2021; 14]; Во всех странах мира действуют налоговые системы, ибо любое государство не может существовать без налогов [Экономика строительства 2021; 10]. Следует отметить, что в учебной литературе встречается союз *потому что*, который способен расчлениваться, а также наблюдается частое наличие союзов *поскольку*, так как в сочетании с коррелятом *то*: *Мы живем потому, что в нас непрерывно что-то умирает и заменяется новым* [Саркисов 2015; 39]; *Поскольку продукция строительства недвижимая, то доставка материальных ресурсов в пункты потребления вызывает расходы* [Экономика строительства 2021; 8];

- с союзами дифференцированного значения (*оттого что, из-за того что, благодаря тому что, вследствие того что, в результате того что, в связи с тем что, ввиду того что, исходя из того что*): *Знания шумеров, египтян и греков слабо проникали в Европу, оттого что запрещались церковью* [Тихонюк 2014; 8]; *Из-за того что горизонталы лежат в разных по высоте плоскостях, они не могут пересекаться на плане и карте* [Тихонюк 2014; 61]; *Благодаря тому что давление двух столбов воды высотой h взаимно уравновешивается, в точке C давление будет такое же, как в точке B* [Инженерные сети, оборудование зданий и сооружений 2009; 28]; *Вследствие того что экономия приводит к снижению надежности и долговечности зданий и сооружений, она недопустима* [Ваучский, Дудурич 2015; 4]; *В результате того что в некоторых случаях площадь поперечного сечения потока до и после местного сопротивления меняется, средняя по сечению скорость течения будет тоже различной* [Инженерные сети, оборудование зданий и сооружений 2009; 18]; *В связи с тем что осевой меридиан всеми своими точками лежит на поверхности цилиндра, при проектировании никаких искажений не происходит* [Тихонюк 2014; 26]; *Ввиду того что поверхность геоида всюду определяется направлением отвесных линий, форма поверхности геоида определяется этим распределением* [Тихонюк 2014; 11]; *Исходя из того что рыночная экономика имеет дело с ограниченными ресурсами, нормирование ресурсов должно быть обязательным* [Экономика строительства 2021; 20];

Приведенные примеры СПП с причинной придаточной частью показывают, что иностранцам необходимы практически все сложные структуры с союзами недифференцированного и дифференцированного значения как для понимания, так и для создания своего письменного высказывания.

4. Сложноподчиненные предложения с уступительной придаточной частью:

- с союзами недифференцированного значения *хотя (хоть), пусть (пускай)*: *Вода имеет огромное значение для человека, фауны и флоры на нашей планете, хотя ее роль этим не ограничивается* [Кириленко 2018; 15]; *Пусть $l_{пер}$ – длина перебура, необходимая для лучшей отработки подошвы выработки, тогда назначение - в пределах $(10...15) d_{ск}$* [Доронин 1998; 35]. Следует отметить, что в анализируемых текстах встречаются модели, в которых проявляется специфическая особенность союза *хотя* - оформляться в сочетании с союзом *но*: *Хотя механизированные щиты роторного типа являются наиболее высокопроизводительными, обеспечивающими самую высокую скорость проходки, но это весьма сложные и дорогостоящие агрегаты* [Доронин 1991; 46];

- с союзами дифференцированного значения *несмотря на то что, вопреки тому что*: *Несмотря на то что в разные периоды отрасль испытывала подъемы и спады, капитальное строительство остается одним из наиболее привлекательных направлений инвестирования* [Экономика строительства 2021; 7]; *Все тела с*

кристаллической решеткой имеют правильную форму кристаллов, вопреки тому что в реальных кристаллах обычно встречаются многочисленные отклонения от идеальной геометрической структуры [Ваучский, Дудурич 2015; 13];

Анализ СПП с уступительной придаточной частью позволяет констатировать, что данные синтаксические модели важны на старших курсах, чтобы выразить уступительные интенции - потенциальную причину недопущения ситуации, несхожесть ситуаций с ослабленной противоречивостью событий.

9. Сложноподчиненные предложения с целевой придаточной частью:

- с союзом *чтобы*:

а) в препозиции: *Чтобы по горизонтальной проекции можно было судить о форме пространственного многоугольника ABCDE, необходимо знать величины Aa, Bb* [Тихонюк 2014; 13];

б) в постпозиции: *Требуется составить карту или план, чтобы на них можно было изобразить подобными фигурами предметы местности* [Тихонюк 2014; 31];

в) в интерпозиции: *У некоторых горизонталей, чтобы отличить возвышенность от впадины, ставят скатоуказатели* [Тихонюк 2014; 57];

- с составными союзами (союзными сочетаниями) для того чтобы, в целях того чтобы, с тем чтобы, с той целью чтобы: *Для того чтобы иметь при сравнении материалов объективную картину, надо воспроизводить результаты испытаний* [Ваучский, Дудурич 2015; 10]; *В целях того чтобы решить указанную задачу, примем общую фигуру* [Тихонюк 2014; 16]; *С тем чтобы устранить указанные просчеты, повысить экологическую культуру и профессиональную подготовку специалистов, устанавливается система всеобщего, комплексного и непрерывного экологического воспитания и образования* [Саркисов 2015; 3]; *С той целью чтобы определить уклон линии, надо вычислить разность отметок ее конечных точек и разделить ее на длину горизонтального проложения* [Тихонюк 2014; 69].

Приведенные примеры СПП с целевой придаточной частью показывают, что в учебной литературе встречаются как простые, так и составные союзы, выражающие модели, в которых соотносятся две ситуации – цель и предпосылка. Данные сложные структуры очень важны в практике преподавания РКИ не только на первом, но и на втором уровне владения при изучении языка специальности.

5. Сложноподчиненные предложения со следственной придаточной частью:

- с союзом *недифференцированного значения так что* и его аналогами *потому, поэтому, оттого*: *Задержание и дробление загрязнений производится непосредственно в канале без подъема их из воды, так что улучшаются санитарные условия станции очистки* [Инженерные сети, оборудование зданий и сооружений 2009; 141]; *Большинство строительных материалов имеет в своей структуре поры, потому их средняя плотность существенно меньше, чем истинная* [Ваучский, Дудурич 2015; 24]; *Выработка рабочего устанавливается на основе применяемых норм и расценок, поэтому тарифное нормирование неразрывно связано с техническим нормированием* [Экономика строительства 2021; 31]; *У большинства материалов сопротивление сжатию выше сопротивления растяжению, оттого разрушение происходит в зоне действия напряжений растяжения* [Ваучский, Дудурич 2015; 35];

- с союзами *дифференцированных значений что, вследствие чего, в результате чего, благодаря чему, в связи с чем, в силу чего*: *Вследствие увеличения пускового тока в 5-7 раз получается резкое падение напряжения в сети, что неблагоприятно отражается на других установках и приборах* [Инженерные сети, оборудование зданий и сооружений 2009; 74]; *Опорные точки такой модели выбирают на перегибах скатов и в характерных*

точках рельефа, вследствие чего точно воспроизводится в памяти ЭВМ естественную поверхность местности [Тихонюк 2014; 74]; Исследуемый процесс расчленяется на составляющие его части, в результате чего получается так называемая номенклатура элементов [Экономика строительства 20214; 26]; Магистральные линии прокладываются по наиболее возвышенным точкам рельефа, благодаря чему обеспечивается меньшее давление в трубах [Инженерные сети, оборудование зданий и сооружений 2009; 89]; Монтаж арматуры производится из крупных арматурных блоков массой до нескольких тонн, в связи с чем сокращается объем сварочных работ в выработках [Доронин 1991; 28]; Несовпадение цен и издержки производства – существенный признак рыночной экономики, в силу чего обеспечивается возможность получения дополнительной прибыли [Экономика строительства 2021; 6];

Анализ показал, что в инженерно-технических текстах часто используются сложные модели, выражающие категориальное грамматическое значение следствия, поэтому они очень важны и необходимы в практике преподавания РКИ на уровне В2.

б. Сложноподчиненные предложения со сравнительной придаточной частью:

- с союзами дифференцированных значений:

а) достоверного сравнения (*как, так же как, подобно тому как*): *Навеска металлических сеток и нанесение набрызг-бетона ведется с отставанием, как это делается при возведении облегченной обделки [Доронин 1991; 25]; Фанера изготавливается из той же древесины, так же как изготавливаются ее наружные слои [Ваучский, Дудурич 2015; 135]; Подобно тому как виду лакокрасочного материала присваивается обозначение, тип пленкообразующего вещества тоже обозначается знаками [Ваучский, Дудурич 2015; 207];*

б) недостоверного сравнения (*как если бы*): *С увеличением продолжительности дождей падает их интенсивность, как если бы уменьшалась их продолжительность с увеличением интенсивности [Басов и др. 1989; 94].*

Проанализировав СПП со сравнительной придаточной частью, мы можем отметить, что необходимость употребления сравнительных союзов в письменной научной речи подтверждается их наличием в технической литературе, что обязывает иностранца усвоить данные сложные структуры как со значением достоверного, так и недостоверного сравнения.

Таким образом, проведенный анализ профилирующих учебников, предназначенных для изучения в инженерно-техническом вузе, очертил круг структур сложного предложения, необходимых для обучения иностранцев-нефилологов языку специальности. Очевидно, что иностранцы на уровне В2 испытывают потребность в понимании и употреблении сложных синтаксических моделей НСП, отобранных в ходе проведенного анализа. Выявленные сложные предложения, являясь важной коммуникативной единицей и представляя собой необходимый структурно-содержательный компонент научного стиля речи, выполняют текстообразующую функцию, способствуют формированию у иностранцев нефилологических специальностей устойчивой и продуктивной русскоязычной профессиональной компетенции. Полученные результаты проведенного анализа сложных структур формируют лингвистическую основу для перспективы проектирования методической модели обучения русскому синтаксису научного стиля студентов-иностранцев на продвинутом этапе.

Литература

1. Бабалова Л.Л. Сложное предложение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1984.

2. Басов С.Н., Лесин Л.А., Матюшин Д.Д. Проектирование летной полосы / ЛВВИСУ. – Л., 1989.
3. Ваучский М.Н., Дудурич Б.Б. Строительные материалы: учебник / под общ. ред. М.Н. Ваучского / ВИ(ИТ). СПб., 2015.
- Воинские здания Ч. 1. Под редакцией П.И. Афонина / ЛВВИСКУ. – Л., 1985.
4. Доронин В.И. Подземные сооружения. Ч. II / ЛВВИСУ. Л., 1991.
5. Земскова Л.П. Каузальные конструкции в научном стиле речи // Русский язык как иностранный: специфика описания, теория и практика преподавания в России и за рубежом: Тезисы докл. Междунар. науч. конф. Москва, филол. фак. МГУ им. М.В. Ломоносова, 4-6 дек. 2001 г. / сост.: Л.В. Ершова, Л.Н. Норейко. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2001.
6. Инженерные сети, оборудование зданий и сооружений: учебник / Е.Н. Бухаркин, К.С. Орлов, О.Р. Самусь и др.; под ред. Ю.П. Соснина. 3-е изд., испр. М.: Высш. шк., 2009.
7. Инфантова Т.Т. О принципах отбора синтаксических явлений в целях обучения иноязычной разговорной речи. Русский язык за рубежом. 1983. № 3. С. 59–64.
8. Кириленко В.И. Водоснабжение: Учебник / ВИ(ИТ) ВА МТО. – СПб., 2018.
9. Костина М.А. Функционирование сложноподчиненных предложений в языке технической литературы // Синтаксические отношения в сложном предложении. Калинин: КГУ, 1989.
10. Лариохина Н.М. Вопросы синтаксиса научного стиля речи. М.: Русский язык, 1979.
11. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1985.
12. Савенко Б.Г. Воинские и производственные здания. Ч. 2. Производственные здания. Под редакцией П.И. Афонина / ЛВВИСКУ. – Л., 1978.
13. Саркисов С.В. Экология: учебник / ВИ(ИТ). СПб., 2015.
14. Степаненко В.А. Лингвотодическая модель обучения коммуникации с учетом сертификации уровней владения русским языком как иностранным: диссертация...доктора педагогических наук: 13.00.02– Москва, 2008.
15. Тихонюк Н.К. Инженерная геодезия: Ч.1. Основы геодезии. ВИ(ИТ). СПб., 2014.
16. Экономика строительства: учебник / под общ. ред. А.Н. Бирюкова / ВИ(ИТ). СПб., 2021.

Чэнь Си
Е.А. Рубцова

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АББРЕВИАТУРНЫХ НОМИНАЦИЙ РОССИЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. В статье анализируются структурные и семантические особенности новейших инициальных аббревиатур, функционирующих в современном образовательном дискурсе для наименования организаций, оказывающих образовательные услуги в соответствии с реализуемыми образовательными программами регламентированными законодательством РФ.

Ключевые слова: аббревиация, образовательный дискурс, образовательные организации

STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF ABBREVIATED NOMINATIONS OF RUSSIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract The article analyzes the structural and semantic features of the latest initial abbreviations functioning in the modern educational discourse for naming organizations providing educational services in accordance with the implemented educational programs regulated by the legislation of the Russian Federation.

Keywords: abbreviation, educational discourse, educational organizations

На развитие языка, как совершенно справедливо отмечают языковеды, большое влияние оказывают экстралингвистические факторы. Изменения в общественном укладе жизни страны, экономической сфере или в политическом строе, проводимые государством реформы обязательно находят отражение в языке, прежде всего на лексическом уровне.

В образовательном дискурсе нынешнего тысячелетия наблюдается резкое увеличение числа сложносокращенных наименований, что обусловлено социально-лингвистическими факторами, в первую очередь, коренными изменениями в сфере образования.

Обновление законодательной базы и образовательных стандартов диктует необходимость актуализации имеющихся исследований в области аббревиатурных наименований, потребность более детального изучения лингвистических особенностей единиц, которые составляют дискурсивную область *учреждения общего и профессионального образования*, для последующего анализа и определения специфики образовательного дискурса современного русского языка.

Аббревиатуры – наименования образовательных учреждений, являются частью образовательного дискурса, как «системы ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса, концептуальную сферу которого составляет образование как исторически сложившаяся общенациональная система образовательных учреждений и органов управления ими [Артюхова 2016, 7].

Н.С. Валгина поясняет, что аббревиация в языке выполняет компрессивную функцию, именно поэтому она особенно продуктивна в настоящее время: «Создание аббревиатурных наименований – самый продуктивный способ компрессии многословных названий, особенно названий учреждений, организаций (партийных, общественных, государственных), высших и средних учебных заведений и т.п.» [Валгина 2003, 148].

Система образования в Российской Федерации регламентируется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023), который устанавливает единые для всех субъектов государства принципы и формы реализации образовательного процесса.

Учреждения в зависимости от реализуемой образовательной программы относятся к одному из шести типов образовательных организаций: 1) дошкольные образовательные организация, 2) общеобразовательные организации, 3) профессиональная образовательная организация, 4) образовательная организация высшего образования, 5) организация дополнительного образования 6) организация дополнительного профессионального образования.

С 2016 года все наименования образовательных учреждений в соответствии с вышеназванным Законом были в обязательном порядке дополнены словами, указывающими на организационно-правовую форму и тип образовательной организации (государственная (казенная / бюджетная / автономная) / муниципальная / негосударственная (частная); школа / институт / академия / университет). Кроме того названия образовательной организации может содержать указание на особенности осуществляемой образовательной деятельности (**ГБОУ ЦОиС** – Государственное бюджетное образовательное учреждение «Центр образования и спорта «Москва-98»»).

Рассмотрим более подробно, появившиеся в новом тысячелетии аббревиатурные наименования образовательных организаций разных типов.

В силу того, что Федеральным законом об образовании не предусмотрено включение в наименование образовательной организации общеродового названия всех юридических лиц – «организация», наименование может включать слово «учреждение».

Так аббревиатуры **ОО** и **ОУ** расшифровываются соответственно «образовательная организация», «образовательное учреждение». В свою очередь, широко применяемая ранее аббревиатура **ДС** – детский сад, уступила место современной аббревиатуре: **ДОУ** – дошкольное образовательное учреждение.

Характерным явлением для российской системы образования в последние годы стало объединение детских садов и школ в образовательные комплексы с целью создания единого образовательного пространства. В этом случае название дошкольного учреждения может содержать в своём составе аббревиатуру **СОШ** (средняя образовательная школа). В зависимости от статуса образовательного учреждения или его учредителя, которыми могут выступать государство, городские власти, частные или юридические лица, соответствующие дополнения вносятся в название.

Приведем примеры таковых дополнений и их сокращенные варианты к наименованиям государственных и частных организаций, реализующих **образовательные программы дошкольного образования, начального, основного и среднего общего образования.**

Наименование государственных учреждений:

ГБДОУ – Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение; **МОУ** – Муниципальное образовательное учреждение; **МБДОУ** – Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение; **МБОУ СОШ** – Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа»; **МАОУ** – Муниципальное автономное образовательное учреждение.

МКОУ – Муниципальное казенное образовательное учреждение; **ГБОУ СКОШИ** – Государственное бюджетное образовательное учреждение «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат»; **ГОКУ** – Государственное общеобразовательное казенное учреждение (как правило, школы-интернаты); **ФГБДОУ** – Федеральное государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение; **ФГБОУ СОШ** – Федеральное государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа»;

Негосударственные учреждения:

ОЧУ – Общеобразовательное частное учреждение; **ЧОУ** – Частное общеобразовательное учреждение; **ОЧУ** – Общеобразовательное частное учреждение; **НОЧУ СОШ** – Негосударственное образовательное частное учреждение «Средняя

общеобразовательная школа»; **ЧУОО** – Частное учреждение общеобразовательная организация; **ОАНО ОЦ** – Общеобразовательная автономная некоммерческая организация «Образовательный центр».

Обратимся к структурному составу сокращенных наименований учреждений, реализующих программы среднего профессионального образования и высшего образования. В подавляющем большинстве они имеют трёхчленное строение: **ФГБОУ ВО «ТГТУ»**.

Первая составляющая отражает организационно-правовой статус учреждения (ФГ – федеральное государственное) и тип учреждения: бюджетное – **ФГБОУ**; автономное – **ФГАОУ**; казенное – **ФГКОУ**).

Второй элемент указывает на вид образования: **ПО** – профессиональное образование, **СПО** – среднее профессиональное образование, **ВО** – высшее образование. Данные аббревиатурные сокращения могут при написании составлять единое целое с первым элементом **БПОУ «ОмТК»** – Бюджетное профессиональное образовательное учреждение.

Третья составляющая представляет собой непосредственное название учебного заведения, которое, как правило, отражает название города и один из трёх основных типов учебных заведений (**И** – институт; **У** – университет; **А** – академия): **ТГТУ** – Тамбовский государственный технический университет.

Программы дополнительного образования осуществляются структурными подразделениями уже упомянутых учреждений, либо специально созданными организациями. В этом случае наименование содержит правовой статус организации и вид реализуемой программы: **АНО ДО «Орбита»** – автономная некоммерческая организация «Орбита» (дополнительное образование (ДО) для детей); **НАНО «ИПО»** – Научная автономная некоммерческая организация «Институт профессионального образования»; **ГАОУ ДПО ЦПМ** – Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования города Москвы «Центр педагогического мастерства» (дополнительное образование для специалистов (ДПО), желающих повысить квалификацию).

В последнее десятилетие процесс аббревиации широко проявляется в сфере образования. Появлению большого количества сокращений способствовало обновление законодательной базы и образовательных стандартов. Новые сложносоставные аббревиатурные названия образовательных организаций содержат элементы, отражающие организационно-правовую форму и тип образовательной организации.

Литература

1. *Артюхова И.С.* Аксиологические основания концептуального анализа образовательного дискурса // *Universum: психология и образование.* – 2016. – № 9 (27). – С. 7-10.
2. *Валгина Н.С.* Активные процессы в современном русском языке. М.: Логос, 2003.
3. *Вишнякова Е.А.* Аббревиация как лингвокреативная деятельность // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. – Т.5, №2, 2019. – С.11-22.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.02.2023.).

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В РАЗНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ СРЕДАХ

Р.Д. Абилова, К.С. Кунапияева

(Казахский национальный университет им. Аль-Фараби)

ДИАЛОГ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье диалог рассматривается как один из важных принципов в процессе обучения студентов, который базируется на знаниях основных правил общения, вытекающих из самой природы и культуры общения. Диалог понимается как общее требование, ведущее к повышению качества образования. В качестве обучающего материала предлагается использовать тексты по специальности студентов, опираясь на методы и приемы обучения языкам.

Ключевые слова: диалог, учебный процесс, принцип обучения, методы и приемы обучения.

R.D. Abilova, K.S. Kunapiyeva

(Al-Farabi Kazakh National University)

DIALOGUE IN LEARNING

Abstract. The article considers dialogue as one of the important principles of teaching, which is based on the key rules of communication arising from its very nature and culture. Dialogue is understood as a general requirement improving the quality of education. It is proposed to use texts on the students' specialty, relying on methods and techniques of language teaching.

Keywords: dialogue, educational process, principle of teaching, methods and techniques of teaching.

Проблема обучения русскому языку в вузе, как правило, рассматривается в контексте профессионально ориентированного обучения. Данная статья посвящена описанию специфики преподавания русского языка студентам с казахским языком обучения, обучающимся по техническим специальностям.

Коммуникация, как вид общения, ведёт к взаимному пониманию – это процесс двустороннего обмена информацией. Коммуникация – в переводе с латыни обозначает «общее, разделяемое со всеми». Чтобы добиться успеха в коммуникации, необходимо знать о том, как вас воспринимают, как вас поняли, как относятся к обсуждаемой проблеме.

В общении выделяют три взаимосвязанных стороны: перцептивную, коммуникативную и интерактивную. Перцептивная сторона общения есть процесс восприятия и взаимопонимания друг друга партнёрами по общению. Коммуникативная сторона состоит в обмене информацией между людьми. Интерактивная – в организации взаимодействия между людьми: например, нужно согласовать действия, распределить функции или повлиять на настроение [Самыгин 2015;136].

Техника общения – совокупность конкретных коммуникативных умений говорить и умений слушать, относится к тактике общения. Язык как система слов, выражений и

правил их соединения в осмысленные высказывания, используемые для общения всеми говорящими на данном языке, относится к средству общения. Оппозиция «монологическая и диалогическая речь» составляет стратегию общения.

В аспекте стратегии общения у диалогической речи имеются заметные особенности, отличающие её от монологической речи. «Существенным является тот факт, что отвечающий на вопрос уже знает, о чём идёт речь и это знание общей темы беседы, а иногда и общего содержания беседы имеет решающее значение. Чаще всего беседа протекает в определённой ситуации, и знание ситуации определяет речевое высказывание. Именно знание ситуации и является вторым существенным признаком, определяющим строй устной диалогической речи» [Лурия 1998;261].

Особенностью структуры устной диалогической речи является то, что она допускает значительную грамматическую неполноту. Отдельные части грамматически развёрнутого высказывания могут опускаться и подменяться включёнными в речь жестами, мимикой, интонациями.

В разработанной методике – технологии составления различных видов диалога на основе содержания текстов по специальности, предлагается рассматривать диалогическую речь как обучающую форму (в развитии речи студентов), в которой ответы должны быть грамматически развёрнутыми. В такой форме полнота диалогической речи обеспечивается двумя компонентами диалога: вопросом и ответом, с одной стороны, и знанием содержания текста – с другой. Поэтому, грамматическая полнота высказываний компенсирует отсутствующие здесь различные внеязыковые компоненты, естественные для устной диалогической речи [Мухамадиев 2016;20].

Вначале рассмотрим основные теоретические положения о диалоге. Диалог (греч. *dialogos* – разговор, беседа) – процесс общения (разговор), который заключается в непосредственном обмене высказываниями между двумя или несколькими участниками диалога.

По типу отношений между участниками общения диалоги делятся на кооперативные (говорящие имеют общие цели и/или стремятся к психологическому единству) и конфликтные (говорящие не совпадают по своим целям и/или разъединены психологически).

К основным типам диалогов относятся социально-бытовой разговор, деловая беседа, собеседование, интервью и переговоры. Диалог насыщен вопросительными, восклицательными и неполными предложениями.

Характерными особенностями диалога являются ситуационная и контекстуальная обусловленность. Ситуационная обусловленность – это зависимость от условий и обстановки разговора, контекстуальная – зависимость от предыдущего высказывания.

Итак, основными компонентами диалога являются ситуативная и контекстуальная обусловленности. Для представления ситуации, в которой будет протекать беседа, необходимо вспомнить отдельные реплики из ранее усвоенных диалогов-образцов.

Образец ситуативного диалога-расспроса.

Вопрос: – Как тебя зовут?

Ответ: – Мадияр.

Вопрос: – Откуда и с какой целью ты приехал в Алматы?

Ответ: – Из города Актау.

Вопрос: – По какой специальности ты решил учиться?

Ответ: – Хочу стать инженером-технологом.

Вопрос: – А чем тебе нравится специальность инженера- технолога?

Ответ: – Считаю, что это очень перспективная профессия.

В учебных пособиях предлагается изучать следующие разновидности диалогов: диалог-согласие, диалог-несогласие, диалог-расспрос, диалог-переспрос, диалог-обсуждение.

В других терминах: 1) диалог-унисон (согласие); 2) диалог-диссонанс (несогласие); 3) диалог-интервью (расспрос); 4) диалог-уточнение (переспрос); 5) диалог-дискуссия (обсуждение).

В теории разговорного диалога эти разновидности могут быть отнесены к разряду динамических диалогов. Кроме названных выделяются три собственно динамических типа диалога: 1) реплицирующий диалог; 2) нарративный диалог; 3) нарративно-унисонный диалог [Борисова 2007;184].

Реплицирующий диалог (из реплик) является генетически первичным. Нарративный диалог развивается как вторичная структура за счёт увеличения объёма отдельной реплики, которая приобретает структурную сложность и специфическую текстовую организацию. Нарративный унисон совмещает в себе черты реплицирующего и нарративного диалога. В нарративе-унисоне делается установка на рассказывание (в нашем случае содержания текста) двумя коммуникантами, которые совместными усилиями создают единый текст. Все эти типы диалогов в синхронии являются различными типами речевой организации диалога, но общее, что их должно объединять – это развёрнутые высказывания коммуникантов по содержанию текста.

Грамматически развёрнутые вопросы и ответы способствуют пониманию темы и основной мысли текста, совершенствованию умений логически правильно сформулировать мысль. На уровне отдельных вопросов и ответов происходит анализ текста, на уровне состоявшегося диалога – синтез или конструирование прочитанного текста.

Вид научного диалога	Особенности развертывания	Речевые реализации (языковые средства)
Диалог-расспрос	☉ • запрос информации общего или частного характера; ☉ • ответ на вопрос (развернутый)	☉ Кто такой...? Что такое...? Что представляет собой...? Чем является...? Как называется наука о...?
Диалог-унисон (согласие)	☉ • запрос информации общего или частного характера; ☉ • ответ на вопрос (развернутый)	Как вы думаете, что?; Вы согласны с тем, что); Доказывается ли это тем, что...; Можно это доказать на примере?
Диалог-диссонанс (несогласие)	☉ • запрос информации общего или частного характера;	Разделяете ли вы точку зрения о том, что?

	☺ • ответ на вопрос (развернутый).	Во втором абзаце говорится что.. Прав ли автор текста, говоря, что?
Диалог-уточнение (переспрос)	☺ • запрос информации общего или частного характера; ☺ • ответ на вопрос (развернутый)	Я хотел бы прояснить момент; я не совсем понял о том, что... Вы можете ещё раз повторить, насколько это...
Диалог-полилог (обсуждение)	☺ • запрос информации общего или частного характера; ☺ • ответ на вопрос (развернутый)	Чтобы обсудить проблему, нужно определить её актуальность. По мнению автора, существует точка зрения на проблему о...

Технология составления видов диалога:

- 1) студенты учебной группы делятся на пары (работа в парах);
- 2) раздаточный материал: каждый студент получает готовый распечатанный текст по специальности;
- 3) студенты внимательно читают текст;
- 4) презентация диалогов в парах;
- 5) преподаватель подводит итоги.

Образец диалога-расспроса, составленного на основе содержания текста.

- Как характеризуются сегодня современные системы радиосвязи?
- Современные системы радиосвязи характеризуются совместным внедрением сотовой подвижной связи, транкинговых систем, систем спутниковой связи, систем беспроводного доступа.
- Что такое транкинговые системы и для чего они предназначены?
- Транкинговые системы – это системы радиосвязи, и предназначены они для телекоммуникационных систем на крупных предприятиях.
- Где и как конкретно используются системы спутниковой связи?
- Системы спутниковой связи используются в аэрокосмических технологиях, для определения местоположения объекта геодезической съёмки, а также коммуникации между подвижными абонентами.
- В чём выражается в целом основная мысль текста?
- В последнем абзаце текста говорится о том, что все системы беспроводной связи применяются для подключения к компьютерным сетям.
- В данном тексте говорится, что в будущем у систем беспроводного доступа широкий спектр применения, так ли это?
- Да, это так, автор текста приводит убедительные примеры в своих заключительных строках.

Таким образом, составление различных видов диалогов по содержанию текста предполагают не только изучающее чтение, и служат не только более глубокому пониманию и запоминанию содержания текстов, но и является обучающей формой активизации основных видов речевой деятельности. Работа в аудитории по составлению диалогов на основе содержания текстов по специальности способствует усвоению студентами новых терминов, скрупулезного восприятия всех вопросов, поднятых в тексте со стопроцентным усвоением учебного материала, и развитию их профессиональной речи в вузовском курсе профессионально-ориентированного русского языка.

Литература

1. *Самыгин С.И.* Психология для студентов вузов: учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2015.
2. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. Под редакцией Е.Д. Хомской – Ростов н/Д: Феникс, 1998.
3. *Мухамадиев Х.С.* Профессионально-ориентированный русский язык: учебное пособие. – Алматы, 20016.
4. *Борисова И.Н.* Русский разговорный диалог: структура и динамика. – М., 2007.

**Абхишек Ананд
Румянцева Н. М.
Рубцова Д.Н.**

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

ЭТНОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ В ИНДИИ

Аннотация. В статье представлен в хронологическом порядке процесс развития преподавания русского языка в Республике Индия. Описаны главные подходы (принципы) этнометодики, используемые в процессе преподавания русского языка как иностранного вне языковой среды (в учебных заведениях Индии).

Ключевые слова. Индия, русистика, русистика в Индии, преподавание, этноориентированная методика, принципы этнометодики, родной язык, психологические особенности, теория этностилей.

**Abhishek Anand,
Rumyantseva N.M.
Rubtsova D.N.**

(People's Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba)

ETHNOMETODIC APPROACH TO TEACHING RUSSIAN TO STUDENTS IN INDIA

Abstract. The article chronologically presents the development of Russian language teaching in the Republic of India. The main approaches (principles) of ethnomethodics used in the process of teaching Russian as a foreign language outside the language environment (in educational institutions of India) are described.

Keywords. India, Russian language teaching, Russian studies in India, ethnooriented methodology, theory of ethnostyles, principles of ethnomethodics, native language, psychological features.

Организация эффективного, качественного обучения русскому языку как иностранному (РКИ) как в России, так и за рубежом является важным условием решения общенациональной задачи российского общества – сохранение и распространение русского языка в мире как реализация языковой политики Российской Федерации. В этой связи особую значимость приобретает обучение русскому языку за рубежом. В данном случае речь идёт о преподавании русского языка как иностранного в Индии.

Прежде всего кратко остановимся на истории развития русистики в Индии.

13 апреля 1947 года были установлены дипломатические отношения между Индией и СССР. Это важное событие произошло за 4 месяца до получения Индией независимости от Великобритании, официально объявленной 15 августа 1947 года. А в 1946 году в Делийском университете начали преподавать русский язык. В октябре 1947 года в этом университете была открыта первая в стране кафедра русского языка. Немного позднее были открыты курсы русского языка и в других университетах страны – Алахабадском (1947 г.), Османском (1958 г.), Пунском (1964 г.) [В. Тотавар]. 12 февраля 1960 года между СССР и Индией было подписано соглашение «О культурном, научном и техническом сотрудничестве». В рамках данного соглашения в Индии начали работать советские специалисты. Среди них были и преподаватели русского языка. Однако в это время русский язык ещё не был обязательным предметом изучения в университетах. Он изучался факультативно, по два-три часа в неделю. И только с подписанием соглашения «О создании Института русских исследований в Нью-Дели» 27 октября 1965 года русский язык стал предметом, обязательным для изучения, вошедшим в учебные планы этого Института. В 1969 году Институт стал одной из структур Университета им. Джавахарлала Неру и был переименован в «Центр русских исследований при Школе языков, литературы и культурных исследований». Важно отметить тот факт, что с 1971 года в этом Центре была введена пятилетняя программа магистратуры, по которой стали заниматься бакалавры, будущие русисты, поступившие на четвертый курс. С 1979 года указанная программа была частично изменена. Она стала пятилетним единым курсом магистратуры, что давало возможность учащимся получать диплом русиста за пять лет после 11-12 летней школы.

Отметим также, что в настоящее время преподавание русского языка в Индии ведётся в четырёх индийских школах городов Карад (штат Махараштра), Шринагар (штат Джамму и Кашмир), Коимбатур и Ченнаи (штат Тамилнад), более чем в 50-ти вузах. [Краснова Г. А.]. Главные центры изучения русского языка как иностранного – Университет в Нью-Дели, Центральный университет английского и иностранных языков в городе Хайдерабад, Пунский университет, Бамбейский университет в Мумбаи и Университет им. Мухараджи Саяджирао в Бароде.

Необходимо сказать, что в Индии существует Индийская ассоциация преподавателей русского языка и литературы (ИНДАПРЯЛ), которая была создана в 2004 году. Сейчас в ней насчитывается более ста преподавателей-русистов из разных

университетов, институтов и других учреждений Индии. В задачи данной организации - по словам ее экс-Генерального секретаря Мину Бхатнагар – «входит развитие интереса к изучению русского языка и литературы в Индии, установление контактов и развитие сотрудничества между российскими и индийскими университетами, институтами, а также организациями различных методических и культурных мероприятий как для индийских преподавателей русского языка, так и для учащихся» [Мину Бхатнагар].

Однако, по словам индийского профессора В. Тотавар, «начиная с 2000-х годов, русистика в Индии начинает «хромать». Уменьшается число желающих изучать русский язык». Основной причиной, по мнению учёного, стал распад Советского Союза, что обусловило и уменьшение возможностей культурного обмена. Индийские специалисты русского языка после распада СССР стали редко ездить на различного рода курсы повышения квалификации в Россию, семинары, международные конференции, посвящённые проблемам методики преподавания РКИ. В этой связи, как отмечает В. Тотавар, языковая компетенция индийских преподавателей-русистов заметно снизилась, а культурологические знания о России во многом устарели. Значительно сократились и возможности общения между индийскими и российскими преподавателями, работающими в Индии, так как многие российские преподаватели были отозваны из индийских учебных заведений.

Тем не менее, с удовлетворением нужно отметить, что в последние годы сотрудничество между Индией и Россией расширилось, а изучение русского языка приобретает стратегическую значимость.

Одной из основных тенденций преподавания РКИ за рубежом в настоящее время является этноориентированная методика, которая реализуется в национально ориентированном подходе обучения. Этот подход базируется на адаптации современных методов и технологий обучения к национальным традициям образования в конкретной стране.

В последние десятилетия в методике преподавания РКИ в России появились монографии, посвящённые исследованию проблем этноориентированной (национально ориентированной) методики преподавания русского языка как иностранного. Назовём некоторых авторов-исследователей: Балыхина Т. М., Кожевникова М. Н., Пугачёв И. А. и др. В своих работах учёные выделяют этнопсихологический аспект как один из важнейших подходов в системе этноориентированного обучения. Так, Т. М. Балыхина и её китайский коллега Чжао Юйцзян детально рассматривают этнопсихологические особенности китайцев. [Балыхина]. М. Н. Кожевникова в своей монографии описывает этнопсихологические особенности вьетнамских учащихся [Кожевникова]. И. А. Пугачёв в своём исследовании даёт психологические портреты арабов, латиноамериканцев, африканских студентов и других иностранных учащихся. [Пугачёв, с. 57].

Говоря о развитии русистики в Индии, необходимо отметить, что для более эффективного процесса преподавания русского языка как иностранного (РКИ) вне языковой среды индийские преподаватели, безусловно, используют один из главных принципов этнометодики – опора на родной язык учащихся и язык-посредник. В Индии наиболее распространёнными государственными языками являются английский и хинди. И учащиеся, и преподаватели свободно владеют английским языком. Студенческие группы, как правило, моноэтнические, а потому использование

английского языка при обучении русскому закономерно. Известный советский/российский методист в области преподавания РКИ В. Н. Вагнер писала: «Ориентация на родной язык учащихся – это не один из принципов национально-языковой ориентации (по определению В. Н. Вагнер), а лингводидактическая основа данной методики, на которой реализуются её отдельные принципы: сознательность, системность, коммуникативная направленность... [Вагнер, с. 12].

Другой известный советский учёный-лингвист, академик Л. В. Щерба, говоря о преподавании иностранных языков, считал: «что можно изгнать родной язык учащихся из учебников, но его нельзя изгнать из голов учащихся». [Л. В. Щерба].

Вне сомнения, использование родного языка позволяет оптимизировать учебный процесс – особенно на начальном этапе, повышает качество обучения неродному языку. Родной язык это:

- средство объяснения грамматического материала. В этом случае роль родного языка двойка. Это и язык, на котором ведётся объяснение, и материал сопоставления;
- средство семантизации лексических единиц. В этой функции родной язык используется только в том случае, если не помогают приёмы демонстрации, догадки слова по его форме, или иноязычного толкования значения;
- контроль понимания, знания грамматических структур или лексических единиц. Это особенно важно в случаях полисемии или омонимии;
- обеспечение учебного процесса (команды, инструкции к заданиям, формулировка цели и темы урока, представление речевой ситуации). Письменные инструкции и комментарий на родном языке особенно необходимы на начальном этапе обучения, так как перевод на родной язык помогает обеспечить и самостоятельную работу учащихся. Особенно важны подобные комментарии реалий в начальный период обучения, тем более при изучении иностранного языка вне языковой среды.

Учёт и определение национального характера (психического склада) учащихся – проблема, безусловно, важная и сложная, связанная с установлением некоторых устойчивых качеств определённого этноса, особенностей восприятия им окружающего мира. И в этнометодике значительное место отводится изучению этнопсихологических особенностей обучающихся, их национальных характеров. Под национальным характером мы понимаем модель поведения представителя определённого этноса, которая является типичной для данного народа. И обучая русскому языку, в частности граждан Индии, преподаватель должен учитывать их психологические особенности.

Безусловно, индийские преподаватели знают черты характера, присущие большинству индийцев. Они знакомы с историей, культурой, традициями, религиями индийского народа, адекватно понимают тех, кого они обучают. Но так как население Индии по переписи 2022 года составляет один миллиард четыреста семнадцать миллионов человек, а в стране насчитывается несколько сотни наций, народностей и племён (крупнейшие из них: хиндустанцы, телугу, маратхи, бенгальцы, пенджабцы и др.), то очевидно, что индийцы различаются по характеру. Однако большинству из них присущи такие черты, как артистичность, общительность, любознательность и любопытство. Они доброжелательны, миролюбивы, консервативны и религиозны. Заметим, что индуисты составляют 80% населения, мусульмане -14%, христиане – 2,4%, сикхи – 2%, буддисты – 0,6%. А потому и учёт психологических особенностей

учащихся в процессе преподавания русского языка, как показывает практика, во многом способствует повышению качества обучения.

Не менее важным является и учёт этностилей в овладении языком. Современные психологи выявили два основных стиля овладения иностранным языком – коммуникативный и некоммуникативный или «интуитивно-чувственный и рационально-логический». Учащиеся коммуникативного типа предпочитают интуитивный путь изучения языка. Они легко усваивают язык в процессе речевого общения. В большинстве случаев им не нужны подробные теоретические объяснения грамматического материала. Студенты коммуникативного типа с интересом выполняют упражнения речевого характера. Они широко используют языковую догадку, прогнозируют развитие процесса общения, любят игровые задания, быстро осваиваются в ситуации и приспосабливаются к партнёру. Учащиеся некоммуникативного типа, напротив, стремятся глубоко проанализировать языковой материал, выявить логико-грамматические закономерности в языке. Они предпочитают сознательный путь изучения иностранного языка, тщательно осмысливают новую грамматику. Для данного типа студентов важны правила, речевые образцы, языковые упражнения, а не общение на изучаемом языке. Индийские учащиеся в своём большинстве относятся к коммуникативному типу овладения русским языком.

К сожалению, в настоящее время индийские преподаватели и учащиеся испытывают недостаток в учебниках и пособиях по русскому языку. В университетах, на курсах и в кружках, в немногочисленных школах, где преподаётся русский язык – везде преподаватели русского языка говорят о недостатке учебных материалов.

Думается, что успешное развитие сотрудничества между нашими странами явится стимулом к более активному изучению русского языка как в Индии, так и в России.

Литература

1. *Тотавар В.* Русистика в Индии. Университет английского и иностранных языков. Хайдарабад. Вестник Новгородского государственного университета, №43, 2007. С. 12-14.

2. *Вагнер В. Н.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. М., Владос, 2001.

3. *Краснова Г. А.* Академическая мобильность индийских студентов // Аккредитация в образовании. 2016. 89. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://akvobr.ru/akademicheskaya_mobilnost_indiiskih_studentov.html. Дата обращения: 13.04.2023.

4. *Пугачёв И. А.* Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам. М., РУДН, 2011.

5. *Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.

6. *Балыхина Т. М., Чжао Юйцзын.* От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. М., РУДН, 2010.

7. *Кожневникова М. Н.* Национально ориентированная модель обучения иностранных граждан в российских вузах. М., «Флинта», 2016, С. 130.

8. *Тхакур С. К.* Русистика в Индии: прошлое, настоящее и грядущее. Сборник трудов конференции «Русский язык в поликультурном мире». Материалы 1 международного симпозиума. Том 1, 2017. С. 229-235.

**Д.В. Аверьянова
К.А. Нерсисян**

(Санкт-Петербургский государственный университет)

ПОДГОТОВКА К ТРКИ В РАМКАХ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Данная статья посвящена анализу процесса обучения греческих студентов университета г. Янины (Греция) и их подготовки к прохождению Теста по русскому языку как иностранному Элементарного уровня. Рассматриваются проблемы интеграции подготовки к языковому экзамену в процесс обучения, а также приводятся результаты тестовой сессии и их систематизация.

Ключевые слова: ТРКИ, русский язык как иностранный, методика преподавания

**D.V. Averianova,
K.A. Nersisian**

(Saint Petersburg State University)

PREPARATION FOR THE TORFL IN THE DISTANCE LEARNING COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. This article analyzes the teaching process of Greek students at the University of Ioannina (Greece) and their preparation for the Test of Russian as a Foreign Language Elementary Level. The article considers the problems of incorporating the preparation for the language exam into the learning process and presents the results of the test session and their systematization.

Keywords: TORFL, Russian as a foreign language, teaching methodology

В рамках совместного образовательного проекта «Let's dive in Russian» Санкт-Петербургского государственного университета и университета города Янины в Греции уже третий год проводится дистанционный курс обучения русскому языку. Предполагается, что в течение первого учебного года учащиеся осваивают программу, позволяющую им достичь Элементарного уровня (A1), и по окончании обучения им предлагается пройти Тест по русскому языку как иностранному (ТРКИ) на данный уровень в качестве итоговой аттестации. В настоящей статье анализируются результаты тестовой сессии, проведенной в 2022 году, опроса, проведенного с целью изучения мнения студентов об учебном курсе и прохождении ТРКИ, а также рассматриваются способы интеграции подготовки к ТРКИ в учебный процесс.

Основным материалом исследования послужили результаты тестовой сессии в Янине (тестирующая организация - Санкт-Петербургский государственный университет), а также работы, выполненные учащимися в процессе обучения. Также анализируются результаты анкетирования, проведенного для оценки студентами опыта участия в учебном курсе и тестировании.

Курс русского языка как иностранного в рамках проекта «Let's dive in Russian» был организован в онлайн формате с использованием платформы Zoom.

Программа курса предполагает обучение на основе пособия «Поехали 1.1» [Чернышов, Чернышова 2020] с привлечением дополнительных материалов. Подготовка таких материалов с целью охватить весь необходимый для освоения уровня А1 лексико-грамматический материал обусловлены тем минимумом содержания коммуникативно-речевой и языковой компетенций, который описан в нормативном документе «Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень» [Владимирова и др. 2001; 7-16].

Интеграция подготовки к экзамену ТРКИ в учебный процесс в условиях ограниченного количества учебных часов, на наш взгляд, способствовала формированию необходимых на данном уровне коммуникативных навыков. Согласно стандарту, для достижения уровня ТЭУ/А1 требуется 100-120 академических часов. Это же количество часов предусматривал курс, организованный в рамках проекта «Let's dive in Russian» в Греции. Однако комплексная подготовка к любому языковому экзамену требует дополнительного времени, так как включает в себя не только освоение лексико-грамматического материала и развитие речевых навыков и умений в соответствии с уровнем, но и ознакомление со структурой экзамена, типовыми заданиями, критериями оценки, а также информирование об особенностях процедуры проведения экзамена.

В связи с этим возникла необходимость организовать учебный процесс таким образом, чтобы отработка нового материала включала в себя систематическое использование заданий экзаменационного формата. Так, ряд заданий из учебника был заменен тестовыми вопросами из типовых и демонстрационных вариантов ТЭУ/А1.

Подготовка к субтестам «Лексика. Грамматика», «Чтение» и «Аудирование» включала выполнение заданий для самостоятельной работы, что помогало компенсировать нехватку контактных часов. Для подготовки использовались Демонстрационные варианты ТРКИ, подготовленные Центром языкового тестирования (размещены в режиме открытого доступа на сайте СПбГУ) и типовые тесты [Антонова В. Е. и др. 2008].

Субтест «Лексика. Грамматика» разделён на тематические блоки, задания которых выполнялись при изучении соответствующих грамматических тем. Отметим, что при малом количестве учебных часов ряд грамматических тем изучается в интенсивном режиме, вследствие чего отдельные языковые навыки не доводятся до автоматизма.

При подготовке к субтестам «Чтение» и «Аудирование» выполнялись задания с соответствующими коммуникативными установками, например, определить тему прочитанного или прослушанного текста; определить, где и с кем ведётся диалог и др. Также студенты учились применению различных стратегий работы с текстом при аудировании и чтении в зависимости от коммуникативной задачи (например, игнорированию незнакомой лексики в тексте, использованию навыков языковой догадки).

Кроме того, студентам давались общие рекомендации по выполнению субтестов: рационально распределять время на экзамене, знакомиться с заданиями перед чтением или прослушиванием текста, эффективно использовать словарь во время субтеста «Чтение».

Подготовка к субтестам «Письмо» и «Говорение» требует непосредственного участия преподавателя.

Субтест «Письмо» на экзамене уровня А1 включает в себя одно задание, в котором кандидат должен написать неформальное письмо объемом примерно 13-15

предложений. Учебный комплекс «Поехали» заданий такого типа не включает, поэтому для обучения письму были посвящены отдельные учебные часы и ряд домашних работ.

Студенты были ознакомлены со структурой неформального письма, речевыми клише и примерами текстов такого жанра. Для практической работы использовались типовые тесты и демонстрационные тесты Центра языкового тестирования СПбГУ, также использовались задания рабочей тетради учебного комплекса, которые по возможности модифицировались преподавателями в соответствии с экзаменационным форматом. Проверка письменных работ студентов и комментирование ошибок осуществлялись на платформе Google Classroom. Затем общие замечания и рекомендации обсуждались на занятии. Особое внимание уделялось логике построения теста и особенностям синтаксиса и пунктуации в объеме, соответствующем ТЭУ/А1.

Развитию навыков устной речи в процессе обучения внимание уделялось регулярно. Однако в ходе подготовки к субтесту «Говорение» студенты столкнулись с двумя относительно новыми коммуникативными задачами: продуцированием связной монологической речи и иницированием диалога в предъявленной ситуации.

Эти задания субтеста «Говорение» могут вызвать затруднения у кандидата, незнакомого с форматом ТРКИ. При их выполнении возможны, например, ошибки, связанные с несоблюдением норм речевого этикета (в частности, с неразличением формального и неформального обращений) или непониманием коммуникативной установки. Кроме того, существенные затруднения возможны при составлении монолога на основе вопросного плана – логика построения высказывания, попытки использовать еще неизученные языковые средства. Эти проблемы учитывались в ходе подготовки. В частности, внимание уделялось формированию способности оперировать в речи уже изученным минимумом языковых средств, избегая использования несоответствующих уровню лексико-грамматических конструкций, которые нередко учащиеся подбирают в различных справочных источниках.

Несмотря на специфику дистанционного формата обучения и ограниченное количество часов, подготовка к ТРКИ была достаточно эффективной, что подтверждается результатами тестирования.

По окончании курса в тестовой сессии приняли участие 80 греческих студентов. 79 из них успешно сдали экзамен и получили сертификат, подтверждающий их владение русским языком на уровне А1. Ниже представлены средние проценты по каждому субтесту (минимальный проходной результат для каждого субтеста – 66%).

Субтест	Средний процент
Письмо	86%
Лексика. Грамматика	86%
Чтение	94%
Аудирование	91%
Говорение	84%

В целом, результаты показывают, что все субтесты пройдены успешно. Таким образом, интеграция подготовки к ТРКИ в учебный процесс может стать органичной составляющей учебного процесса.

В целях получения обратной связи было проведено анкетирование, которое прошли 20 студентов. Результаты опроса показывают, что 56% респондентов

оценивают итоговое прохождение ТРКИ как достаточно трудное испытание. 67% опрошенных перед прохождением теста предполагали, что говорение станет самой трудной частью, в то время как чтение окажется самой легкой (22%). Их предположения подтвердились: 61% опрошенных указали говорение как самый трудный субтест, а чтение – самый лёгкий. Не подтвердились опасения студентов в отношении письма (33% против 17%). Данный пункт иллюстрируют и результаты проведенной тестовой сессии. Аудирование также оказалось для студентов легче, чем они ожидали (22% против 5%).

В заключительной части анкетирования в ответ на просьбу описать свой опыт прохождения ТРКИ (открытый вопрос) студенты охарактеризовали свой опыт прохождения ТРКИ и подготовки к экзамену как позитивный.

Литература

- 1) Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. – 3-е изд. – СПб: Златоуст, 2008.
- 2) Владимирова Т.Е. и др. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. – 2-е изд., испр. и доп. – М-СПб: Златоуст, 2001.
- 3) Демонстрационные тест, разработанный в СПбГУ. Элементарный уровень (ТЭУ/А1). Вариант 1 [электронный ресурс]. – Режим доступа: https://testingcenter.spbu.ru/images/files/A1_demo.pdf
- 4) Демонстрационные тест, разработанный в СПбГУ. Элементарный уровень (ТЭУ/А1). Вариант 2 [электронный ресурс]. – Режим доступа: https://testingcenter.spbu.ru/images/files/A1_demo_2.pdf
- 5) Чернышов С.И., Чернышова А.В. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс: учебник. Часть 1.1. – 4-е изд. – СПб: Златоуст, 2020.

А.А. Алексеева

*(Военная академия радиационной, химической и биологической защиты имени
Маршала Советского Союза С. К. Тимошенко)*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ АЗИАТСКИХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В статье демонстрируются приемы работы с курсантами азиатских национальностей в рамках освоения ими профессионально-ориентированного блока русского языка как иностранного. Отражается, как преподаватель может преодолеть трудности семантизации специальной лексики посредством организации проектной деятельности курсантов, нацеленной на создание материалов для плодотворного использования при преподавании языка на подготовительном курсе.

Ключевые слова: национально-ориентированная методика, русский язык как иностранный, язык специальности, психологические особенности обучающихся, проектная технология.

FEATURES OF TEACHING THE LANGUAGE OF SPECIALTY TO FOREIGN CADETS OF ASIAN NATIONALITIES IN THE CONDITIONS OF A MILITARY UNIVERSITY

Abstract. The article demonstrates the methods of working with cadets of Asian nationalities in the framework of their mastering the professionally oriented block of Russian as a foreign language. It reflects how the teacher can overcome the difficulties of semantization of special vocabulary by organizing the project activities of cadets, aimed at creating materials for fruitful use in teaching the language in the preparatory course.

Key words: nationally oriented methodology, Russian as a foreign language, specialty language, psychological characteristics of students, project technology.

Современная лингводидактика все больше своего исследовательского внимания ориентирует на принципы и приемы работы с иностранными студентами с учетом этнонациональной специфики учащегося контингента. Педагоги-практики находятся в ситуации постоянного поиска и внедрения путей эффективизации преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в процесс овладения дисциплины. Сегодняшняя наука манифестирует плодотворность учета национальных особенностей обучающихся [Гордеева 2016; Шабаайти 2021], поскольку такой подход качественно влияет на мотивацию студентов, что позволяет им достигать более высоких образовательных результатов, а также способствует интенсификации учебного процесса [Гордеева 2016; 476].

Таким образом, преподавателю необходимо учитывать этнически детерминированные черты обучающихся при организации работы с представителями различных наций, что эксплицируется в грамотном подходе к выбору определенных технологий, подходов и методов обучения. Лингводидактика уже имеет в своем арсенале немалое количество исследований в данной области. В частности, учеными и практикующими педагогами выявлено, что представители азиатско-тихоокеанского региона относятся к «рационально-логическому психологическому типу овладения иностранным языком» [Шевелева 2010; 116], поэтому трудно проявляют инициативу к говорению. Кроме того, данная группа инофонов тяготеет к переводному методу семантизации (обращение к словарю с целью уточнения семантики изучаемой лексической единицы даже в условиях использования преподавателем других путей трансляции значения слова) [Гэ 2019; 110].

Следует сразу оговориться, что пространство военного вуза обладает особой спецификой, связанной с ограничением во время аудиторных занятий использования ресурсов сети Интернет и технических средств с расширенными возможностями. Именно поэтому для эффективизации процесса освоения языка специальности преподавателю необходимо обладать инструментами, позволяющими более точно обозначать семантику изучаемых лексических и грамматических явлений. Рассмотрим, например, практику организации обучения языку специальности (на примере химических, физических и математических тем) в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный».

Не все обучающиеся, прибывающие для получения образования в российский вуз, имеют даже базовый двуязычный словарь (общеупотребительной лексики). С

процессом овладения профессионально-ориентированным блоком русского языка, таким образом, возникают большие трудности, поскольку значение специальных терминологических единиц не может устанавливаться азиатскими курсантами на основании языковой оболочки лексем (как например у франкоговорящий или португалоговорящих инофонов, когда зачастую в науке используются интернациональная терминология).

Одним из путей эффективизации процесса овладения курсантами специальной лексикой становится использование потенциала проектно-исследовательской деятельности с обучающимися более старших курсов, принадлежащих к одной и той же национальной группе.

В рамках научной работы с курсантами специального факультета нами было инициировано создание слова специальных терминов. На основе анализа учебных текстов и текстов для аудирования, предназначенных для работы с курсантами подготовительного курса, была произведена выборка тех лексических единиц, которые нуждаются в переводе. Все они были подразделены на три группы («Математика», «Химия», «Физика»), выстроены в алфавитном порядке и сопровождаются примерами употребления в научной речи.

В течение первого семестра совместно с курсантом более старшего года обучения эти лексические единицы переводились на родной для него язык, уточнялись формулировки речевых иллюстраций, давались подстрочные комментарии на русском и этноязыке.

Продолжением работы оказался анализ учебников и учебных пособий, которые применяются преподавателями-предметниками в процессе довузовской подготовки курсантов подготовительного курса. Таким образом происходило пополнение словаря специальных терминов, обнаруживались новые примеры для иллюстрирования их функционирования в научной речи.

В результате такой детальности были собраны и переведены специальные термины, используемые в области математики, физики, химии, которые востребованы не только на подготовительном факультете, но и в перспективе (на более старших курсах обучения).

Такой материал значительно интенсифицировал процесс овладения курсантами профессионально-ориентированного блока русского языка как иностранного, поскольку позволил преподавателю предоставлять обучающимся обращаться к справочным материалам для уточнения семантики изучаемых лексических единиц в условиях невозможности использования онлайн-словарей.

Кроме того, в процессе усвоения специальной лексики плодотворно применять визуальный метод инфографики, поскольку, по точному замечанию О. В. Толмачевой, такой материал обладает «коммуникативной направленностью» [Толмачева 2018; 625], а развитие навыков говорения вызывает особые трудности именно при работе с представителями азиатских национальностей. Такого рода материалы выступают визуальной опорой при чтении текстов по специальности (для лучшего усвоения содержания), а также могут оказывать поддержку курсантам в процессе пересказа в рамках как аудиторной, так и внеаудиторной деятельности.

Подготовка инфографики может стать «продуктом» научной работы с курсантами, причем в процессе ее создания задействуются также обучающиеся подготовительного факультета, демонстрирующие высокую языковую подготовку. Таким образом, организуется групповая и коллективная форма деятельности, результаты которой собираются в отдельный альбом и могут быть использованы

преподавателем в дальнейшем. Привлечение к данной работе курсантов азиатских национальностей позволяет им реализовать себя в качестве активного участника образовательного процесса, повысить их мотивационную сферу, развить познавательный интерес и творческие способности.

Таким образом, для минимизирования трудностей, возникающих вследствие национально детерминированных черт азиатских военнослужащих при изучении языка специальности на подготовительном курсе обучения в военном вузе, педагогу следует использовать проектно-исследовательской технологии, научной работы с курсантами, что позволяет создавать двуязычные словари терминов, позволяющие иностранным курсантам применять привычный для них способ семантизации лексики. Кроме того, большим потенциалом в развитии коммуникативных умений обучающихся обладают визуальные опоры при чтении и аудировании научных текстов, в частности инфографика, сочетающая в себе текстовое и графическое представление материала.

Литература

1. *Гордеева М.Ю., Дегтева И.В.* Учет национальных особенностей мышления японских слушателей в процессе обучения русскому языку как иностранному // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 5–3. С. 478–480.
2. *Гэ С.* Методика обучения чтению на начальном этапе (в университете) владения русским языком китайских учащихся // Colloquium-journal. 2019. № 9 (33). С. 109–113.
3. *Толмачева О.В.* Преимущества использования инфографики при обучении говорению на занятиях по русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 12 (90). Ч. 3. С. 624–627. DOI: 10.30853/filnauki.2018-12-3.42.
4. *Шабайти И., Гао Л.* Этноориентированное обучение в системе методики преподавания РКИ // KANT. 2021. № 2 (39). С. 441–446.
5. *Шевелева С.И.* Учет национальных особенностей студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона при обучении русскому языку как иностранному // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 12. С. 115–118.

О.В.Анциферова

(Санкт-Петербургский государственный университет

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ: ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОВЕДЕНИЮ

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные вопросы подготовки педагогических кадров в высшей школе с привлечением практико-ориентированного подхода к образованию. Статья содержит подробное описание модели педагогической практики, разработанной и успешно реализуемой в СПбГУ.

Ключевые слова: модернизация педагогического образования, практико-ориентированный подход, педагогическая практика, проектирование урока, методическая рефлексия.

**TEACHING PRACTICE IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING
OF THE FUTURE RFL TEACHER: ORGANIZATIONAL
AND METHODOLOGICAL APPROACHES**

Abstract: the article deals with topical issues of teachers' training in higher education with the involvement of a practice-oriented approach to education. The article contains a detailed description of the teaching practice model developed and successfully implemented at Saint Petersburg University.

Key words: modernization of pedagogical education, practice-oriented approach, pedagogical practice, lesson design, methodological reflection.

At the present stage, one of the priority directions of the state policy in the field of education is to improve the quality of vocational education by ensuring its fundamentality, universality, and practical orientation. The paradigm of modern higher education defines a practice-oriented vector of learning, which in the English-speaking tradition is called "learning by doing". It reflects the absolute necessity of organizing pedagogical practice, in particular for future specialists in the field of RCT.

The practical orientation of the educational system has found its expression in the main provisions of the theoretical training of students of higher educational institutions and is implemented in the process of various types of practice: educational, industrial and pedagogical. Teaching practice is rightly called a "living basis" for determining professional interests and needs. The formation of professional experience at the university stage of training a future specialist is a purposeful, controlled pedagogical process and depends on the specifics of the content of the educational program, methods and technologies used to solve simulated professional problems and real pedagogical situations.

Teaching practice is one of the most important components of the process of methodological training of future teachers in a higher educational institution; it serves as a link between theoretical training and future professional activity, the final stage of practical training, and is traditionally distinguished in curricula as a logically flowing independent cycle with specific purposes, objectives, types, content, terms, and volume of hours.

The new paradigm of teaching practice is aimed more at the creative solution of real educational problems, providing students with greater independence, targeted creation of situations of success for future professional activities. According to V.V. Serikov, the key competence of a future teacher should remain "the ability to self-development" [Serikov 2014:14].

The issue of further modernization of the types of practice and their content is closely related to the process of digitalization of education. In the context of the digital transformation of higher education, the system of requirements for the training of a teacher of vocational education becomes more complicated: the teacher must not only master new technical means and tools, but also master new digital didactics - new professional knowledge and skills to include online formats and digital tools in the modern educational process.

The article presents the structural and content side of the educational pedagogical practice of students of the Department of RCT and the methodology of its teaching at Saint Petersburg State University, the specifics and prospects for the development of its types.

The program of educational pedagogical practice in the direction of study in the master's program "Russian language and Russian culture in the aspect of Russian as a foreign language" at St Petersburg State University provides for six forms (trajectories) of practice:

1. practice at St Petersburg University with an active lesson (trajectory 1);
2. practice at St Petersburg State University with the defense of the lesson summary (trajectory 2).
3. practice in the publishing house "Zlatoust" with the development and testing of interactive educational video content (trajectory 3);
4. practice at St Petersburg University in the form of *peer-to-peer* (trajectory 4);
5. Practice at St Petersburg State University with a lesson-excursion (trajectory 5);
6. practice at St Petersburg University with methodological analysis of the lesson (trajectory 6).

The purpose of educational pedagogical practice is:

- further development of practical skills of professional and pedagogical activity of students both within its traditional / classical forms (trajectories 1-2-5), and in the form of developing and testing interactive teaching video content (trajectory 3); managed communication (based on network technologies) (trajectory 4); in the form of methodical comprehension of the lesson (trajectory 6);

Based on the formulated purposes, the main methodological tasks of pedagogical practice are identified, aimed primarily at developing professional skills to critically comprehend a lesson in RFL (pedagogical reflection), as well as to develop and conduct a lesson in Russian as a foreign language according to the theoretical foundations of its design. The development of students' value attitude and positive motivation for professional activities is another important task of the practice.

The formation of a future RFL teacher takes place throughout the entire course of study and includes 3 main stages, the interconnection and continuity of which is obvious:

- theoretical stage, or educational activity;
- practice-oriented stage, or quasi-professional activity;
- the stage of pedagogical practice, which provides for educational and professional activities" [Verbitsky 2004:44].

It is important to emphasize that all the trajectories of pedagogical practice are reflected in the educational program of the magistracy in the form of educational disciplines that prepare for the corresponding trajectory of practice and are a condition for its passage:

1. Special course "Linguistic and methodological foundations of lesson development within the framework of pedagogical online practice in Russian as a foreign language", preparing students for conducting a lesson in a remote form (Trajectory 4).
2. Special course "Excursion technologies in teaching Russian as a foreign language", which forms the basic competence in the field of excursion activities (acquisition by students of practical skills and abilities in preparing, conducting, planning city tours) (Trajectory 5), etc.

The practice-oriented stage is a link between pure theory and pedagogical practice and is distinguished by its quasi-professional activity. Quasi-professional activity, implemented, for example, in practical classes in the discipline "Methods of teaching Russian as a foreign language" and playing an important role in the formation and development of pedagogical skills and abilities, is an important step towards educational and professional activities. At this stage, fragments of lessons are designed, followed by analysis and discussion, "a detailed step-by-step analysis and assessment of the level of conducting classes with elements of introspection" is carried out [Moskaleva 2012: 185]. Such educational activity helps to strengthen the autonomy of students, forms independence and responsibility in the design of the lesson, and prepares for the next stage of practice.

There are several stages in designing a lesson in Russian as a foreign language:

1. Conceptual stage. Definition of the purpose and intended results.
2. Technological stage. The choice of the type of lesson, the form of its conduct, the means used in the lesson.
3. Operational stage. Identification of structural elements, ways of interaction between the teacher and the student, step-by-step planning taking into account time, main activities, form of control, etc.
4. Pedagogical implementation. Implementation of the teacher's activities in organizing and controlling the activities of students in a foreign language lesson.
5. Pedagogical reflection. Subsequent self-analysis and reflection on the basis of the results obtained, the degree of achievement of the set purposes of the lesson [Khilchenko 2012: 103].

At all stages, the principle of dialogization is implemented [Miroshnikova 2015:55], which largely determines the success of its passage. This principle finds its expression in the reception (familiarization with the methodological experience and system of work of teachers-mentors, whose lessons the trainees attend during the passive part of the practice, the leading teachers of the department and practice partners, taking into account the comments and wishes offered by the leaders of the practice to other trainees), in methodical analysis of the lessons of teachers and other trainees, in reproduction (designing lessons) and reflection of one's own pedagogical activity, proceeding in the form of a dialogue (external and internal).

The reception is carried out on the basis of the methodological tasks proposed on the pages of the Practice Diary:

1. Determine the purpose and objectives of the lesson. Check with your instructor to see if you did it right.

The purpose of the lesson: _____

The objectives of the lesson: _____

We are talking about the passive part of pedagogical practice and the method of pedagogical observation, i.e. specially organized perception of pedagogical phenomena in natural conditions for the purpose of methodological understanding and fixation.

Optimization of the process of forming the skills of designing a foreign language lesson also contributes to a properly organized methodological analysis / introspection of the pedagogical activity of student interns.

The methodological analysis of the lessons is carried out according to the established variant plan, the main structure of which consists of three parts:

1. *Characteristics of the preparation and equipment of the lesson* - used educational and scientific literature, visibility, lesson plan and methodological recommendations for it, determining the place of the planned lesson in the system of lessons on the topic, its connection with the previous and subsequent in terms of the implementation of purposes and objectives.

2. *Substantiation of the content of the lesson* - logic in the construction of the stages of the lesson, their relationship and characteristics, methodological justification, methods of semantization and the logic of their choice, determination of the types and stages of work on the development of speech skills (listening, speaking, reading, writing), criteria for evaluating activities of students, the purpose and content of homework, summing up the lesson.

3. *Evaluation of the results of the lesson* - the overall assessment of the lesson, the achievement of practical, educational, disciplinary and developmental purposes, determining the purpose and expediency of using technical teaching aids (TTA) and visual aids, their timeliness and effectiveness, student activities, teacher activities.

Attendance of credit lessons conducted by trainees during pedagogical practices, the results of their methodological analysis, certification of student trainees and analysis of reporting documents of trainees confirm the positive dynamics of the development of the methodological culture of undergraduates, fix the interest in teaching and the activation of the components of professional and personal self-development.

Summing up the results of pedagogical practice, aimed at comprehending the path traveled, in particular, at assessing their own pedagogical activity, leads trainees to the conclusion about the significance, relevance and uniqueness of such an educational format.

In the course of the final reflection on pedagogical practice, the students noted that they:

- mastered the reflective culture;
- consolidated theoretical knowledge and basic professional and pedagogical skills;
- gained professional experience;
- comprehended the significant qualities of the teacher;
- developed the basics of mastering pedagogical technologies and pedagogical equipment;
- mastered the methods of analysis of pedagogical experience and its application in pedagogical activity;
- showed creative thinking and independence;
- felt the need for pedagogical growth.

Thus, pedagogical practice, as a complex process in which students perform activities determined by their specialization, is an important condition for the formation of students' professional training. The purpose of the practice is to prepare for the main types of professional activity, the implementation of acquired professional knowledge, skills, abilities and professional adaptation, i.e. entry into the profession, development of a social role, professional self-determination, integration of personal and professional qualities. The methodology for organizing pedagogical practice and its constituent components require

further improvement based on the implementation of individual and differentiated approaches, designing an individual route for internship to ensure freedom of choice for future teachers in the digitalization of the educational environment.

References

1. *Serikov V.V.* To prepare teachers for continuous self-development // Continuous education XXI century. 2014. No. 1(5) <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovit-uchitelya-k-nepreryvnomu-samorazvitiyu?ysclid=lfijgdgav5483641348>
2. *Verbitsky, A.A.* Competence-based approach and the theory of contextual learning. - М., 2004.
3. *Moskaleva I.S.* An integrative approach to the professional and pedagogical training of a foreign language teacher. М.: MPGU, 2012. 270 p.
4. *Khilchenko T.V.* Training of future teachers of a foreign language for the design of a multimedia lesson // Language education today - vectors of development: material of the III Intern. scientific-practical. conf.-forum. Yekaterinburg, 2012, pp. 101-105.
5. *Miroshnikova D.V.* Dialogism as a structure-forming principle of the teacher's innovativeness // Scientific Review: Humanities Research. 2016. No. 4. P. 54-59.

Е.Н. Барышникова, Д.В. Кажуро

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

ПРОБЛЕМЫ ОТБОРА ЛЕКСИКИ В ОБЩЕЙ АКАДЕМИЧЕСКИЙ МИНИМУМ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Статья представляет собой обзор актуальных проблем минимизации общенаучной лексики на современном этапе развития лингводидактических исследований в области русского языка как иностранного. Приводятся возможные классификации и прецеденты отбора такой лексики для английского и русского языка.

Ключевые слова: РКИ, минимизация, общеакадемический минимум

E.N. Baryshnikova, D.V. Kazuro

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

PROBLEMATICS OF VOCABULARY SELECTION IN THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE GENERAL ACADEMIC MINIMUM

Abstract. The article is an overview of the relevant problems of minimizing general scientific vocabulary at the present stage of the development of linguodidactic research in the field of Russian as a foreign language. Possible classifications and precedents for selecting such vocabulary for English and Russian languages are given.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), minimization, general academic minimum

It is known that teaching a foreign language vocabulary is based on the linguo-methodological procedure for minimizing lexical material for different levels and learning goals. At the same time, the lexicon of any developed language is usually divided into four groups of words according to frequency: 1) high-frequency vocabulary; 2) general academic

(or general scientific) vocabulary; 3) special vocabulary (for each discipline – own); and 4) words of rare use.

The first group of vocabulary is at the forefront of foreign language teaching methods. To date, in the linguodidactics of the Russian as a foreign language, a level system of lexical minima for this category of words has already been developed and is gradually being improved. The last vocabulary group – for obvious reasons – the subject of training is not, falling into that percentage of unfamiliar word usages in the text, the meaning of which should be guessed from the context. For the third group of words-terms, at different times, minimums of special terminology in various scientific fields have also been proposed but are still being developed and improved. As for the second group of words, a minimum of general academic vocabulary has not yet been developed for the Russian language. This is probably due to several problems that a linguodidact inevitably faces when starting to minimize general scientific vocabulary. Let's take a closer look at them.

When creating level-by-level minima in didactic linguistics, the so-called “stop-list” technique is used, according to which, in order to determine the composition of new educational units in the minimum of the next frequency level, all units of the previous levels must be extracted from it. Thus, the general scientific vocabulary should hypothetically be identified from the general lexicon of the language by excluding the wordlist of the frequency dictionary of the Russian language (5000 words) [Sharoff et al. 2013] and the corresponding minimized dictionaries of special vocabulary for different fields of knowledge.

It may seem that the composition of a general scientific vocabulary is very easily extracted from the Russian lexicon, if this procedure is carried out. However, the question arises as to what kind of vocabulary should be considered general scientific. Where is the boundary between common, general scientific and special vocabulary? Is the general scientific vocabulary marked by the scientific style of speech?

In attempts to answer these questions, the difficulty of extracting general scientific vocabulary from the number of common and special ones, which is even of a purely theoretical nature, is revealed. If the differentiation of general scientific and highly specialized vocabulary, it would seem, should not cause any difficulties, then separating it from the commonly used one seems to be a more difficult task, especially in relation to the Russian language at the present stage of its development, which is characterized by the determinologization of many scientific concepts. Given this trend, the inevitable blurring of the boundaries between special and common vocabulary becomes obvious. This, in turn, prevents the classification of some terms as purely special, and not general scientific or even generally used. Together, they form a single and heterogeneous lexical basis of the scientific style of speech. There is, however, a slightly different grouping of vocabulary allocated in the framework of teaching the scientific style of speech in a foreign language: general scientific, interdisciplinary and highly specialized terms [Буре и др. 2003; 72].

It is known that general academic vocabulary is understood as such vocabulary, the scope of which is not limited to a separate discipline. In the scientific literature, there are various approaches to the classification of vocabulary within its general scientific layer. Some authors classify general academic words in accordance with the thematic organization: 1) the main stages of scientific knowledge (O.S. Akhmanova) [Ахманова, Глушко 1974], 2) the stages of a single process of acquiring knowledge and using it (M.M. Glushko) [Глушко 1970], 3) scientific activity (A.N. Pyatnitsky, T.N. Malchevskaya) [Пятницкий 2000], 4) description of cognitive activity and objects and relations of the outside world (L.N. Smirnova) [Смирнова 1976], 5) description of the world of things and vocabulary that has an “anthropocentric” character (N.E. Anosova) [Аносова 2014].

Other scientists propose to classify general academic words based on the methodological triad of T.B. Nazarova (conceptualization, categorization and prioritization) [Назарова 2017]: 1) introductory and auxiliary words, 2) classification, definition, 3) theories, hypotheses, 4) conferences, meetings, 5) experiment, discovery, invention, 6) practical implementation, 7) devices, tools, mechanisms, 8) values, sizes, dimensions, 9) publications, reports, scientific articles and works, 10) assessment, role, importance, significance, 11) thought processes, 12) properties objects [Чернова 2018].

In Russian linguodidactics, there are precedents for the selection of general academic vocabulary, but only for the English language. So, O.E. Chernova, A.V. Litvinova and I.V. Telezhko, who took the word-meaning as the unit of selection and relied on several principles (thematic, practical necessity (or semantic value), frequency, compatibility of the word, communicative value of the word, combat ability, word formation value and stylistic neutrality), based on frequency dictionaries and manuals on the scientific style of the English language, a minimum dictionary was selected, numbering 1220 educational units [Чернова 2021].

O.N. Khaleeva considers the problem of minimizing general academic vocabulary within the framework of the problem of compiling lexical minima in the language of the speciality. Her analysis of such minima proposed in the Requirements for RFL for B1 [Требования... 2015] revealed 19 words included in each of them, another 47 words found in most of the minima (in the rest, their absence is accidental) and another 41 words, which is not presented in any minimum, obviously by mistake (their belonging to the general academic vocabulary is beyond doubt). These shortcomings are partly eliminated in the minima for the “Linguodidactic Program for Russian as a Foreign Language” (RUDN) [Лингводидактическая программа... 2010], however, the current state of minimizing general scientific vocabulary is far from ideal. O.N. Khaleeva summarizes: “In order to compose lexical minima for use in preparatory faculties / departments, it is necessary to select general scientific terms (this layer should underlie the minima of all profiles), interdisciplinary (characteristic of all humanities or natural sciences) and highly specialized (for example, characteristic of philology, medicine, economics)” [Халеева 2017; 367].

So, as we can see, in its development, RFL linguodidactics has already come close to solving a set of problems on the way to creating a minimum of general academic vocabulary, but this issue has not yet exhausted itself: the work on compiling this kind of minimum has not been completed. The development of such a list of words should facilitate the task of forming productive and receptive competencies in foreign students when mastering the scientific style of speech and will become one of the final stages of filling the gaps in lexical minimization in modeling a systemic linguodidactic description of the Russian language.

Литература

1. *Аносова Н.Э.* Формирование переводческих навыков при обучении профессионально-ориентированному переводу / Н.Э. Аносова // *Материалы XI международной конференции Языки и культуры в современном мире.* – Париж, 2014. – С. 160–164.
2. *Ахманова О. С. Глушко М. М.* Функциональный стиль общенаучного языка и методы его исследования / О.С. Ахманова, М.М. Глушко. – М.: Изд-во МГУ, 1974. – 179 с.
3. *Буре Н. А., Быстрых М. В., Вишнякова С. А.* Основы научной речи : учеб. пособие для студ. нефилол. высш. учеб. зав. / под ред. В. В. Химика, Л. Волковой. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – С. 72.

4. Глушко М. М. Лингвистические особенности современного английского общенаучного языка: Дис. ... канд. филол. наук / М.М. Глушко. – М., 1970. – 278 с.
5. Назарова Т. Б. Основные этапы в исследовании английского языка делового общения и новое в преподавании бизнес-английского / Т.Б. Назарова // Российская психология – 4: тренды и драйверы. Сборник научных трудов в честь профессора Л.В. Минаевой. – СПб: Изд-во Санкт-Петербургского государственного экономического университета, 2017. – С. 72–77
6. Пятницкий А.Н. Образно-схематическая наглядность в обучении общенаучной лексике английского языка студентов технических вузов (с применением компьютерной техники): Автореф. дисс. ... к. пед. н. – СПб., 2000. – 16 с.
7. Смирнова Л. Н. Тематический аспект организации материала по специальности / Л.Н. Смирнова // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков / Под ред. Е.С. Троянской и др. – М.: Наука, 1976. – С. 90–99.
8. Требования по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль. – СПб: Златоуст, 2015. – 64 с.
9. Халеева О. Н. Общенаучная лексика в лексических минимумах по языку специальности для подготовительных факультетов/ отделений // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан / Ответственные редакторы: М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 366–373.
10. Чернова О. Е. Отбор и обучение общенаучной лексике переводчиков в сфере профессиональной коммуникации с использованием ЭОП в условиях пандемии COVID-19 / О. Е. Чернова, А. В. Литвинов, И. В. Тележко // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 6–2. – С. 76–80. – DOI 10.37882/2223-2982.2021.06-2.25
11. Чернова О.Е. Формирование автономности будущих переводчиков в сфере профессиональной коммуникации на базе электронной образовательной платформы MOODLE: Дис. ...канд. пед. наук / О.Е. Чернова. – Екатеринбург. 2018. – 257 с.
12. Sharoff, S., Umanskaya, E., Wilson, J. A Frequency Dictionary of Russian: core vocabulary for learners. – London, New York: Routledge. 2013. – 401 p.;

Е.Н. Барышникова

А.В. Латышева

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

ИНТЕРВЬЮ КАК ОСОБЫЙ ТИП ЗАДАНИЙ В ТРКИ-2

(СУБТЕСТ «АУДИРОВАНИЕ»)

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности интервью как жанра публицистики, аргументируется польза использования материалов интервью на занятиях русского языка как иностранного (РКИ) с целью развития аудитивных навыков обучающихся, проверяемых при сдаче Теста по русскому языку как иностранному на II сертификационном уровне (ТРКИ-2).

Ключевые слова: интервью, аудирование, русский язык как иностранный, второй сертификационный уровень.

**INTERVIEW AS A SPECIAL TYPE OF TASKS IN TORFL-2
(SUBTEST "LISTENING")**

Abstract. This article discusses the features of the interview as a genre of journalism, argues the benefits of using interviews at the lessons of Russian as a foreign language in order to develop students' auditory skills, which are tested in the Test in Russian as a foreign language at the second certification level (TORFL-2).

Keywords: interview, listening, Russian as a foreign language, second certification level (B2).

Представление аудитории интересного человека (политика, деятеля культуры или искусства, спортсмена и пр.) всегда было актуальным в медийном пространстве. *Медийное пространство* рассматривается нами как совокупность текстов, представленных в сфере медиа, дискурсивное пространство. Появление Интернета, развитие социальных сетей и различных платформ повлияло на то, что медиасфера «преисполнилась» новыми лицами, достижения и жизнь которых могут быть интересны аудитории. Благодаря интервью-программам у зрителей появляется возможность ближе познакомиться с известными людьми, за деятельностью которых они (зрители) наблюдают.

Журналистика характеризует *интервью* «а) как метод профессиональной деятельности, б) как способ организации единицы эфирного вещания, в) как жанр печатных и электронных СМИ» [Ильченко 2016; 10]; методику преподавания иностранных языков (в частности, русского языка) интервью интересует с позиции дискурса.

Классическое интервью делится на информативное, экспертное, проблемное, интервью-«знакомство» (портрет, разоблачающее интервью, «звездные» интервью) [Шостак 1998; 56].

Общая цель любого интервью – получение информации в ходе беседы; портретное интервью также направлено на раскрытие одного конкретного героя (реже – двух-трех), проявившего себя в общественной, культурной, научной, спортивной и/или иной сфере деятельности.

Тематика беседы может быть разнообразна: разговор о недавно вышедшем фильме, сериале, музыкальном альбоме; обсуждение Олимпийских игр или другого спортивного состязания и поздравление с победой или призовым местом; диалог на тему бизнеса и предпринимательского мышления и т. д. Однако круг тем (как и лексикон участников) интервью также будет зависеть и от платформы вещания: телевидение преимущественно подконтрольно государству, поэтому часто цензурируется (об этом упоминала Ю.В. Меньшова в интервью Н.И. Стрелец [Стрелец 2021]), в отличие, например, от видеохостинга YouTube (который стал частично цензурироваться в последнее время).

В рамках данного исследования особый интерес представляет портретное интервью, используемое в заданиях субтеста «Аудирование» международного экзамена ТРКИ-2.

В процессе изучения любого иностранного языка, не только РКИ, аудирование считается самым сложным видом речевой деятельности. Д. Нунан, говоря об

аудировании, использует термин “the Cinderella skills” [Nunan 1997], обозначая им трудность формирования и отработки данного навыка, а также восприятия звучащего текста в целом [Дреер, Штадлер 2019; 1013]. При сдаче международного экзамена по русскому языку на II сертификационный уровень раздел «Аудирование» также считается одним из самых сложных, потому что звучащие материалы предъявляются для прослушивания только один раз, и у слушающего нет возможности что-либо изменить и приспособить речь собеседника к своему уровню понимания.

Привлечение материалов интервью на занятиях по иностранному языку, в частности, по русскому языку как иностранному способствует формированию коммуникативной и аудитивной компетенций учащихся на уровне адекватного восприятия представляемого текста и адекватной реакции на него. В интервью-блоке ТРКИ-2 «проверяется способность тестируемого воспринимать основную смысловую информацию, включающую соответствующие данному уровню лингвокультурные компоненты знания. Оценивается также умение понимать эксплицитно выраженные социокультурные мотивации и стоящие за ними формы поведения» [Аверьянова Г.Н. и др. 1999; 70].

Во-первых, являясь разновидностью диалогической речи, интервью композиционно строится по форме «вопрос-ответ». В теории возникает речевая ситуация, в ходе которой один собеседник спрашивает, другой – отвечает. Однако на деле в беседе такого формата распространены случаи, когда приглашенный гость также задает интервьюеру вопросы, следовательно, происходит постоянная смена роли говорящего. Построение ответного высказывания также влияет на восприятие информации, содержащейся в нем: если развернутый ответ будет сформулирован длинно и с использованием витиеватых конструкций, то с большей долей вероятности иностранные студенты не поймут смысл услышанного.

Во-вторых, постоянная смена ролей в процессе диалогового общения сопровождается таким явлением, как перебивки, довольно распространенным среди носителей русского языка. Причины, почему один коммуникант перебивает другого, могут быть разными: а) уточнение и/или дополнение сказанной мысли, б) смена темы разговора, в) выражение ответной реакции и т. д. Следствием постоянной смены роли говорящего является постоянная смена голосов, темпов речи, артикуляционных особенностей говорящих и под., что также затрудняет восприятие прослушиваемой информации: нужно уметь быстро переключаться от одного собеседника к другому, не теряя нити повествования.

В-третьих, на восприятие текста интервью влияет сформированность навыка «чтения» дополнительной невербальной информации: «...интонация, понижение и повышение голоса, паузы, жесты, мимика не только уточняют содержание, но и привлекают внимание. <...> Произнесение фраз с той или иной интонацией может коренным образом изменить его смысл, нейтрализуя семантическую и грамматическую структуру высказывания» [Кузьмина, Родина, Малашкина 2018; 107]. Культурная принадлежность зрителя будет также влиять на понимание аудиовизуальных материалов интервью, поскольку значение одного и того же жеста может различаться в разных странах, как и смысловые особенности интонации разных языков.

Таким образом, интервью является полезным материалом в процессе изучения и преподавания русского языка как иностранного, так как может быть направлено как на формирование и развитие аудитивных навыков студентов-иностранцев, так и на понимание национально-культурной специфики русского языка в целом.

Литература

1. Nunan D. Listening in Language Learning. The Language Teacher // The Japan Association of Language Learning. 1997. URL: <https://tinyurl.com/y9aa2ztd> (дата обращения: 27.03.2023).

2. Аверьянова Г.Н. и др. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение. М. – СПб.: Златоуст, 1999.

3. Дреер А.Г., Штадлер В. Аудирование на уроках РКИ глазами исследователей, учителей и учеников // Русское слово в многоязычном мире: Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ. Нур-Султан: Международное некоммерческое партнерство преподавателей русского языка и литературы «МАПРЯЛ», 2019. С. 1013–1019.

4. Ильченко С.Н. Интервью в журналистике: как это делается: учебное пособие. СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т, Ин-т «Высш. шк. журн. и мас. коммуникаций», 2016.

5. Кузьмина Т.В., Родина Е.И., Малашкина Т.К. Развитие умений аудирования на начальном этапе обучения РКИ в медицинском вузе // Беларусь – Индия – Россия: сотрудничество в области преподавания русского языка как иностранного: Материалы интернет-конференции. 2018. С. 105–108. URL: <http://rep.bsmu.by/bitstream/handle/BSMU/24566/24.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (дата обращения: 27.03.2023).

6. Стрелец Н.И. Юлия Меньшова – про уход с Первого канала, отношения с Максимом Галкиным, черные списки и феминизм. 2021. URL: <https://youtu.be/GXvHDSbgwow> (дата обращения: 27.03.2023).

7. Шостак М.И. Журналист и его произведение: практическое пособие. М.: Гендальф, 1998.

К.С. Безрукова

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В данной статье рассматривается формирование межкультурной компетенции посредством аксиологического подхода, который подразумевает изучение русского языка как отражения базовой системы ценностей русского общества. Данный подход в обучении русскому языку как иностранному способствует адаптации студентов к ценностям русскоязычной нации, что ведет к осознанию норм и правил общения в русскоязычном обществе, к толерантности и взаимоуважению в условиях межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, вторичная языковая личность, межкультурная компетенция, аксиологический подход, ценность, концепт

K.S. Bezrukova

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

AXIOLOGICAL APPROACH IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. This article discusses the formation of intercultural competence through an axiological approach, which involves studying the Russian language as a reflection of the basic value system of Russian society. This approach in teaching Russian as a foreign language helps students adapt to the values of the Russian-speaking nation, which leads to an

awareness of the norms and rules of communication in the Russian-speaking society, tolerance and mutual respect in the context of intercultural communication.

Keywords: Russian as a foreign language, secondary linguistic personality, intercultural competence, axiological approach, value, concept

Одной из важнейших целей обучения русскому языку как иностранному является формирование и развитие вторичной языковой личности, «приобщенной к культуре народа, язык которого изучается <...> способной проникать в "дух" изучаемого языка, в "плоть" культуры такого народа, с которым должна осуществляться межкультурная коммуникация» [Азимов, Щукин 2009; 45]. «Это должна быть личность разносторонняя и многогранная, активная в процессе профессионального и межкультурного общения» [Стрельчук 2016; 3]. Так, в процессе изучения русского языка у иностранного студента должна сформироваться межкультурная компетенция, которая подразумевает осознание специфики менталитета представителей русской культуры, духовные установки, ценностные ориентиры, особенности поведения, отношение к тем или иным явлениям.

Однако зачастую иностранным студентам, обучающимся в российских вузах, для обеспечения полноценной межкультурной коммуникации с носителями русского языка не хватает знаний об особенностях российского менталитета, в связи с чем они неверно истолковывают привычки, нравы, поведение и поступки россиян. Следует отметить, что в процессе общения с носителями русского языка допущение культурологических ошибок может привести к серьезным проблемам, поскольку процесс коммуникации не может быть эффективным без учета национальных особенностей и специфики менталитета.

Из этого следует, что изучение русского языка как иностранного и погружение в новую языковую среду создают не только языковые, но и психологические барьеры, которые заключаются в том, что непонимание часто вызывает отторжение. Так, одной из главных задач преподавателя русского языка как иностранного становится формирование у студентов межкультурной компетенции, в основе которой лежат осознание и принятие русской культуры, понимание культурных различий, толерантность, уважение культуры.

Поскольку одним из показателей сформированности межкультурной компетенции является понимание ценностных ориентаций, в процесс преподавания русского языка как иностранного целесообразно включить применение аксиологического подхода.

Аксиология является философской дисциплиной, в рамках которой изучаются ценности, их особенности, структура, иерархия, взаимосвязь, а также соотношение с социокультурными факторами и структурой личности.

Человек ежедневно анализирует окружающий мир, оценивает вещи, явления, действия, людей, мысли, поведение, чувства и многое другое. В то же время сама оценка базируется на системе как общечеловеческих, так и национальных ценностей. Кроме того, ценности характеризуют особенности мировоззрения той или иной нации, что в свою очередь отражается в языке. Так, ценность и оценка являются ключевыми категориями реальности и, следовательно, базовой составляющей аксиологического подхода к обучению русскому языку как иностранному.

В основе аксиологического подхода, применяемого в процессе обучения русскому языку как иностранному, лежит изучение языка как отражения базовой системы ценностей русского общества. Данный подход имеет непосредственное

отношение к процессу обучения русскому языку иностранных студентов как способу адаптации к ценностям русскоязычной нации.

Процесс оценивания происходит при помощи языка. Каждый язык по-разному интерпретирует одно и то же явление, исходя из фрагментов языковой картины мира. Поскольку в языке отражены все ценности этноса, он является ключом к познанию культуры, раскрывает национальные, нравственные, религиозные ценности народа. Изучение русских национальных ценностей в процессе обучения русскому языку как иностранному способствует эффективной социальной адаптации иностранцев в России.

Знакомство с ценностями носителей русского языка можно реализовать посредством изучения концептов, поскольку именно в них содержится ценностный компонент и отражаются особенности мировоззрения русского народа. Так, В.И. Карасик определяет три компонента концепта: понятийную, образную и ценностную. Именно ценностная сторона «является определяющей для выделения концепта» [Карасик 2002: 129]. Рассмотрение концептов с ценностной стороны позволяет выявить главные признаки, определяющие особенности русской культуры. Из этого следует, что анализ концептов дает наиболее полное представление о ценностных идеалах русского народа.

Кроме того, богатым материалом для изучения национальных особенностей, менталитета и ценностных ориентаций носителей русского языка являются фразеологизмы, поскольку именно в них заключены традиции, опыт и групповые оценки русского общества.

Так, на занятиях по русскому языку как иностранному можно использовать задания, направленные на объяснение этимологии определенных концептов или фразеологизмов и предполагающие поиск сходных понятий и устойчивых выражений в родном языке учащегося.

Также на понимание ценностных ориентаций и нравственных основ русскоязычной нации направлена работа с текстами, поскольку в них отражены конкретные ценности представителей русской культуры. Для того, чтобы иностранные учащиеся поняли, каковы национально-ценностные ориентиры русского народа, необходимо подобрать фрагменты литературных произведений аксиологической направленности, содержащих исторические и культурные реалии, а также разработать упражнения, основанные на анализе понятий, содержащихся в тексте и включающих ценностный компонент. Данные тексты должны подразумевать аксиологические комментарии. Задание по чтению необходимо сопровождать обсуждением и сравнением культурных ценностей.

Такие упражнения способствуют пониманию мировоззрения русскоязычной нации и формированию собственных оценочных суждений. Кроме того, данный учебный материал может вызвать эмоциональный отклик учащихся и побудить к дальнейшим размышлениям.

Таким образом, можно предположить, что при помощи аксиологического подхода в обучении русскому языку как иностранному у иностранных учащихся формируется положительное отношение к русскому языку и к культуре русского народа, осознаются нормы и правила общения в русскоязычном обществе, что способствует воспитанию толерантности и взаимоуважению в условиях межкультурной коммуникации.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009.
2. *Карасик В.И.* Языковой круг: Личность, концепты, дискурс. – Волгоград, 2002.
3. *Стрельчук Е.Н.* Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02. – Москва, 2016.

Е.В. Болмазова

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СМЕШАННЫХ КЛАССАХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения русскому языку в смешанных классах современной поликультурной школы. Одним из вариантов организации успешного обучения в вышеуказанных условиях предлагается организация дифференцированного обучения и создание специализированного тренажера для реализации целей обучения.

Ключевые слова: поликультурная школа, смешанный класс, дети мигрантов, дифференцированное обучение, обучение русскому языку в современной школе.

E.V. Bolmazova

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

TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN MIXED CLASSES OF A POLY CULTURAL SCHOOL

Abstract. The article deals with the problem of teaching the Russian language in mixed classes of a modern multicultural school. Differentiated education and the creation of a specialized simulator is one of the options for successful teaching and educational goals realization in the above conditions.

Keywords: multicultural school, mixed class, children of migrants, differentiated education, Russian language teaching in a modern school.

Тенденции современного общества диктуют свои условия для формирования эффективной системы обучения детей. В современной школе все большее количество классов становятся смешанными, т.е. имеют неоднородный состав обучающихся. Это связано прежде всего с постоянно растущим количеством прибывающих в школу детей из различных регионов России, Средней Азии, Кавказа, а также стран, ранее входивших в состав Российской Федерации.

Можно сказать, что Российская школа всегда имела полиэтнической состав, поскольку территория Российской Федерации всегда была многонациональной. Но стоит отметить, что сейчас название «поликультурная школа» применяется к таким видам школ, где контингент обучающихся до 15-20% составляют учащиеся, владеющие русским языком на уровне, которого недостаточно, чтобы обучающиеся могли освоить все предметы учебной программы на должном уровне. Данное обстоятельство рождает множество проблем как для самих обучающихся, так и для

педагогов. И вызвано оно постоянно растущим числом детей, прибывающих в школу независимо от наличия гражданства и знания языка, детей мигрантов.

Неоднородный состав обучающихся современной школы положил основу для появления смешанных классов, в которых одновременно обучаются дети, для которых русский язык, а соответственно и культура, являются родными и дети, для которых родными являются другие, отличные от русского, языки.

Процесс обучения в таких классах не представляется возможным выстроить в такой же парадигме, что и обучение в классах с однородным составом обучающихся. Здесь на процесс обучения влияет факт принадлежности обучающихся к различным культурам и, соответственно, разное восприятие действительности обучающихся делает процесс обучения поликультурным. Поликультурное обучение – это педагогический процесс, в котором представлены две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку [Литвинова 2012; 3-4].

Поликультурная школа – это, прежде всего, массовая общеобразовательная школа, и, в связи с этим, обучающиеся испытывают целый ряд сложностей, попадая в новую культурно-языковую среду. В большинстве своем дети мигрантов получали образование в школе на официальном языке родной страны, а русский язык изучали как иностранный язык, либо не изучали совсем. Так, многие ученики не владеют даже базой элементарного литературного русского языка и школьного этикета, не знакомы с культурным и историческим наследием нашей страны. Отсюда возникает основная проблема: сложность изучения учебного материала по всем предметам, трудности в общении со сверстниками и учителями, проблемы в социальной и культурной адаптации вследствие плохого знания или почти незнания русского языка.

В связи с этим, русский язык в данном случае является не только средством общения, но и главным инструментом овладения школьной программой и повышения уровня речевых умений обучающихся в условиях полиэтнического, смешанного класса. При сложившейся социокультурной обстановке повышение уровня знания русского языка является одной из основных задач современной школы.

Одним из решений для организации процесса обучения русскому языку в условиях смешанных классов поликультурной школы является организация дифференцированного обучения.

Дифференцированное обучение – это такая форма организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств (гомогенная группа). Дифференциация обучения заключается в создании разнообразных условий обучения для различных групп учащихся с целью учета их особенностей, а также в комплексе методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих осуществление процесса обучения в гомогенных группах.

Целью дифференцированного обучения является организация учебного процесса на основе учета особенностей личности обучающихся, что даёт каждому учащемуся возможность получить максимальные, соответствующие его способностям знания и реализовать свой личностный потенциал.

Дифференциация обучения на уроках русского языка дает возможность выбирать уровень изучения предмета, что обеспечивает достижение всеми обучающимися базового уровня подготовки, позволяющего успешно пройти итоговую

аттестацию, и при этом одновременное создание условий для развития учащихся, проявляющих индивидуальные выдающиеся способности.

С целью организации дифференцированного обучения в смешанных классах поликультурной школы необходимо проведение диагностических исследований уровня речевых умений обучающихся для возможности последующего разделения их на группы. Диагностическое исследование позволяет определить уровень речевых умений и разработать так называемый индивидуальный образовательный маршрут обучения по предмету «Русский язык», обеспечивающий максимальную эффективность при достижении планируемых результатов обучения.

Одним из способов реализации дифференцированного обучения в смешанных классах массовой поликультурной школы является создание тренажера с использованием информационно-коммуникационных технологий. Комплекс упражнений, входящий в состав тренажера, должен быть разнообразен по сложности, и может быть использован как в процессе обучения русскому языку русскоговорящих детей, испытывающих сложности при прохождении школьной программы, так и детей, для которых русский язык не является родным. Подобранные соответствующим образом под потребности обучающихся упражнения, в комплексе или по отдельности, формируют своеобразную индивидуальную траекторию, индивидуальный маршрут для обучающихся, восполняя дефицит в знаниях.

Тренажер может быть использован как вспомогательное пособие на уроках или для самостоятельных занятий дома, так как предлагаемые в тренажере упражнения являются логическим продолжением и дополнением изученного на уроке материала и позволяют закрепить полученные знания. Наряду с этим, упражнения могут быть использованы в качестве индивидуальной работы с каждым из учащихся и выстроены в отдельную систему, так как освоение материала может проходить в различном темпе в каждом отдельном случае и иметь свой индивидуальный маршрут.

При изучении русского языка детьми мигрантов сложность заключается в том, что обучение русскому языку в поликультурном классе предполагает изучение языка и с точки зрения его функционирования, законов и явлений, управляющих этими законами. При этом примерная программа по русскому языку определяет в качестве цели изучения русского языка в средней школе, формирование и развитие коммуникативной, языковедческой и культуроведческой компетентностей. Именно поэтому предлагаемая методическая система реализации дифференцированного обучения должна удовлетворять потребности всех обучающихся поликультурного класса.

В условиях современной поликультурной школы важен поиск путей взаимосвязанного и всестороннего развития обучающихся, а именно коммуникативного, поликультурного и когнитивного, что предполагает актуализацию личности ребенка на основе познания им чужой для него действительности и восприятия иной культуры [Гальскова 2000; 165].

Итак, «обучение детей-инофонов является сложнейшей задачей современного педагога. Таким детям необходимы дополнительные занятия и задания по русскому языку. Что касается самого преподавателя, то он нуждается в дополнительной психологической и методологической подготовке. Адаптация детей-инофонов в рамках русскоязычной среды предполагает серьезную работу со стороны учителя, родителей школьника и самого ребенка. Только наличие желания и конструктивное сотрудничество всех трех сторон позволит достичь положительных результатов в

освоении русского языка и использовать полученные знания для изучения других предметов» [Булгарова и др. 2020; 176–184].

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Министерство образования и науки. <https://fgos.ru/fgos/fgos-oo>
2. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации. Правительство РФ. <https://docs.edu.gov.ru/document/216174b3a3e742ed4198233094d948ac/>
3. *Литвинова Г.Г.* Поликультурное образование в системе подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2012. №4. С. 3-4
4. *Паханаева С.Н.* Обучение русскому языку в поликультурной среде // Проблемы педагогики. 2015. С.2.
5. *Булгарова Б.А., Рубцова Д.Н., Румянцева Н.М., Воронаева Ю.А.* К вопросу об обучении детей-мигрантов в Российских школах // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2020. № 3. С. 176–184.
6. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам М.: АРКТЫ, 2000. С. 165

В.В. Бондарева

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ НОРМЫ И ЕЁ РОЛЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ВОКАЛИЗМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье описаны проблемы изучения произносительной нормы современного русского языка, которые возникают в тех случаях, когда в системе имеется несколько реализаций одной единицы, изменения произносительной нормы, а также влияние этих изменений на интерпретацию системы вокализма русского языка в иностранной аудитории.

Ключевые слова: произносительная норма, орфоэпия, орфофония, русский как иностранный, вокализм.

V.V. Bondareva

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

THE SPECIFICITY OF STUDYING THE PRONUNCIATION NORM AND ITS ROLE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE VOCALISM

Abstract. The article is devoted to the problems of studying the pronunciation norm of the modern Russian language, which arise when there are several realizations of one unit in the system, changes in the pronunciation norm, as well as the impact of these changes on interpreting the vowel system of the Russian language in a foreign audience.

Keywords: pronunciation norm, orthoepy, orthophony, Russian as a foreign language, vocalism.

Национальный язык – это общий язык одного конкретного народа. Он включает в себя и литературный язык, и просторечие, и всевозможные диалекты. Эти компоненты отличают один национальный язык от другого при их сопоставлении.

Общепризнанным сегодня является литературный язык. Он и задаёт те языковые нормы, которые являются обязательными. Л.А. Вербицкая определяла языковую норму как «совокупность явлений, разрешённых системой языка, отобранных и закреплённых в речи носителей языка и являющихся обязательными для всех носителей данного языка» [Вербицкая 1976; 16].

Языковая норма напрямую связана с развитием литературного языка. Исследователи всегда выделяют две наиболее важные эпохи: эпоха появления древнерусского письма и эпоха становления национального русского языка.

Дискуссии по поводу того, как возник русский язык, ведутся до сих пор. Существуют три теории возникновения русского языка. Приверженцы первой теории считают, что на Руси был один литературный язык болгарского происхождения, который вскоре русифицировался. Странники второй теории полагают, что литературный русский язык появился на основе восточнославянского, народноречевого языка. Существовал также и письменный древнецерковнославянский язык, однако первоначально он не влиял на формирование русского литературного языка. Основоположник третьей теории, В.В. Виноградов полагал, что первоначально существовало три типа языка: восточнославянский, который использовался для деловой переписки, русифицированный старославянский, который удовлетворял потребности церковной литературы, и смесь первого и второго типов языков, который использовался для создания литературных произведений древней Руси [Вербицкая 1976; 21-22].

Вопрос происхождения русского литературного языка очень важен и актуален до сих пор, потому что, зная, каким образом он появился, мы можем точно объяснить какие-либо явления в языке, в том числе, более точно определить природу языковой нормы и проследить её изменение на протяжении определённого периода времени.

М.В. Панов пишет, что культурный русский человек первой половины XVIII века должен был владеть двумя языками: церковно-славянским и русским бытовым. Эти языки постепенно сливались воедино. Во второй половине XVIII века теория «трёх штилей» Ломоносова подытожила результаты слияния двух языков.

Начало XIX века – это период, когда вместо двух произносительных норм оказалась господствующей одна норма, та, которая ориентировалась на бытовую речь культурных людей.

В конце XIX – начале XX века М.В. Панов выделяет три произносительные нормы: просторечная, традиционная литературная и новая литературная. А в середине XX века господствовала «...сравнительно упорядоченная, однообразно-невыразительная речь, со многими непоследовательностями в произношении, с безразличием к стилистическим различиям и к выразительным возможностям выговора...» [Панов 2007; 16].

Обращаясь к изучению произносительной нормы, Л.А.Вербицкая предлагает учитывать два аспекта произносительной нормы: орфоэпию и орфофонию [Вербицкая 1976; 25].

Если исходить из понимания фонемы Л. В. Щербой, то орфоэпия – это правила, определяющие нормативный фонемный состав слов, а орфофония – правила произношения оттенков (аллофонов) фонем [Щерба 1974]. В таком случае орфофонию можно учитывать при изучении иностранных языков: очень часто оказывается полезным сравнение артикуляции звуков изучаемого языка с артикуляцией звуков родного языка при составлении национально-ориентированных вводно-фонетических и коррекционных курсов.

Появление и развитие орфоэпии происходит вместе с развитием национального языка – при появлении новых форм устного общения, что требует закрепления определённых, общеизвестных и общедоступных правил. В каждом языке развитие и становление орфоэпических норм происходит по-разному. Главные особенности русской произносительной нормы сформировались в начале XVII века. Долгое время отличительной чертой русской орфоэпии являлось наличие двух основных вариантов произношения: московского и петербургского (ленинградского). Это вызывало проблему орфоэпической нормы, так как в языке имелась не одна реализация одной, данной единицы. Хотя сегодня установилась единая чёткая норма литературного произношения, всё равно существуют как орфоэпические (булочная – норма [чн], однако некоторые москвичи говорят [шн]), так и орфофонические (московской интеллигенции свойственно удлинять ударные гласные и сокращать безударные, особенно во втором предударном слоге, что зачастую приводит к его исчезновению) различия между произношением москвичей и петербуржцев.

При преподавании фонетики русского языка как иностранного преподаватели сталкиваются с трудностями, связанными с тем, что в современной литературе, описывающей фонетику русского языка, существует несколько направлений, которые по-разному представляют систему русского вокализма. Наиболее известными в русистике являются Московская фонологическая школа и Щербовская фонологическая школа. Они представляют разные взгляды на всю фонетическую систему русского языка, в том числе и на вокализм. Соответственно, до начала XX века в русском литературном языке существовали две равноправные системы произносительных норм: старомосковская и старопетербургская. По ряду причин в течение XX века произошло слияние этих двух норм в одну. И если при преподавании теоретической фонетики русского языка преподавателю необходимо сделать выбор между различными фонетическими направлениями, то при обучении произношению нужно опираться на современные (и, следовательно, перспективные на ближайшее будущее) орфоэпические нормы.

Изменение орфоэпических норм и эволюция языка привели к значительному изменению системы русского вокализма [Касаткин 1999; 138-139], что, к сожалению, не отражено в большинстве современных учебников по фонетике русского языка как иностранного.

Основные трудности возникают у студентов-иностранцев при усвоении безударного вокализма. Классическая система русского безударного вокализма является слишком сложной для иностранных студентов, изучающих русский язык, так как отражает уже устаревшие нормы орфоэпические нормы. Л.А. Вербицкая провела исследование произношения людей – носителей двух старших произносительных норм: московской и старо-петербургской, людей разного пола, разного возраста, разного социального положения и разных профессий. Результатом этих исследований стала констатация слияния старших норм «иканья» и «еканья» в единую произносительную норму «иканья» [Вербицкая 1965]. Это существенно упрощает систему русского безударного вокализма, что особенно важно для иностранных студентов. В таком случае классическую систему безударного вокализма, рассмотренную в теоретических исследованиях русских гласных, можно представить в ином виде, соответствующем нормам современной русской орфоэпии. К тому же экспериментальным путём было доказано, что классическая система реализации гласных звуков справедлива в полной мере лишь для идеального слова, произнесённого не в потоке речи.

Таким образом, можно сделать вывод, что при преподавании фонетики русского языка как иностранного и при постановке правильного литературного произношения необходимо учитывать состояние современной произносительной нормы, которая претерпевает изменения вследствие социально обусловленных и собственно языковых стимулов и, в то же время, значительно упрощает систему безударного вокализма русского языка для иностранных студентов.

Литература

1. *Вербицкая, Л. А.* Русская орфоэпия (К проблеме экспериментально-фонетического исследования особенностей современной произносительной нормы), [Текст], Ленинградский государственный университет им. А. А. Жданова Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1976. – 123, [1] с. – ил., табл.

2. *Вербицкая Л.А.* Звуковые единицы русской речи и их соотношение с оттенками и фонемами (на материале русских гласных). // Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1965.

3. *Касаткин Л. Л.* Одна из тенденций развития фонетики русского языка // Л. Л. Касаткин. Современная русская диалектная и литературная фонетика как источник для истории русского языка. М., 1999. С. 131–139.

4. *Панов М.В.* История русского литературного произношения XVIII–XX вв. Издание 2-е, стереотипное. – М.: УРСС, 2007. – 456 с.

5. *Щерба Л. В.* О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Сб. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 24–39.

А.В. Величко

(Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова)

КУЛЬТУРА РОССИИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПРОГРАММЫ ПО ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье рассматривается роль, место и содержание необходимых сведений о культуре России в программе «Теория и практика преподавания русского языка в иностранной аудитории», как о чрезвычайно важной и необходимой части программы обучения, пока еще недостаточно изученной и разработанной.

Ключевые слова: программа обучения, иностранная аудитория, культура России.

A.V. Velichko

(Lomonosov Moscow State University)

RUSSIAN CULTURE AS AN INTEGRAL PART OF THE PROGRAM FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article examines the role, place, and content of the necessary information about the culture of Russia in the program "Theory and practice of teaching Russian in a foreign audience" as an extremely important part of the training program, which has not yet been sufficiently studied and developed.

Keywords: training program, foreign students, culture of Russia.

Дисциплина Русский язык как иностранный (РКИ) включает разные аспекты, без которых трудно представить свободное владение русским языком. Это и грамматика,

и лексика, и интонация и т.д. Чрезвычайно важная и необходимая часть программы обучения иностранных учащихся, пока еще недостаточно изученная и разработанная, – сведения о культуре России, которые являются предметом рассмотрения в данной статье: характеризуются роль, место и содержание необходимых сведений о культуре России в программе «Теория и практика преподавания иностранного языка в иностранной аудитории».

Культура – это сложное и многозначное понятие. В данном случае под культурой мы понимаем «совокупность достижений человеческого общества в производственной, общественной и духовной жизни» [Евгеньева 1983; 148]. Говоря о культуре России, мы выделяем и характеризуем разные стороны, аспекты, части этого понятия. Такое разнообразие обусловлено тем, что Россия очень большая страна по территории и по общей численности населения и существует уже много, много лет.

Так как Россия занимает значительную территорию, то необходимо представить и охарактеризовать ее с точки зрения географического многообразия: показать, где она находится, с какими странами граничит, какие регионы в ней выделяются [Соловьева 2019; 5-91]. Следует назвать такие регионы, как Средняя полоса России, Русский Север, Урал, разделяющий Россию на европейскую и азиатскую части, Сибирь, Дальний восток, Якутия, Алтай и др.

Важно показать, как меняется климат при перемещении из одного региона России в другой, показать богатство животного и растительного мира, что также определяет особенности культуры России.

Рассказывая учащимся о географическом положении России, следует познакомить их с такими природными «жемчужинами», как озеро Байкал, река Волга, Черное море, Крым, реки Сибири (Обь, Енисей, Лена) и др.

Определенное место в программе обучения следует уделять архитектуре, и здесь основными, наиболее популярными объектами являются Красная площадь в Москве, Кремлевская стена, соборы Кремля, Грановитая палата, Царь-колокол, Царь-пушка [Вишняков 2020; 12-13], [Дмитриева 2007; 5-127].

Здесь же входит знакомство с древними русскими городами, например, с входящими в Золотое кольцо России: Сергиев-Посад, Владимир, Суздаль, Ростов, Ярославль, Переяславль-Залесский и др. [Максименко 2011; 5-255].

Отметим также, что иностранные учащиеся, особенно те, которые обучаются в России, обычно стремятся побывать в Санкт-Петербурге, познакомиться с этим сравнительно молодым городом, который отличается от других российских городов по планировке, по архитектуре.

Важно указать, что Россия не только самая большая по территории страна на нашей планете, но и одна из самых разнообразных по этническому составу, что Россия является многонациональным и многоязычным государством, и это закреплено в ее Конституции. На территории России проживают 190 народов, которые говорят на 277 языках. Это русские, украинцы, татары, башкиры, чеченцы, ингуши, мордва, якуты, буряты, марийцы, тувинцы, алтайцы, хакасы, ненцы, эвенки и многие др. Как правило, народы России говорят на русском и на своем национальном языке. Поэтому сложилось изречение: «Не русский я, но россиянин». Великий А.С. Пушкин писал: «Слух обо мне пройдет по всей Руси великой, и назовет меня всяк сущий в ней язык, и гордый внук славян, и финн, и ныне дикой тунгус, и друг степей калмык».

При непосредственном рассмотрении духовных достижений общества России важнейшую роль следует отнести изобразительному искусству. Такой материал богато и разнообразно представлен в музеях во многих городах России.

В первую очередь стоит познакомить учащихся с Третьяковской галереей в Москве [10 1957; 5-115], с Эрмитажем [Артамонов 1955; 6-50] и с Русским музеем [Богуславская 2020; 6-130] в Санкт-Петербурге. При знакомстве с Эрмитажем важно показать не только произведения живописи, но и сами залы Эрмитажа, которые сами по себе являются объектами культуры. Музей Третьяковская галерея имеет необычную историю создания, и это вызывает живой интерес иностранных учащихся. Отдельные картины интересны тем, что отражают древнюю историю России, в них оживают народные сказания, былины. Так, картины Васнецова связаны с русскими сказками, с русским фольклором.

Важно познакомить иностранных учащихся с жизнью и деятельностью некоторых известных ученых России. Это могут быть ученые, занимающиеся и гуманитарными, и естественными науками. Можно выбрать ученого в зависимости от того, на каком факультете учится учащийся. Интересно, что иностранные учащиеся, пока не познакомятся с биографией М.В. Ломоносова, нередко думают, что МГУ носит имя Ломоносова потому, что он учился в этом университете [Величко 2016; 74-77].

При обучении русскому языку иностранных учащихся необходимо включать в программу имена известных русских писателей и поэтов. Они должны знать основные произведения Пушкина, Лермонтова, Толстого, Достоевского, Гоголя, Чехова и советских писателей и поэтов [Вишняков 2020; 34-37]. Здесь можно обсудить вопрос, почему во многих странах больше знают и ценят Толстого, Чехова, Достоевского и меньше знают Пушкина, почему там он не так популярен [Величко 2016; 212-231].

Музыкальное искусство представлено в России всемирно известными именами Чайковского, Глинки, Мусоргского, Рахманинова, Скрябина, Шостаковича, Свиридова и др. [Вишняков 2020; 38-41], [Мусский 2004. 5-477]. Большой театр в Москве - гордость россиян, это еще один важнейший объект изучения учащимися сведений о культуре России [Андреева 2001; 5-426].

Определяя методику представления сведений о культуре России, следует иметь в виду, что данный материал вводится постепенно, планомерно, начиная с первых недель занятий и на протяжении всего периода обучения. Эти темы могут пересекаться с другими, дополнять другие темы и материалы программы, и в результате иностранные учащиеся получают обширный запас сведений о культуре России.

Исходя из личной практики преподавания, могу назвать подходящий методический прием. При изучении какой-либо темы по культуре России один из учащихся готовит доклад, связанный с темой, но содержащий дополнительные, новые сведения. Как правило, материалы доклада дает преподаватель. Учащиеся группы при слушании обсуждения составляют вопросы к докладчику и свои высказывания для последующего обсуждения доклада. При этом, такое занятие, как обсуждение доклада, проходит не как опрос по схеме «преподаватель-учащийся», а в форме речевого взаимодействия учащихся группы, т.е. по схеме «учащийся-учащийся».

Для подготовки материалов к докладам, а также тестов для контроля усвоения иностранными учащимися сведений о культуре России можно воспользоваться работами российских ученых-филологов, например [Вишняков 2020; 5-72], [Величко 2016, 5-256] и др. и тематическими справочниками-путеводителями. Перечень пособий и справочников целесообразно определить и закрепить в программе.

Литература

1. Большой театр. Великие имена: Р 225-летию ГАБТа / Ред.- сост. Н.А. Андреева. – М.: РИК Русанова, 2001. – 426 с.

2. *Величко А.В.* Русский язык в текстах о филологии: пособие для иностранных учащихся / А.В.Величко, Л.П. Юдина. – 2-е изд., испр. – М.: Русский язык. Курсы, 2016. – 256 с.

3. *Вишняков С.А.* Культура России от Древней Руси до наших дней [Электронный курс]: учебное пособие / С.А.Вишняков. – 6-е изд., стер. – М.: Флинта, 2020. – 72 с.

4. *Максименко Ю.М.* Путешествия за чудесами: путеводитель по Золотому кольцу России и не только / Ю.М. Максименко. – М.: Изд. Осипенко А.И., 2011. – 255 с.

5. Московский Кремль: Путеводитель / Гос. историко-культурный музей-заповедник «Московский Кремль»; сост. Дмитриева О. – М.:Арт-Курьер, 2007. – 127 с.

6. *Мусский С.А.* Самые знаменитые композиторы России / С.А. Мусский. – М.: Вече, 2004. – 477 с.

7. Народное искусство: Путеводитель по залам Русского музея / Русский музей; автор текста Ирина Богуславская. 2-е изд., – Санкт-Петербург: : Palace Editions, 2020. – 130 с.

8. Словарь русского языка в 4-х томах // Гл.редактор А.П. Евгеньева. – М.: Русский язык, 1983., т.2. –736 с.

9. *Соловьева Ю.А.* География. Раздел «География России» на основном государственном экзамене / Ю.А. Соловьева, А.Б. Эртель. – М.: АСТ, 2019. – 91 с.

10. Третьяковская галерея (Москва). Краткий путеводитель / Гос. Третьяковская галерея. – М.: Искусство, 1957. – 115 с.

11. Эрмитаж (Ленинград). Русская культура XVIII века: Путеводители по выставкам / Гос. Эрмитаж. Под общей редакцией проф. М.И. Артамонова. – М.: Искусство, 1955. – 50 с.

S.A. Volkov

(Higher Institute of Languages of Tunis of University of Carthage)

МЕНТАЛЬНОЕ ПОЛЕ И СМЫСЛООБРАЗОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ

Аннотация. В статье актуализируется вопрос, как использование когнитивных структур влияет на практику преподавания и реальность межкультурной коммуникации в плане методического осмысливания концептуальной картины мира, решения лингвистических и психологических проблем. В частности, анализируется концептуальный объект «свет» в связи с формированием ментального поля студентов и порождения смыслов в арабской и русской языковых культурах.

Ключевые слова: когнитивный подход, концептуальный объект, ментальное поле, смыслообразование.

S.A. Volkov

(Higher Institute of Languages of Tunis of University of Carthage)

MENTAL FIELD AND SENSE-GIVING IN TEACHING COMMUNICATION INTERCULTURALLY

Abstract. This article discusses how the use of cognitive structures shape teaching practice and reality of intercultural communication in terms of making senses of the world, solving language and psychological issues. Specifically, we examine how the conceptual

object “light” forms a mental field and provokes sense-giving in Arabic and Russian linguistic cultures.

Keywords: cognitive approach, conceptual object, mental field, sense-giving.

Communicating effectively across cultures and languages is a vital skill for educators and educatees. Topically, it stresses the importance of developing a mental field that enables them to understand, respect, and appreciate cultural diversity. This will facilitate interaction with those from different cultural backgrounds. This article offers a technique for enhancing students’ linguistic and intellectual competences by fostering a mental field and designing a sense-giving process through the analysis of the conceptual object “light”.

Cognitive Grammar by Ronald Langacker, one of the earliest works in cognitive linguistics, has methodological significance for the purpose of the topic stated. This theory holds that, at the semantic pole, grammar is articulated in abstracted patterns of conceptual integration, which extends to grammatical, semantic, and lexical components [see Langacker 2008; 540]. As it covers both formal and informal aspects of language, it also helps understand how language functions to make sense.

Since we rely on our implicit knowledge of the context and background of our utterances to convey and interpret meaning, Michael Polanyi defined sense-giving as the process of giving speech meaning by creating a structure of tacit knowing [Polanyi 1967]. In this instance, we believe that sense-giving is mainly subject to non-linguistic cognitive principles.

Since this act is a thinking unit, it qualifies for study in connection with the mental spaces theory developed by Gilles Fauconnier. “Mental spaces – the connections linking them [speech, thought, and communication], the linguistic, pragmatic, and cultural strategies for constructing them – are a significant part of what is happening backstage, behind the scenes, in the cognitive background of everyday speaking and commonsense reasoning” [Fauconnier 1994: xvii–xviii].

We favour using the term “mental field” because it more accurately describes how we establish value hierarchies. It may refer to a person’s subjective experience of his thoughts, feelings, sensations, and stimuli, as well as, conventionally speaking, to the logical and semantic modelling and language processing. The interplay or exchange of senses (modalities, semantic meanings, concepts), which might exist in mental space independently of each other, gives rise to the mental field. In certain words, when thinking, the senses build a field around themselves. The mental space has a boundaryless structure and is, thus, a kind of platform for the mental field, which is a sense-giving space. In our terms, the mental field is a cognitive formation with an identity range for real-world referents or objects that are perceived, thought over, and interpreted through a linguistic person’s attitudes, values, beliefs, and assumptions, or within communicative tools as well as in relating or juxtaposing linked objects. According to specified criteria, object identity is determined by the number of senses it can contain, considering the target linguistic cultures. In this field, an arbitrary sense “crystallizes out” to become an invariant of communication from there. Against this background, the sense, which forms the basis of culture [see Zinchenko 2016; 6, 8], is thought over in relation to intercultural communication. Sense-giving is the mechanism by which information exchange impacts how others interpret and make sense of objects or events. If so, we address the cognitive approach to communication from the perspective of a cognitively focused learning paradigm. The mental field delineation precisely meets one of its applications in education discourse when a students’ thinking activities (analytical skills, reasoning, and inference), language thinking (linguistic and ethnic identity), and competency

in linguistic and cultural subjects (meaningfulness) can all come to the mind of the teacher. In other words, the teacher is able to see how an individual or group thinks about an idea. As a result, he or she gains a helpful tool for overseeing the intellectual activities of students in conjunction with their ability to integrate information in a semantic and grammatical way. This includes data capture, analysis, and the articulation of patterns and commonalities. The tool can be used both in the classroom and as a method of supervising students' research. By integrating cognitive-semantic restructuring and communication, we can also create a conducive environment for assimilating linguistic and cultural insights. When students interpret the meaning conveyed by a significant verbal or nonverbal sign employed in any given linguistic culture, cognitive-semantic restructuring is seen as a way to manage their intellectual and emotional state. Cognitive or non-cognitive, understandable or not, ignorant or not ignorant, intriguing or boring are some examples of notions that might be associated to a mental state. An internal feeling such as anticipation that causes annoyance, elation, resentment, or satisfaction is an example of an emotional state.

An example that illustrates and supports the theoretical findings is the overlaps and divergences between mental fields in different cultures. The question "Have you seen the light at the end of the tunnel?", which I once asked (in Russian) in a conversation with an Arab after he had suffered a serious illness, proved to be inappropriate and even confusing for the intention of using the meaning it contained, all the more so as it was underpinned by the emphatic emphasis on the idiom "light at the end of the tunnel".

It is apparent that phraseological units of another language cannot be fully assimilated. The essential thing here, however, is the premise of judging and assessing the semantic charge of the components of a free phrase depending on the communicative act. In our example, the main issue is the appropriateness of the idea of the tunnel as a road leading to the beyond and, above all, the understanding of the meaning, sensing of the key concept represented by the word "light". The presence of similar moments of meaning in the fixed phrases or chunks (in this case, "transfer to heaven" or "encounter with God") does not necessarily indicate an understanding of the integrity of those established collocations, although they are present in both languages (Russian and Arabic). We can observe it when "(seeing) the light at the end of the tunnel" is used by Christians as a euphemism for "leaving life". It is the multi-dimensionality of the meaning of the word "light," say, in English or Russian and the unambiguity in Arabic that confuses the interlocutor for a reason. Conceivably, the parallel analysis of the intended object based on archetypal representations and mentalization as a process of perception and reinterpretation shall offer the way to explain that reason. Since we are talking about the archetype, it would be justified to refer to the sacred writings and the Mohammedan scriptures that "nourish" every culture and constitute its permanence and consistency.

In the Old and New Testament, the phrase "to see the light" means seeing the light of God: "He [God] rescued them [people] from the grave so they may enjoy the light of life" (Job 33:30) [Holy Bible, 2007: 631]; "God is light, and there is no darkness in him at all" (1 John 1:5) [Holy Bible, 2007: 1439]; "No longer will you need the sun to shine by day, nor the moon to give its light by night, for the Lord your God will be your everlasting light" (Isaiah 60:19) [Holy Bible, 2007: 869]. The biblical concept of the Lord as light is explained by the fact that the light, which means justice and goodness, constitutes God's essence: God is an absolute power, free from all sin and injustice. Light is the beginning of all beginnings, the first generation of the Creator, and it is only natural that in Islam "Allah is the Light of the heavens and the earth" (24:35) [The Holy Qur'an, 2006: 348], that is, the Creator of forms is the bearer of light. The words of Jesus Christ, as his "valid testimony", "I am the light of the

world” (John, 8:12) [Holy Bible, 2007: 1251] as well as “I have come as a light to shine in this dark world” (John 12:46) [Holy Bible, 2007: 1259] mark his role as messenger and bearer of God’s truth and spirituality. The Qur’an says: “Allah doth guide whom He will to His Light: Allah doth set forth Parables for men: and Allah doth know all things” (24:35) [The Holy Qur’an, 2006: 348], meaning that the light is Allah Himself, and faith and the Qur’an are light from Him, light to which He guides. The light is also a symbol of the Prophet Mohammad: “... there hath come to you from Allah a (new) light [Our Messenger] and a perspicuous Book” (5:15) [The Holy Qur’an 2006; 112–113], as well as the Gospel (Injil) given to Jesus, “therein was guidance and light” (5:46) [The Holy Qur’an 2006; 118]. It is also worth recalling at this point that before Muhammad became God’s Chosen One, he hid in a mountain called Djabal an-Nour. The “Mountain of Light” can be seen as a kind of allegorical image of light. Before the creation of man, Allah created the angels from light [Ali-zade 2007; 430], and in the Bible we read: “Suddenly, there was a bright light in the cell, and an angel of the Lord stood before Peter” (Acts 12:7), “Even Satan disguises himself as an angel of light” (2 Corinthians 11:14) [Holy Bible 2007; 1288, 1361], so they too are associated with the light. Moreover, Uriel, the name of the archangel, is interpreted in the original Hebrew as “the light of God or God is light”. Incidentally, the tracing of the Greek “angel” and the Arabic word “malāk” have the same meaning “messenger”, i.e., the one who conveys the will of God or Allah to human beings and performs his mediating role between the high and the low worlds. The mental field encompassing the general idea of light among both Christians and Muslims thus includes God Himself, the Prophet, the Scriptures, and the angels.

Light is a metaphor for spirituality and associated with the divine gift in both cultures. It is perceived as the basis for knowing the truth and clearing the dark spots that life has prepared. It is therefore only natural that the phrases “seeing the light” and “seeing the light at the end of the tunnel” occur in Christian and Islamic linguistic and cultural areas. In the minds of Europeans, this is the obvious, if not quick, way out of a difficult situation. In the Qur’an, the identical expressions “seeing the light” and “seeing the light at the end of the tunnel” are not found, but they are used by Arabic speakers in the sense of “having hope”: “You have revived hope in me and made me see a glimmer of light that has flared up after such a long suffering”; “And yet the light at the end of the tunnel is still far away”. These utterances are associated with striving towards the Lord and believing that he will accept the supplicant’s request, “So, verily, with every difficulty, there is relief” (94:5) [The Holy Qur’an 2006; 596].

So, in the Arabs’ mental field, the cross-functional, heterogeneous idea of light has the pull of semantic meanings associated with the power of life, either this or that. Therefore, it has nothing to do with the death conception at the fringe of consciousness. The latter refers to the idea that light is the first thing the soul, which has allegedly departed the body, can see. And this rules out the use of the phraseology in any other context when cultural parallelism and, respectively, the parallelism of the mental fields of two or more identities leave lacunae in the accurate comprehension of some other meaningful elements.

A consideration of how the mental field localizes the conceptual object of light in connection with culture factors, including such valuable resources as visual images and artistic words, is a prospect for further research.

References

1. *Ali-zade, A.* (2007). *Islamskij jenciklopedicheski slovar'* [Islamic Encyclopaedic Dictionary]. Moscow: Izdatel'stvo «Ansar». [In Russian].

2. *Fauconnier, G.* (1994). *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural language*. Cambridge: University Press. First published in 1985. 190 p.
3. *Holy Bible.* (2007). *New Living Translation*. 2nd ed. Carol Stream, Illinois: Tyndale House Publishers, Inc. 1564 p.
4. *Langacker, R.* (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford, New York: Oxford University Press, Inc. 562 p.
5. *Polanyi, M.* (1967). Sense-Giving and Sense-Reading. *Philosophy*, 42 (162), 301–325. DOI:10.1017/S0031819100001509.
6. *The Holy Qur'an.* (2006). English translation of the meanings by Abdullah Yusuf Ali. Dar Al-Kitab Al-Aziz. 605 p.
7. *Yuan, J.* (1987). Mind is a field, a certainty field. *Journal of Social and Biological Structures*, 10 (3), 283–299. DOI: [https://doi.org/10.1016/0140-1750\(87\)90026-1](https://doi.org/10.1016/0140-1750(87)90026-1).
8. *Zinchenko, V.G., Zusman, V.G., Kirnoze, Z.I. and Ryabov, G.P.* (2016). *Slovar' po mezhkul'turnoj kommunikacii: Ponjatija i personalii [Dictionary of Intercultural Communication: Concepts and Personalities]*. 2nd ed. Moscow: FLINTA. 136 p. [In Russian].

Литература

1. *Али-заде, А.* Исламский энциклопедический словарь. – М.: Ансар, 2007. – 400 с.
2. *Зинченко, В.Г.* Словарь по межкультурной коммуникации: Понятия и персоналии / В.Г. Зинченко, В.Г. Зусман, З.И. Кирнозе, Г.П. Рябов. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 136 с.
3. *Fauconnier, G.* (1994). *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural language*. Cambridge: University Press. First published in 1985. 190 p.
4. *Holy Bible.* (2007). *New Living Translation*. 2nd ed. Carol Stream, Illinois: Tyndale House Publishers, Inc. 1564 p.
5. *Langacker, R.* (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford, New York: Oxford University Press, Inc. 562 p.
6. *Polanyi, M.* (1967). Sense-Giving and Sense-Reading. *Philosophy*, 42 (162), 301–325. DOI:10.1017/S0031819100001509.
7. *The Holy Qur'an* (2006). English translation of the meanings by Abdullah Yusuf Ali. Dar Al-Kitab Al-Aziz. 605 p.
8. *Yuan, J.* (1987). Mind is a field, a certainty field. *Journal of Social and Biological Structures*, 10 (3), 283–299. DOI: [https://doi.org/10.1016/0140-1750\(87\)90026-1](https://doi.org/10.1016/0140-1750(87)90026-1).

Галкин Г.Н.

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

ДИСКУРС КАК ИНСТРУМЕНТ АКТИВИЗАЦИИ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ

Аннотация. В статье поднимаются вопросы в обращении к дискурсу как инструменту, позволяющему работать с аудированием на новом качественном уровне. В работе характеризуется дискурс, а также его разновидности. Автор обращается к понятию «фрейм» и «сценарию речевого поведения», рассматривает их как потенциальный инструмент работы с аудированием, позволяющий раскрыть потенциал учащегося.

Ключевые слова: дискурс, аудирование, фрейм, сценарии речевого поведения, русский как иностранный.

DISCOURSE AS A TOOL FOR ACTIVATING LISTENING COMPREHENSION SKILLS

Abstract. The article shows discourse as a tool to work on listening comprehension at a new level. The author refers to the scientific concepts "frames" and "scenario of speech behavior". They are characterised as potential instruments of working on listening comprehension that gives an opportunity for evolving students' potential.

Keywords: discourse, listening comprehension, frames, the scenario of speech behavior, Russian as foreign language.

Обучение любому иностранному языку должно проводиться на основе практической направленности. Русский как иностранный исключением не является. А значит, необходимо, прежде всего, стремиться погрузить учащихся в процесс реальной коммуникации. Формирование навыков восприятия иноязычной речи или, по-другому, аудирования обусловлено языковым уровнем, потенциально заложенным в конкретных коммуникативных ситуациях: поход в магазин, студенческий семинар, свидание и т.д. Однако вопрос состоит совершенно в другом – как и каким образом не только обучить учащихся правильно понимать русскую речь, но и проникнуть непосредственно в механизмы мышления реципиента. А в данном ключе стоит говорить непосредственно о дискурсе.

Значение данного термина корнями уходит к французскому слову “discourse”, что обозначает «беседа». Существуют самые разнообразные трактовки данного термина, но рассуждая о значении понятия в ключе поиска инструмента для активизации аудитивных навыков, следует обратиться к работе профессора Е.С. Кубряковой «Язык и знание», где дискурс характеризуется как «...форма использования языка в реальном (текущем) времени, которая отражает определенный тип социальной активности человека, создается в целях конструирования особого мира (или его образа) с помощью его детального языкового описания и является в целом частью процесса коммуникации между людьми, характеризуемого, как и каждый акт коммуникации, участниками коммуникации, условиями ее существования и, конечно же, ее целями» [Кубрякова 2004; 525]. Отталкиваясь от данной точки зрения, следует обратиться к рассуждению о том, что, рассматривая дискурс как процесс, мы автоматически признаем текст его результатом [Азимов 2009; 63]. Следовательно, дискурс до определенной степени ближе к живой человеческой коммуникации, а значит, к нему и стоит чаще обращаться при формировании учебного текста, используя структурные элементы, лежащие в его основе. Необходимо помнить, что текст и дискурс взаимосвязаны, тем не менее, далеко не каждый текст можно назвать дискурсом – едва ли, книги Л.Н. Толстого, которые лежат на полке читателя, могут стать дискурсом до момента восприятия их читателем [Зяблова 2012; 223-225].

Особенную актуальность при обращении к дискурсу как к инструменту развития аудитивных навыков получают вопросы его моделирования. В своей работе «Сценарии русского речевого взаимодействия» В. Шляхов называет модели речевого поведения, находящиеся в памяти человека «фреймами». Кроме того, он вводит непосредственно понятие «сценариев речевого поведения». При погружении студентов в искусственно сформированную языковую модель в первую очередь нужно учитывать именно упомянутые выше элементы. Стоит также предположить, что необходимо делать основной акцент именно на внедрении данных моделей в речь учащихся. Повышенная

частотность употребления данных элементов, правильное формирование условной модели текста позволяют осуществлять влияние на сознание учащегося, обеспечивая его сознание не только условными фразами-клише, но и являясь источником лингвострановедческой информации для обучаемого. Таким образом, на основе подобного фундамента появляется возможность возвести новый образовательный метод (вернее, принцип реставрации условного метода погружения), то есть формирование на основе дискурса обучающего аудиотекста. Однако, это только первый этап многоплановой схемы.

Аудиотекст, сформированный на основе актуального лексико-грамматического материала и синтаксических конструкций, предположительно позволяет добиться наиболее высокого качества и продуктивности его усвоения, или наоборот, актуализации уже существующих в сознании языковых единиц и знаний, провоцируя тем самым данные лексико-грамматические единицы к употреблению, выводя их в активный словарь [Юр 1992; 106-108].

Выделяются непосредственно два вида дискурса – устный и письменный. Дискурс может быть определен как деятельность, в которой исходным материалом является язык, а его реализацией можно считать речь с ее процессуальностью [Азимов 2009; 63]. Письменный дискурс – продукт устного. Существует несколько элементов, которые различают эти два типа, более того, именно они потенциально и могут помочь нам приблизиться непосредственно к пониманию того, как и каким образом можно реально создавать учебный аудиотекст, который может помочь в усвоении лексико-грамматического материала. Так, например, устный дискурс происходит фактически мгновенно, в режиме реального времени, в отличие от аудитивных заданий, где есть возможность прослушать упражнение несколько раз, что реально облегчает работу обучаемому, избавляет от достаточно жестких рамок. Например, скорость спонтанной речи кажется студентам и учащимся достаточно высокой. В радиомонологе она достигает до 160 слов в минуту, в то время как скорость разговорной речи может быть до 220 слов в минуту [Глазунова 2018; 142-143].

Внутриклубальные паузы звучащей речи создают впечатление различного темпа [Коченкова 2010; 50-55]. Письменный дискурс обычно носит запланированный характер, а устный – наоборот, письменный становится отражением процессов конструирования речи, ее колебания, возможны сокращения и упрощение форм. Устный дискурс имеет линейную структуру в отличие от письменного, у которого иерархическое построение [Гаврилова 2016; 104-109]. В то время как единицей организации письменного дискурса является предложение, устная речь обычно требует как присутствия мотива высказывания, так и общего замысла. Оба данных фактора должны ее скреплять и оказывать детерминирующее влияние. Кроме того, устные высказывания зависят от контекста, а также непосредственно от личности говорящего.

В данном контексте следует обратить внимание на возможность структурирования дискурса по ходу его обработки и анализа, и формирования из него более строгой аудиотекстовой иерархии, которая учитывала бы изучаемые лексико-грамматические конструкции, их частность и особенность употребления, а также все разнообразие синонимии и антонимии. Следуя данным маршрутом, мы потенциально можем развить у учащихся абсолютно новый уровень понимания русской речи [Рущая 2016; 85-91].

Таким образом, «фреймы» и «сценарии речевого поведения» [Азимов 2009; 63] начинают играть особую роль при формировании аудитивных навыков. Личность преподавателя способствует этому процессу, оказывая влияние на обучаемого, буквально погружая его в лингвострановедческое информационное поле русского

языка. Преподаватель управляет дискурсом, формируя, по своей сути аудиотивный поток, создавая на его основе особую реальность, смешивая в ней внедряемые лексико-грамматические конструкции. Управление данными процессами создает дополнительные возможности активизации аудитивных навыков и компетенций. Безусловно, личность преподавателя становится фактором стабилизации данного процесса. Выполняя не только роль методического якоря, но и педагогического штурвала, он фактически самостоятельно возводит многоплановую систему, уже упомянутую выше.

Подобный анализ русскоязычного дискурса сопоставим с анализом аудиотекста, а значит, данную рутинную работу можно воспринимать, как отработку лексико-грамматических конструкций. Прослушивание концентрирует сознание учащихся не просто на отдельно взятом элементе, но заставляет перебирать в голове целый набор, воспроизводя дискурс, словно аудиотекст, внутри сознания, таким образом, происходит повторение изученной во время обучения лексики, более того, формирование дискурса на основе изученных материалов – ключевой элемент для закрепления материалов уже пройденных.

Последним этапом активизации аудитивных навыков при помощи дискурса может стать контроль усвоенного материала. Проработав всю цепочку, изложенную выше, и получив определенные результаты, необходимо их строго зафиксировать, достоверно выяснив, какой реально получает учащийся от дистанционной и аудиторной работы с различными видами дискурса и аудиотекстами, сформированными на их основе.

Литература

1. *Азимов Э.Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Издательство Икар, 2009. – 448 с.
2. *Гаврилова Е.И.* Вставка и линейность речи / Е. И. Гаврилова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1(105). – С. 104-109.
3. *Глазунова О.И.* Программа по русскому языку как иностранному. Уровни А1-С2. Основной курс. Фонетика. Лексика. Грамматика. Аудирование. Чтение. Говорение. Письмо/ О.И. Глазунова, Д.В. Колесова, Т.И. Попова. -2 изд., стереотип.-М. Русский язык.Курсы, 2018. – 216 с.
4. *Зяблова Н.Н.* Дискурс и его отличие от текста / Н. Н. Зяблова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2012. — № 4 (39). — С. 223-225. — URL: <https://moluch.ru/archive/39/4650/> (дата обращения: 28.10.2022).
5. *Руцкая Е.А.* Формирование метапредметной компетенции студентов неязыкового вуза на примере обучения аудированию и конспектированию лекций / Е. А. Руцкая, Е. В. Аликина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4(32). – С. 85-91. – DOI 10.15293/2226-3365.1604.08.
6. *Коченкова Ю.Е.* Цена паузы / Ю. Е. Коченкова // Мир русского слова. – 2010. – № 2. – С. 50-55.
7. *Кубрякова Е.С.* Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 555 с.
8. *Penny Ur.* A course in language teaching. Practise and theory. Cambridge university prss: 1991.- p.375.

С.А. Дерябина, Ю. Нкетия

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

СОЧЕТАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ И СОВРЕМЕННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В РЕСПУБЛИКЕ ГАНА

Аннотация: Развитие технологий повлияло на все аспекты человеческой жизни, включая образование. Нельзя недооценивать индивидуальные преимущества традиционных и современных форм обучения. Однако сочетание обеих форм обучения мобилизует преимущества каждой формы, делая образование более эффективным, гибким и интересным. Глобальная пандемия (COVID-19) привела к переходу в системе образования Республики Гана от преимущественно традиционного очного формата к смешанному формату обучения. Предметом внимания данной статьи стала сочетание традиционных и современных форм обучения в преподавании русского языка в Республике Гана.

Ключевые слова: смешанное обучение, Республика Гана, русский язык, традиционная форма обучения, современная форма обучения

S.A. Deryabina, E. Nketiah

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

THE COMBINATION OF TRADITIONAL AND MODERN FORMS OF EDUCATION IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN THE REPUBLIC OF GHANA

Abstract. Advancement in technology has affected every aspect of human life including education. The individual advantages of the traditional and modern forms of learning cannot be underestimated. However, a combination of both forms of learning mobilizes the advantages of each form making education more effective, flexible, and interesting. The global pandemic (COVID-19) brought about a shift in the educational system of the Republic of Ghana from a predominantly traditional face-to-face format to a blended format of education. The subject of this article is the combination of traditional and modern forms of learning in teaching Russian language in the Republic of Ghana.

Keywords: blended learning, Republic of Ghana, Russian language, traditional form of learning, modern form of learning

The traditional form of organizing the educational process involves the work of a lecturer with students in a classroom using writing boards and printed study materials. In the context of the modern educational sphere, this form of education is supported by using contemporary technologies such as mobile phones and computers [Duhoe, Otibua 2020; 16]. The internet increases the effectiveness at which these digital devices are used in the foreign language classroom by providing access to colossal resources and materials for listening, reading, speaking, writing and pronunciation activities. Scholars have termed the integration of the traditional and modern formats of learning as blended learning.

“Blended learning is the combination of the traditional form of learning and learning with the help of Internet resources which allow teachers and students to conduct the educational process together. A particular educational training can be termed as blended if 30% to 80% of the entire academic time is spent online by the teacher and students” » [Gizatulina 2022; 891]. According to some scholars, blended learning provides more choices, and it is more effective because it combines the advantages of the traditional face to face learning and distance learning [Borshcheva2020] [Singh 2021]. Blended learning combines

live e-learning, self-paced learning and face-to-face classroom learning characterised by the traditional instructor-led training. Some benefits of blended learning are the opportunity to extend the reach of lesson deliveries to remote audiences and to those who could not attend at the appointed time in situations where the trainings or lessons are recorded. Advocates of blended learning also vouch for this mode of learning because it optimises cost and time [Singh 2021].

The educational system of the Republic of Ghana used to thrive mainly on the traditional format of learning till the global pandemic (COVID 19). During this period, the Ministry of Education (MoE) and the Ghana Education Service (GES) as directed by the president of the country, His Excellency Nana Addo Dankwa Akufo Addo, rolled out distance and online learning programmes for all students to ensure teaching and learning continue. Lessons were broadcasted on TV and radio for basic, junior high and senior high school students. Tertiary institutions used online platforms like Zoom, Microsoft Teams, and Moodle to organize the educational process [Henaku 2020; 55]. The Ghana Education Service (GES) advocates for the continuous practice of blended learning and has signed a memorandum of understanding with the Chinese company “NetDragon Websoft Holdings Limited” to implement a country-wide blended learning system [CM.: NetDragon Signs MOU with Ghana’s Ministry of Education: Cision PR Newswire].

The only two institutions that teach Russian language in the Republic of Ghana are University of Ghana and Ghana Institute of Languages. Between the two institutions, the University of Ghana has more experience and the highest number of students studying the language. In support of the Covid-19 health and safety protocols, the University of Ghana transitioned all its lessons to distance learning. The major problems lecturers and students faced during this period was related to poor networks and sometimes power cuts. There was also the problem of lack of digital devices (laptops, tablets, smart phones); which was mostly on the students’ side [Csajbok-Twerefou 2022; 184]. The main platforms used in teaching Russian language at the University of Ghana during the pandemic were Zoom and Sakai Learning Management System (Sakai LMS). While the Zoom application was used for organizing virtual lectures, Sakai LMS was used for assignments and examinations. Sakai LMS is an open-source software package developed by a global community of users from various fields of education. More than two hundred universities around the world with millions of users use it daily in teaching and learning. The University of Ghana uses the Sakai LMS to enhance teaching, collaboration, and online learning. The system can be used as one of the instruments for guiding the independent work of students studying Russian language.

The University of Ghana’s Sakai (UG Sakai) has the thematic structure of most MOODLE platforms which includes the instructive block, the didactic block, the informative block, and the control block. The instructive block gives lecturers the opportunity to inform students about the course, explaining to them the aims, tasks, and the expected results upon completing the course. The didactic block gives course instructors the chance to upload study materials and tools that will help to optimize the independent work of students. At the information-reference block, lecturers can upload reference materials on grammar, vocabulary, hyperlinks to internet resources that will assist students in their personal studies. For example, at the elementary level, lecturers can upload materials like the written and printed Russian alphabets, audio-visual materials on Russian sounds and the pronunciation of letter combinations, intonational constructions 1, 2, 3 [Bryzgunova 1980]. Lecturers can also upload materials that will help students distinguish between soft consonants and hard consonants since the Ghanaian auditorium have difficulties in perceiving the difference between them. The control block helps lecturers to upload materials for testing the knowledge

of students at different periods of the academic year. At this block, lecturers can upload tests, quizzes, past examination questions and materials that will help students in their preparation for intermittent assessments and exams.

The format of assessments and exams for students studying Russian language at the University of Ghana changed during the pandemic. The examination questions were uploaded online, and students answered questions and uploaded their answers online. For the first time in the history of teaching and learning Russian language in the university, level 100 students had to answer 100 questions for the written exams online (on Sakai) in a format of plain text since they were not taught how to write before the pandemic hit the country. Moreover, this format was chosen due to the large number of students [Csajbok-Twerefou 2022; 184]. Russicists think this format of exams does not properly reflect the knowledge of students because some of them can make guessed choices and get average results. For the oral exams, the first-year students had to upload two videos online with one being their reading of a text consisting of 450-500 symbols and their answering of questions about the text in 90 seconds. The second video was a retelling of an essay. Students were contented with this format of oral exams because they had a lot of time to prepare before uploading the videos. According to the research of Csajbok-Twerefou I., a lot of students studying foreign languages at the University of Ghana prefer the traditional face-to-face lessons because lecturers can use different approaches to aid learners in their acquisition of the language. The research also showed that even though the students preferred the traditional face-to-face lessons, they like distance examinations more.

The use of modern technologies to support traditional forms of learning Russian language at the University of Ghana will not only increase the motivation and interests of students to study the language but it will also increase their awareness of the Russian culture. Students can know more about the Russian language and culture through videos and songs improving their listening and speaking skills.

Reference

1. *Borshcheva, O. V.* Pedagogical conditions for the effectiveness of blended learning in teaching a foreign language in a non-linguistic university / O. V. Borshcheva // Pedagogy and psychology of education. – 2020. – No. 4. – pp. 72-80. (In Russ.)
2. *Bryzgunova, E.A.* (1980). Intonation. In N.Yu. Shvedova (Ed.), Russian Grammar (vol. 1, pp. 96–122). Moscow. (In Russ.)
3. *Gizatulina O. I.* Teaching Russian as a foreign language through mixed learning models //Academic research in the field of educational sciences. – 2022. – vol. 3. – No. 3. – pp. 890-900. (In Russ.)
4. *Csajbok-Twerefou I.* Difficulties and evaluation of distance learning of Russian language at the University of Ghana / I. Csajbok-Twerefou // Bulletin of the Linguistics University of Nizhny Novgorod. – 2022. – No. 57. – pp. 182-198. (In Russ.)
5. *Duhoe A. A. A., Otibua F.* The Impact of Technology in Teaching Language Lessons in the new Colleges of Education Curriculum in Ghana //Journal of Education, Curriculum and Teaching Studies. – 2020. – vol. 1. – №. 1. – pp. 15-30.
6. Getting Started with Sakai for Students: [Electronic resource] // University of Ghana Sakai Resources. URL: <https://sakairesources.ug.edu.gh/node/63> (accessed: 14.10.2022)
7. *Henaku E. A.* COVID-19 online learning experience of college students: The case of Ghana //International Journal of Multidisciplinary Sciences and Advanced Technology. – 2020. – vol. 1. – №. 2. – pp. 54-62

8. Singh H. Building effective blended learning programs //Challenges and Opportunities for the Global Implementation of E-Learning Frameworks. – IGI Global, 2021. – pp. 15-23.

9. NetDragon Signs MOU with Ghana's Ministry of Education to Implement Country-wide Blended Learning System: [Electronic resource] // Cision PR Newswire. URL: <https://www.prnewswire.com/news-releases/netdragon-signs-mou-with-ghanas-ministry-of-education-to-implement-country-wide-blended-learning-system-301388446.html> (accessed: 23.12.2022)

Жэнь Ваньин

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

ОБУЧЕНИЕ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. Статья посвящена обучению разговорной речи на русском языке в китайской аудитории. Описаны факторы, влияющие на овладение разговорной речью китайскими студентами и даны соответствующие рекомендации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, китайские студенты, разговорная речь, коммуникационные навыки.

Ren Wanying

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

TEACHING SPOKEN RUSSIAN IN THE CHINESE AUDIENCE

Abstract. The article is devoted to teaching Russian colloquial to Chinese students. The factors influencing mastering colloquial speech by Chinese students are described and the relevant recommendations are given.

Key words: Russian as a foreign language, Chinese students, colloquial speech, communication skills.

Изучение разговорного русского языка в Китае впервые началось в 1960-х годах. В 1962 году Ван Фусян написал статью, представляющую книгу советского лингвиста Н.Ю. Шведовой «Очерки по синтаксису русской разговорной речи», а в 1964-1965 годах он опубликовал в журнале «Русский язык» статью «Часто употребляемые конструкции в разговорном русском языке», в которой систематически представлены общие модели предложений в русской разговорной речи, что стало началом исследований по данной теме в Китае.

По мнению китайского исследователя Сюй Вэньюя, разговорная речь является основой, источником языка и занимает первое место; письменная речь — это обработанная форма звучащей речи, соответственно, занимает второе место. Эти две стороны находятся в постоянном взаимопроникающем, взаимоусиливающем и взаимодополняющем отношении. Автор дает следующее определение разговорного русского языка: это «несдержанный вид разговора, используемый в определенном контексте русскими носителями стандартного языка в неофициальных, неподготовленных, непосредственных коммуникативных условиях» [Сюй Вэньюй 2000].

Развитие разговорных навыков на русском языке зависит от реальных ситуаций общения. Процесс, через который проходит говорящий, примерно следующий: создание мотивации для мышления - уточнение содержания конкретной мысли - выбор

слов - формирование предложений – устное выражение. Слушающий проходит через противоположный процесс: прием словесных выражений - разбивка предложений - установление значения слов - уточнение содержания идей - понимание потенциального скрытого смысла говорящего [Тун Линлин 2021].

Целью обучения русскому языку является развитие у студентов умения слушать, говорить, читать и писать. Умение продуцирования собственной речи зависит от развития у учащихся навыков устного общения. Хотя сегодня в китайских университетах обучение русскому языку в разговорном аспекте включено в учебный план, внимание преподавателей в основном сосредоточено на обучении русской грамматике и переводу, в результате чего у студентов недостаточно сформированы коммуникативные навыки. Поэтому усиление преподавания разговорного русского языка и совершенствование навыков аудирования и говорения у студентов является важной составляющей повышения качества обучения русскому языку в Китае.

Можно перечислить следующие факторы, влияющие на овладение разговорной речью китайских студентов:

1. Языковые знания и речевые навыки студентов

Естественная последовательность изучения языка – от слушания к говорению, от понимания устной речи к устному выражению является объективным правилом изучения иностранного языка. Говорение развивается на основе аудирования, и для того, чтобы учащиеся научились говорить, им нужно сначала больше слушать. Неотъемлемой частью удачного общения является необходимость декодировать разговорную речь собеседника (за исключением невербальной коммуникации) [Чжао Вэй 2001]. Как видно, уровень аудирования непосредственно определяет уровень говорения.

Сформированность фонетических навыков в значительной степени влияет на качество разговорной речи говорящего. Нечеткое произношение звуков, неправильно поставленное ударение и непонятная интонация иностранцев сильно мешает пониманию содержания разговора.

Грамматическое знание и запас слов также играют важную роль при устном выражении. Достаточное знание русской грамматики и лексики обеспечивает удачное речевое оформление как диалогов, так и монологов.

2. Психологические факторы

Под влиянием китайского менталитета (скромность, золотая середина) лишь немногие студенты мотивированы отвечать на вопросы преподавателя или общаться со своими одногруппниками на русском языке. Для них более привычным является слушание речи преподавателя. Даже на практическом занятии китайцы стесняются говорить.

Мотивация студентов к изучению русского языка – еще один важный фактор, влияющий на уровень их устного общения. Нужно принять меры, чтобы повысить активность студентов.

3. Внешние условия

Кроме вышеперечисленных факторов, существуют еще некоторые внешние условия, воздействующие на уровень разговорной речи студентов. Речь преподавателя — это первый образец для студентов. Поэтому он должен постоянно повышать её уровень и чаще говорить по-русски в аудитории.

Практика показывает, что обучение иностранному языку, особенно на практических занятиях эффективнее в группе, где меньше количество студентов.

Однако, сегодня в китайских университетах обычно учатся 25–40 студентов в одной группе, что ограничивает качество преподавания.

Помимо этого, наблюдается недостаточное количество носителей русского языка в преподавательском составе, практически отсутствуют мероприятия на русском языке (разговорные клубы, конкурсы по разговорному русскому языку и т.д.).

В ответ на сложившуюся ситуацию можно дать следующие рекомендации с дидактической точки зрения:

1. Использовать различные виды работы при обучении говорению

Преподаватель должен нацелить студентов на устное выражение и продуцирование собственной речи с помощью различных видов работ. Одним из которых является упражнение на замену части предложения синонимом с сохранением исходной конструкции с целью запомнить фиксированный образец предложения.

Пересказ текста или диалога требует понимания содержания и умения правильного оформления высказываний. Здесь эффективны задания на пересказ от первого, второго и третьего лица с обращением внимания на изменение рода, числа и падежа.

Можно попросить студентов высказать собственное мнение по изученному тексту или диалогу, что, в отличие от пересказа, основывается не на оригинальном тексте, а в основном на собственном мнении и взглядах, способствует развитию умения мыслить по-русски. Также полезно заучивать диалоги и тексты как образец.

Для преподавателя важно выбирать уместные подходы для разных студентов, подбирать упражнения и задания из разных учебных материалов.

2. Создавать моделируемую языковую среду

Языковая среда очень важна для изучения иностранного языка, однако большинство китайских студентов не имеют возможности изучать язык за рубежом. Поэтому преподавателю следует стараться как можно больше использовать русский язык на занятии, чтобы студенты могли больше слушать и подражать. Ролевые игры также полезны для повышения уровня разговорной речи студентов. Это помогает им запомнить выражения на русском языке, стимулирует их интерес к изучению, и позволяет больше участвовать в активной деятельности.

3. Использовать мультимедийные средства

Развитие науки и техники облегчило изучение иностранных языков. Газеты, радио, телевидение и Интернет — все это эффективные материалы для изучения устной речи. С одной стороны, программы, фильмы и песни на русском языке являются живыми, аутентичными материалами не только для аудиторной, но и для самостоятельной работы студентов; с другой стороны, они позволяют студентам больше узнать о России.

Таким образом, в обучении разговорной речи на русском языке китайских студентов остается еще много проблем. Необходимо, чтобы преподаватели обратили внимание на важность этого аспекта и использовали различные подходы для улучшения коммуникативной компетенции на русском языке.

Литература

1. *Сюй Вэньюй*. Введение в современный разговорный русский язык, Шанхай, Шанхайское учебное издательство иностранных языков, 2000.

2. *Тун Линлин*. Анализ психологического процесса формирования навыков устного общения на русском языке и стратегии их совершенствования. *Teacher*. 2021, No.464(17):55-56.

3. Чжао Вэй. Преподавание русского языка как иностранного. Foreign Language Research, 2001, (3): 21.

И.М. Иманкулова, С.Н. Абдуллаев

(Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова)

СИСТЕМА ПОЛИАСПЕКТНЫХ УПРАЖНЕНИЙ КАК ОПЫТ МОДЕЛИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Аннотация. Предлагаемая статья является итогом проведения учебного эксперимента. Авторы описывают конкретные упражнения для иностранных студентов. Упражнения делятся на языковые и речевые. Результаты эксперимента показывают важность учета особенностей разных языков и культур. Такие особенности релевантны при обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык, иностранные студенты, упражнение, полиаспектное.

I.M. Imankulova, S.N. Abdullayev

(Issyk-Kul State University named after K. Tynystanov)

A SYSTEM OF MULTI-ASPECT EXERCISES FOR MODELING COMMUNICATIVE REALITY

Abstract. The proposed article is the result of an educational experiment. The authors describe specific exercises for foreign students. The results of the experiment show the peculiarities of different languages and cultures. Such features are relevant when teaching Russian as a foreign language.

Keywords: the Russian language, foreign students, exercise, multi-aspect.

В данной статье мы представляем комплекс разработанных упражнений, которые можно использовать при обучении русскому языку студентов из КНР. Их составление преследовало цель отработки разных аспектов языковой и речевой компетенции (полиаспектность) с целью проведения экспериментального обучения со специальной группой иностранных студентов. Структура полиаспектных заданий и упражнений строилась таким образом, чтобы выявить особенности и различия между изучаемым и родным языками. Русский язык оказывается на пересечении двух культур [Абдуллаев, Ногоева 2018; 71-74]. Нам кажется, что обучающие эксперименты и упражнения в определенной степени моделируют реальные речевые ситуации [Абдуллаев 2021; 473].

Наш комплекс упражнений включает две группы: учебно-языковые и учебно-речевые упражнения. Основываясь на противопоставлении языка и речи, мы разводим полиаспектные упражнения при ориентации на языковую и речевую компетенции [Галимзянова; 21]. Под первой мы понимаем систему представлений о грамматике языка, а во втором случае мы подразумеваем функциональную грамотность относительно всех видов речевой деятельности [Валиуллина С.В., Казанцева; 240].

1. Учебно-языковые упражнения для поэтапного освоения студентами лингвистических, коммуникативных, текстовых умений. В ходе эксперимента было обязательным соблюдение общих параметров для контрольных и экспериментальных групп филологического факультета.

Подберите к существительным нужные прилагательные. Составьте с ними предложения.

Образец: змея - опасная, коварная, скользкая. Медведь, заяц, лиса, волк, корова, курица, петух, слон. Какое из словосочетаний употреблено в переносном значении?

Теплая погода, море цветов, дождь идет, автобус едет, время течет, деревья проснулись, солнце проснулось.

Определите значение - прямое или переносное. Напишите синонимы.

холодные дни -

холодные руки -

холодные отношения -

Проведите простую трансформацию следующих слов и словосочетаний:

1. Образуйте от данных прилагательных существительные

народный - -

молодежный -

письменный -

детский - -

2. Спишите сочетания, преобразуйте их, дописывая окончание существительных, образованных от прилагательных:

Образец: газетная статья - статья из газеты.

женский взгляд -

детские сердца -

народные избранники -

3. Спишите сочетания, преобразуйте их, образуя от глаголов существительные:

дружить между странами -

изучать языки -

путешествовать по миру -

сохранять взаимопонимание -

изучали языки -

создать условия -

защищать экологию -

4. Упражнения на распознавание фразеологизмов и пословиц. Прочитайте текст. Объясните значение.

Она сильно торопилась и от волнений, не помня себя, села не на тот маршрут автобуса. Расстроило ее внезапное сообщение дочери, что выходит замуж за соседского оболтуса. Да уж, любовь зла - полюбишь и козла...

4. Найдите синонимы к фразеологическим единствам:

Прости господи, извините за резкое выражение, нет сил, друг детства, закадычный друг, стреляная гильза, стреляный воробей.

5. Упражнение на распознавание ФЕ: Подберите синонимы к данным фразеологизмам, заменив их синонимом. Когда употребляются в речи данные выражения?

А) Подберите синонимы к фразеологизмам:

Всей душой - (например: Всем существом, всем сердцем);

Со всех ног -

Положить зубы на полки -

Под носом -

Водить за нос -

Как кошка с собакой -

Б) Составьте из данных слов известный русский фразеологизм:

Волк, собака, ворона, лес, огород, ходить, сидеть (Волков бояться - в лес не ходить).

Гусь, петух, воробей, корова, свинья, приятель, враг, товарищ (Гусь свинье не товарищ).

6. Объясните значение фразеологических единств. Приведите сравнения, используя данные слова:

Голодный как ..., хитрая как ..., трусливый как ..., устал как ..., упрямый, как ... как, красивая как ...

2. Учебно-речевые упражнения.

Эти упражнения направлены преимущественно на развитие письменной речи. Известно, что «письменная речь подразумевает не только овладение лексико-грамматическим материалом изучаемого языка, но и умения работать с иноязычным текстом, сформированность критического мышления и умения анализировать и обобщать информацию из разных источников» [Сидорова; 79].

Найдите в тексте предложение, в котором использован фразеологический оборот. Определите его значение, исходя из контекста.

Наш герой был в недоумении. Он оказался между двух огней. Если он примет предложение Елены Ивановны, то придется бросить работу и переезжать в Казахстан. Это повлечет за собой большие хлопоты в отношении семейных дел. В том случае, если все останется без изменений, то в его жизни наступит стагнация. А этого ему, молодому и подающему надежды специалисту, не хотелось.

С целью выявления коннотативных значений образных средств студентам предлагалось подобрать нужные слова-компоненты фразеологизмов.

1. Допишите пропущенное слово: Человек был худой как ... Сегодня ты выглядишь как сонная Он упрям как Человек хитрил, увиливал как Он говорил невнятно, будто мычал как Соседи не дружат, живут как ... Ты еще мал мне что-то советовать, как говорит, яйцо ... , Этот автобус ползет как ..

Слова для вставки: *собака, лошадь, кошка, кот, петух, обезьяна, муха, рак, черепаха, осел, бык, корова.*

2. Напишите к русским фразеологизмам эквиваленты из родного языка.

Ни рыба, ни мясо - (кит. ни осёл, ни конь; ни монах, ни мирянин).

Без труда не вынешь и рыбку из пруда – (кит. Если не ползть в логово тигра, как вытаскивать тигрят).

Яблоко от яблони недалеко падает – (кит. Каков отец, таков и сын).

Один в поле не воин – (кит. Одно дерево не лес).

Яйцо курицу не учит – (кит. Хвост голове не указ).

Гусь свинье не товарищ – (кит. Курица с собакой - не друзья).

Мычит как бык - пищит как комар Как сонная муха - Как ленивая свинья;

Нужен как собаке пятая лапа - Как раку фрак, Как слону перчатки; Змея подколодная - Сердце как у скорпиона.

Во время эксперимента подобные упражнения были использованы нами в ходе тестирования иностранных студентов. Согласно приведенной выше дифференциации упражнений мы старались развести собственно лингвистические знания и умения, с одной стороны, и речевые навыки и умения – с другой. Чтобы выяснить, как это нам удалось, мы соотнесли задания упражнений с данными при анализе результатов тестирования.

Результаты анализа выполненных заданий показывают, что 38% студентов допускали ошибки при определении прямых и переносных значений фразеологизмов.

Обучение с позиции интегративного подхода предполагает использование языка в качестве средства познания иной культуры (культуры страны изучаемого языка), ее духовного наследия с учетом различий в социокультурном восприятии мира.

Анализ ответов учащихся показал достаточный уровень языковых, речевых и текстовых умений. Вместе с тем чувствовался ограниченный словарный запас молодых людей. Около 70% студентов продемонстрировали умение выдать собственный пересказ. Повышение знаний и речевых навыков наблюдается на всех уровнях обучения начиная с первого курса по четвертый курс. С заданием на выявление ключевых слов справились лишь 75 % тестируемых.

Результаты итогового среза показывают наибольшее количество ошибок при пересказе текста: нарушение связности, логичности изложения (примерно 70% студентов). Достаточно часто встречаются нарушения семантики текста. Последовательность изложения нарушают примерно 40% студентов. Большинство студентов (примерно 80%) пересказывают близко к тексту-оригиналу. Умение сократить текст или продемонстрировать его трансформацию (преобразования) проявили только примерно 15-20% студентов. Такая картина была характерна для абсолютного большинства студенческих групп, как контрольных, так и в экспериментальных до проведения экспериментального обучения.

На этапе обучающего эксперимента иностранные студенты сталкиваются с изучением процесса функционирования живого русского языка на примере пословиц. С целью формирования лингвокультурологической компетенции в учебный процесс мы включили моделирующие учебно-языковые задания с пословицами тематики «человек и его мир». На данной фазе эксперимента использование полиаспектных упражнений дает именно такие результаты, о которых говорилось выше.

Литература

1. *Абдуллаев С.Н.* Русский язык в Кыргызстане в контексте многоязычия и поликультурализма // Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве. Ч.1. М., 2021. С. 471-474.
2. *Абдуллаев С.Н., Ногоева Ч.А.* Язык на перекрестке культур// Лингвокультурологический аспект изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды. Сборник статей и тезисов Международной научно-практической конференции. Российский университет дружбы народов. 2018. С. 71-74.
3. *Валиуллина С.В., Казанцева И. С.* Развитие коммуникативной компетенции у иностранных учащихся // Мир науки, культуры, образования.-2023.-№ 1 (98).-С. 239-243.
4. *Галимзянова И.И.* Педагогическая система формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих инженеров: автореф. дис. ...уч. степ. д-ра пед. наук.-Казань, 2009.
5. *Сидорова Л.В., Андросова С.Н.* Комплекс упражнений по развитию иноязычной письменной коммуникативной компетенции в 11 классе // Мир науки. Педагогика и психология.-2021.-№ 1.-т. 9.- С. 69-77.

М.А. Карелова, Цзэн Юань

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

ЭТНООРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ НА БАЗЕ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В данном исследовании предпринята попытка рассмотреть роль и преимущества цифровых технологий в обучении русскому языку с точки зрения этноориентированности, а также выдвинуты соответствующие педагогические предложения, направленные на обеспечение качества подготовки кадров в русскоязычном образовании.

Ключевые слова: этноориентированный подход, цифровые технологии, русский язык как иностранный.

М.А. Karelova, Zeng Yuan

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

AN ETHNIC-ORIENTED APPROACH TO TEACHING CHINESE STUDENTS BASED ON THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES

Annotation. The authors consider the role and advantages of digital technologies in teaching the Russian language from the point of view of ethnic oriented approach. The authors also put forward appropriate pedagogical proposals aimed at ensuring the quality of Russian-language education.

Key words: ethno-oriented approach, digital technologies, Russian as a foreign language.

Являясь одним из пяти рабочих языков ООН, русский также представляет собой один из основных языков стран, расположенных вдоль «Пояса и пути» Китая. Его значение, частота и масштаб использования растут день ото дня, поэтому особое значение в Китае приобрело российское образование. Но различное социокультурное происхождение людей, а значит, и различные модели мышления и ценности, отражаются в языке и их речи. Поскольку учащимся приходится перестраивать новую систему языковых правил на основе системы родного языка, это требует внимания и понимания различий между их собственной культурой и культурой страны, в которой они изучают язык, с учетом различий между системой родного языка учащихся и системой русского языка. [Балыхина 2010; 34]. В то же время в истории развития человечества ни одна технология не оказывала такого глубокого и масштабного влияния на производство, жизнь, обучение и даже образ мышления человека, как информационные технологии сегодня. В сфере образования широкое использование информационных технологий не только изменило способ преподавания и обучения, но и привело к появлению новых видов образования, основанных на информационных технологиях Интернета, таких как "онлайн-образование". На качество обучения, безусловно, влияет ряд факторов, помимо того, эффективно ли учащиеся осваивают программу или нет, культурные, языковые особенности их родного языка также считаются важными факторами в преподавании и обучении. Поэтому использование цифровых технологий для эффективного преподавания русского языка китайским студентам в новую эпоху стало важной темой исследования для современных ученых.

В настоящее время национально ориентированное обучение РКИ включает в себя не только учет языковых особенностей родного языка учащихся, но также

ориентацию на их культурные и психологические особенности. Ученые отмечают необходимость привлечения исследований не только из области лингвистики, но также из социологии, этнографии, этнической психологии, педагогики, истории и культурологии.

В дополнение к термину "национально ориентированное" обучение РКИ, предложенному М.Н. Кожевниковой, многие ученые, такие как Т.М. Балыхина, И.А. Пугачев, Чжао Юйцзян используют новое понятие - этноориентированное обучение РКИ.

Важно отметить, что некоторые учёные (например, И.А. Пугачев) считают национально ориентированное и этноориентированное обучение синонимами [Пугачев 2010; 201].

В современной этноориентированной методике преподавания РКИ ведущим признается принцип активной коммуникативности и учёт родного языка или языка-посредника учащихся, поэтому необходимо подробно и всесторонне рассмотреть культурные и языковые особенности китайских студентов.

С быстрым развитием информационных технологий во всем мире средства и инструменты образования постоянно обновляются. Информационное развитие также было интегрировано в образовательный процесс многих школ и ВУЗов, при этом использование таких платформ, как ТИМС, онлайн-лекций, WeChat и кампусных сетей становится все более распространенным [Гарцова 2014; 250].

Разработка, выбор и применение средств обучения и инструментов обучения также привлекли внимание к предметам иностранного языка и стали незаменимой и эффективной поддержкой обучения на занятии.

Использование инструментов, упомянутых в этой статье, — это, во-первых, использование современных технологий медиа-ресурсов для разработки ресурсов учебной программы; во-вторых, применение мультимедийных инструментов и информационных технологий в обучении в классе для создания ситуаций и инновационных моделей обучения. С точки зрения развития ресурсов учебных программ, совместное использование ресурсов информационных технологий — это способ расширить доступ преподавателей и студентов к знаниям и информации. Использование цифровых технологий для изучения песен и фильмов на иностранных языках, знакомство с культурной информацией на изучаемом языке, анализ материалов электронных СМИ, а также оригинальных веб-сайтов, газет и книг, социальных сетей и т.д. — все это позитивно влияет на процесс обучения иностранному языку и предоставляет больше возможностей для учащихся и преподавателей. С точки зрения создания ситуаций и внедрения инновационных моделей при обучении в классе, можно сказать, что информационные технологии являются большим шагом вперед по сравнению с традиционным обучением на занятии. Если языковые символы, то есть понятия, суждения, правила, слова и т.д. в обучении предъявляются учащимся в виде образов, и при этом добавляются звуковые сигналы, то это будет в большей степени способствовать формированию чувства языка учащихся. В процессе ввода информации символы, изображения, звуки могут способствовать друг другу, вдохновлять друг друга в процессе извлечения информации [Corder 1967; 11].

Исходя из вышеизложенных лингвокультурных особенностей китайских студентов при обучении русскому языку как иностранному, мы предлагаем следующие предложения, основанные на использовании цифровых технологий.

Первым шагом в развитии учащихся на занятии русского языка является приобретение совокупности знаний о языке, т.е. фонетики, лексики и грамматики,

чтобы обеспечить грамматически правильную речь учащихся и чтобы другие могли понять её и постичь её смысл. Большое количество практики дается через создание ситуаций, связанных с содержанием, т.е. упражнения на аудирование, говорение, чтение и письмо, чтобы обеспечить беглость и правильную интонацию речи учащихся. Учитывая общее поведение китайских студентов в классе (молчание), интеграция компьютеров и Интернета в аудиторное обучение, использование мультимедийных учебников, графических и аудиовизуальных материалов при создании ситуаций, интеграция и внедрение мультимодального дискурса, использование информационных технологий для помощи в обучении лексике, дискурсу и ситуациям позволяют создать аутентичную коммуникативную среду и атмосферу для изучения русского языка, мобилизовать учащихся на активное участие в аудиторных занятиях, а также обеспечить целенаправленное обучение речевым навыкам и развить культурную осведомленность по темам.

Таким образом, университеты должны содействовать использованию современных информационных технологий в преподавании и обучении, используя их для получения необходимых ресурсов учебной программы, таких как разработка дополнительных мультимедийных материалов на основе поддержки информационных технологий, создание собственной графической и аудиовизуальной библиотеки, использование электронных библиотек, разработка собственных микроуроков, онлайн-уроков и других учебных ресурсов, чтобы добавить визуализации в обучение учащихся по таким темам, как русская культура и традиционные обычаи. Кроме того, есть возможность поделиться вышеуказанной информацией с партнерскими университетами в России через онлайн-ресурсы, чтобы обменяться информацией и обогатить разработку ресурсов учебной программы.

Литература

1. *Бальхина Т.М.* От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. – Москва: РУДН, 2010.
2. *Гарцова Д.А.* Теория электронного языкового обучения в аспекте реформирования глобального образования //Актуальные проблемы русского языка и культуры речи: монография / под ред. Л.Н. Михеева. – Иваново: Ивановский химико-технологический государственный университет, 2014. С. 249-258.
3. *Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г.* Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990.
4. *Пугачев И.А.* Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка: монография. – Москва: РУДН, 2010.
5. *Низкошапкина О.В.* Этнометодическая система обучения чтению китайских студентов с использованием инфокоммуникационных ресурсов: дисс. ... к.п.н. – Москва, 2016.

А.А. Иткулова

(Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова)

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВОЕННО-ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается применение метода проектов в процессе преподавания русского языка и культуры речи в военно-инженерном вузе. Автор

рассматривает возможности применения данного метода, этапы его реализации. Также автор предлагает ряд тем, работа над которыми осуществлялась курсантами военного училища. В заключении делается вывод о необходимости включения проектного метода в образовательную деятельность.

Ключевые слова: метод проектов, русский язык и культура речи, военный вуз.

A.A. Itkulova

(Tyumen Higher Military Engineering Command School named after the Marshal of Engineer Troops A.I. Proshlyakov)

PROJECT METHOD IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE MILITARY ENGINEERING UNIVERSITY

Abstract. The article discusses the application of the project method in the process of teaching the Russian language and Culture of Speech in a military engineering university. The author considers the possibilities of this method, the stages of its implementation. The author also offers several topics researched by cadets of a military school. It is concluded that the project method is necessary in educational activities.

Keywords: project method, Russian language and Culture of Speech, military university.

На сегодняшний день во всех образовательных учреждениях страны педагогами активно применяются различные педагогические методы. Одним из наиболее популярных и эффективных методов является проектный метод, который определяется исследователями как «система обучения, гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на творческую самореализацию развивающейся личности учащегося, развитие его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания новых товаров и услуг под контролем учителя, обладающих субъективной или объективной новизной, имеющих практическую значимость» [Фролова 2018; 355].

Г.К. Селевко говорит о проектном методе, как о методе, который позволяет сделать обучение более индивидуальным, способствует проявлению творческих способностей учащихся, самостоятельности в поиске и анализе информации, а также организации и контроле своей деятельности [Селевко 1988; 73].

Проектный метод подразумевает самостоятельное выполнение учащимися работы с предварительным планированием действий. Особенности данного метода являются ориентация на индивидуальные качества студента, его интересы и возможности, реализация принципов взаимодействия и вовлечения студентов в активную работу над проектом [Киличева 2017; 85]. Применение проектного метода возможно на всех уровнях обучения в рамках как преподавания отдельных учебных предметов, так и при интеграции различных дисциплин. Военно-инженерный вуз не является исключением. В процессе профессиональной подготовки в военном училище курсанты готовят проекты по разным специальным предметам, а также по дисциплинам гуманитарного цикла.

В процессе изучения русского языка и культуры речи в военно-инженерном вузе курсанты выполняют различные проекты. Тематика проектов напрямую зависит от преподаваемой дисциплины. Так, курсантам были предложены следующие темы проектов:

1. Невербальные средства общения в военном этикете;
2. Воинские ритуалы у разных странах мира.

3. Воинский этикет и культура общения.

4. Военный жаргон.

5. Национальные военные праздники в разных странах мира и др.

Работа над проектами может быть включена в образовательный процесс познанию. Она может быть как неотъемлемой частью различных модулей (в изучении фонетики, грамматики, различных тематических блоков), так и самостоятельным модулем [Смирнова 2011; 136]. В рамках преподавания дисциплины русский язык и культура речи мы рассматривали применение метода проектов как самостоятельный модуль курса. Данный модуль предусматривал отдельные часы консультаций, подготовки и сбора материала, защиты результатов проектной деятельности. Последнее оценивалось в процессе практических занятий, которые были специально отведены для контроля за результатами работы курсантов над проектами.

Проектная деятельность должна осуществляться в определенном порядке. Она подразумевает наличие отдельных этапов в выполнении работ: поискового, технологического и заключительного (аналитического) (рис.1). Поисковый этап носит организационный характер. На данном этапе выбирается тема, обсуждаются способы сбора информации, методы исследования, выстраиваются временные рамки работы над проектом. На технологическом этапе происходит непосредственная работа по поиску информации, ее анализу, систематизации. Также на данном этапе формулируются выводы и составляется текст защиты проекта. На заключительном (или аналитическом) этапе осуществляется защита проектной деятельности, контроль и анализ результатов представления проекта. Также курсантами осуществляется самооценка.



Рисунок 1 – Этапы работы над проектом.

Несмотря на то, что реализация проекта требует самостоятельной работы от курсантов, преподаватель не отстранен от процесса: его роль заключается в координации работы всей группы. Получив определенные результаты, военнослужащие обсуждают их с преподавателем, получают необходимое консультирование. От преподавателя требуется правильно направлять творческий потенциал курсантов, способствовать успешной поисковой работе путем моделирования определенных ситуаций и условий, стимулировать научно-исследовательскую работу, аналитическую и поисковую деятельность в процессе решения задачи [Таштанкулова 2016; 98].

Различают несколько видов проектной деятельности по числу участников. Работа над проектами может осуществлять учащимися индивидуально, когда каждый студент выбирает для себя наиболее интересую тему для проекта и самостоятельно исследует ее, оформляет результаты и защищает. Также существуют парные и групповые проекты. В таком коллективе обязанности делегируются: кто-то занимается поиском и сбором информации, кто-то – ее анализом, кто-то – формулированием выводов, кто-то – оформлением защитного слова и презентации результатов. В рамках применения нами метода проектов были сформированы группы по 3 человека. Это обусловлено тем, что индивидуальная работа над проектом требует больших временных затрат. Но курс русского языка и культуры речи в военно-инженерном вузе рассчитан на 48 часов, выдаваемых в одном семестре, поэтому данного времени может не хватить одному курсанту для исследования выбранной им темы. Распределение обязанностей внутри группы помогает учащимся не только сократить период работы над проектом, но и научиться взаимодействовать друг с другом, быть ответственными.

Таким образом, метод проектов направлен на то, чтобы в процессе работы над образовательным проектом курсанты получали новые теоретические знания, закрепляли изученный материал в языковой практике. Проектный метод может быть успешно использован в системе интерактивного и коммуникативного обучения русскому языку и культуре речи курсантов военно-инженерного вуза. Данный метод помогает удовлетворить разнообразные потребности курсантов, открыть для них всю многогранность и богатство русской и мировой культуры, дать им возможность общаться в современном мультикультурном мире.

Литература

1. *Киличева Ф.Б.* Метод проектов в обучении русскому языку как фактор формирования у студентов способностей к самовыражению и самореализации // Наука и образование сегодня. 2017. № 12 (23). С. 85-87.
2. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. – М.: «Народное образование». 1988. – 256 с.
3. *Смирнова Н.И.* Метод проектов в обучении русскому языку иностранных студентов технического вуза // Известия Южного федерального университета. Технические науки, 2011. Т. 123. № 10. С. 136-143.
4. *Таитанкулова Ж.Ж.* Проектная технология как вариант организации деятельностного подхода в обучении русскому языку // Проблемы современной науки и образования, 2016. № 37 (79). С. 97-100.
5. *Фролова Е.Ю.* Формирование умений учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся в рамках ФГОС на уроке (краткосрочный проект) // Молодой ученый. 2018. № 22 (208). С. 355-358.

А.Ф. Кассе

(Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина)

ТРУДНОСТЬ УСВОЕНИЯ ПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ СЕНЕГАЛЬСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Аннотация. В данном исследовании рассматриваются трудности усвоения приставочных глаголов движения сенегальскими студентами. Актуальность данного исследования обусловлена прежде всего тем, что оно фокусируется на ошибках в использовании приставочных глаголов движения. В статье проведен анализ типичных

ошибок, возникающих при употреблении приставочных глаголов движения в устной и письменной речи сенегальских учащихся.

Ключевые слова: глагол движения, префикс, ошибки.

A.F. Kasse

(Pushkin State Russian Language Institute)

MASTERING THE PREFIX VERBS OF THE MOVEMENT BY SENEGALESE STUDENTS

Abstract. This study examines the difficulties of mastering the prefix verbs of movement by Senegalese students. The relevance of this study is primarily due to the fact that it focuses on errors in the use of prefix verbs of movement. The article analyzes the typical errors in using prefix verbs of movement in the oral and written speech of Senegalese students.

Keywords: verb of movement, prefix, errors.

В русском языке глаголы движения образуют отдельную группу, так как обладают рядом грамматических и семантических особенностей. Для сенегальских студентов, изучающих русский язык, эти особенности затрудняют освоение глаголов движения, особенно глаголов с приставками. В то же время в устной и письменной речи эти глаголы и их производные употребляются очень часто. Как известно, во французском и волофском языке глаголы движения не имеют категории вида, видовых пар, а имеют префиксы, обозначающие повторения движения, они не меняют полностью свои лексические значения, например: Je pars à l'université – je repars à l'université (я иду в университет – я иду снова в университет).

Во французском языке можно использовать один и тот же глагол для обозначения передвижения пешком или на транспорте, в отличие от русского языка, в котором различаются глаголы движения для описания передвижения пешком или на транспорте, и виды глаголов. Это обуславливают актуальность и востребованность данного исследования.

Цель данного исследования – описать типичные ошибки, которые допускаются сенегальскими студентами при его изучении.

Предметом исследования является процесс усвоения приставочных глаголов движения сенегальскими студентами.

При присоединении приставок к однонаправленным глаголам движения образуются глаголы совершенного вида. Что касается глаголов разнонаправленного движения, они не меняют вид, остаются глаголами несовершенного вида. Следует отметить, когда приставки соединяются к глаголам движений, последние меняют свои лексические значения.

1. Существуют две группы приставок, которые сочиняются с глаголами движения в русском языке: пространственные и непространственные. Пространственные приставки (в-, вз-, вы-, из-, про-, до-, от-, с-, под-, о- (об-, обо-));

2. Непространственные приставки (по-, про-, за-, из-, ис-, о-(об-, обо).

Глаголы первой группы (идти) при сочинении с пространственными приставками меняют вид; они становятся совершенным видом; а также глаголы второй группы (ходить) при сочинении с пространственными приставками сохраняют несовершенный вид.

Большую трудность для изучающих русский язык представляет многозначность и омонимия приставок. Как правило, глаголы однонаправленного действия с приставкой образуют форму совершенного вида, а глаголы разнонаправленного

действия - глаголы несовершенного вида: внести (св) - вносить (нсв). Но это правило действует не всегда. Таким образом, мы определили круг вопросов, вызывающих трудности у сенегальских студентов, изучающих русский язык как иностранный:

- большое количество прямых и переносных значений (у приставочных и бесприставочных форм), возникающее из-за высокой частотности употребления глаголов этой группы;

- большое количество префиксальных образований глаголов движения, осложнённое неполной синонимией, многозначностью и омонимичными отношениями префиксов;

- омонимия глаголов, образованных от разнонаправленных глаголов с некоторыми приставками, и принадлежащих к разным грамматическим видам (сбегать за хлебом; сбегать с уроков).

Типичными ошибками, которые допускают сенегальские студенты, когда изучают приставочные глаголы движения, являются:

А. Неправильный выбор глагола

Она привезла (вместо принесла) студентам книги из библиотеки.

Когда я ходил (вместо шёл) по улице, я увидел твоего друга из Перу.

Б. Неверный выбор приставки

Каждый день школьники проходят (вместо переходят) через эту улицу.

Мы пошли (вместо подошли) к окну, чтобы посмотреть салют.

В. Неправильный выбор вид глагола

Каждый день школьники перейдут (вместо переходят) через эту улицу.

Он зашёл (вместо заходил) ко мне вчера.

Эти трудности связаны с тем, что во французском и волофском языке глаголы движения не имеют пар несовершенного и совершенного вида, не указывают на способ передвижения, и не имеют префиксов, которые могут изменить общее значение глаголов, как в русском языке. Именно эти факторы являются причиной сложностей при изучении студентами из Сенегала русских приставочных глаголов движения. К тому же выбор глагола при обозначении движения на транспорте или пешком, вызывает отдельную трудность, в связи с тем, что во французском и волофском языках, глаголы не указывают на способ передвижения.

Таким образом, при изучении русского языка сенегальские студенты сталкиваются с трудностями при выборе приставочных глаголов движения. Это связано с тем, что во французском языке глаголы движения не имеют видовых пар, и употребляются без указания на средство транспорта, а также не имеют префиксов, способных изменить общее значение глаголов.

Литература

1. Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи. М.: Русский язык, 1981.
2. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку/ Под ред. В. С. Цетлин. М., 1975.
3. Куприянова Т.Ф. Глаголы движения с приставками. Многозначность; Переносное значение; Фразеология. Учебное пособие. Таганрог: Изд-во Кучма Ю.Д., 2005.
4. Скворцова Г. Л. Глагол движения - без ошибок: Пособие для студентов, изучающий русский язык как иностранный. М.: Русский язык. Курсы, 2010.
5. Шелякин М. А. Категория вида и способы действия русского глагола (Теоретические основы). Таллин: Валгус, 1983.

И.В. Катаева

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ
РУССКОГО ЯЗЫКА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ ЭЛЕМЕНТАРНОГО
УРОВНЯ НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «НОВЫЙ СУВЕНИР 1»**

Аннотация. Данная статья посвящена обучению лексике русского языка как иностранного на примере учебного комплекса «Новый сувенир 1». В статье рассказывается о том, как происходит работа над усвоением лексики в данном пособии с опорой на психолингвистические особенности обучения иностранным языкам, в частности сделан акцент на процессе запоминания и на правильном повторении новой лексики.

Ключевые слова: лексика, запоминание слов, русский как иностранный, РКИ

I.V. Kataeva

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

**PSYCHOLINGUISTIC METHODS AND TECHNIQUES OF TEACHING
VOCABULARY OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN AN ENGLISH-SPEAKING
ELEMENTARY-LEVEL AUDIENCE ON THE EXAMPLE OF THE TEXTBOOK
"NEW SOUVENIR 1"**

Abstract. This article is devoted to teaching Russian as a foreign language vocabulary in the course "New Souvenir 1". The article describes the ways of teaching Russian vocabulary in this course. The main attention is paid to vocabulary acquisition with the use of psycholinguistic features of teaching foreign languages, the emphasis is made on memorizing and correct repetition of new vocabulary.

Keywords: vocabulary, L2, Russian as a foreign language, teaching lexis, memorization of words

Большинство ученых соглашаются в том, что обучение лексике должно состоять из трех этапов: введение лексической единицы, закрепление (автоматизация) лексической единицы и применение лексической единицы в речи [Хавронина, Балыхина 2008; 64; Шукин 2018; 115; Hammer 2001; 64]. Мы предлагаем добавить вторым этапом процесс запоминания новой лексической единицы, так как данный процесс представляет собой вид ментальной деятельности, отличающийся по характеру от семантизации (что является целью первого этапа) и закрепления лексической единицы (где лексические единицы усваиваются в сочетании с другими лексическими единицами и в грамматических конструкциях). Прежде чем обучаемые смогут применять новый лексический материал в грамматических структурах, он должен быть запомнен с учетом свойств памяти человека. Работа с лексикой в учебном пособии «Новый сувенир 1» строится следующим образом: для начала презентуемая лексика делится автором на две категории: лексика, которая легче усваивается тематическим списком (названия месяцев, дней недели, цветов, предметов еды, продуктов, погода и пр.), и лексика, которая будет введена в контексте (междометия, слова, которые сложно объединить в тематические группы: «Кстати», «К сожалению», «Ух ты!» и пр.) Среди специалистов ведутся дискуссии в отношении того, как должна быть представлена лексика: одни говорят, что только в контексте [Шатилов 1986; 126; Хавронина, Балыхина 2008; 28], в то время, как другие говорят о том, что она легче усваивается

тематическими группами [Шамов 2011, Кремецкая 2009]. В курсе «Новый сувенир 1» данная дилемма решена следующим образом: лексика, которая объединена лексической темой, вводится списком, лексика, которая не объединена единой темой, вводится в контексте. Новые слова, представленные списком, в большинстве случаев имеют иллюстрации, которые позволяют ввести лексику с учетом всех сенсорных систем человека. Б. В. Беляев говорит о важности введения новой лексики не только через ее зрительно-слухо-двигательную сторону, но также через создание образа слова в сознании учащихся, что обеспечивает изобразительная наглядность [Беляев 1965]. Таким образом, новая лексика в упомянутом учебном пособии вводится через озвученное слово (слуховая наглядность), прочтение (зрительная наглядность), демонстрацию слова при помощи изобразительной наглядности и повторение ее учащимися с целью отработки произносительной стороны слова.

Среди специалистов ведутся дискуссии насчет использования языка-посредника при семантизации новой лексики. В учебниках серии «Сувенир» перевод как способ семантизации не используется до тех пор, пока это возможно. В случае, где значение быстрее и легче передать через точный перевод, он используется. На наш взгляд, является критически важным, чтобы учащимся было понятно значение новых слов. Примером может служить исследование психолога из Гарварда Р. Брауна [Brown: 13], который засвидетельствовал проблему на уроке японского языка, когда увидел попытки преподавателя семантизировать некоторые слова из японского языка без языка-посредника. Согласно ученому, преподаватель потратил более пяти минут времени урока на то, чтобы попытаться объяснить новые слова, в конечном счете ни он, ни ученики не были до конца уверены, правильно ли они поняли значение слова. Р. Браун отмечает: «В конкретном случае было бы намного быстрее и эффективнее использовать перевод». Ввиду этого мы заключаем, что использование языка-посредника может быть эффективным средством семантизации, если это методически оправдано и лимитировано.

Следующим этапом является запоминание. Ожидать, что, увидев, услышав, повторив слово и узнав его значение, учащийся сразу его запомнит, не приходится ввиду того, что не все учащиеся обладают феноменальной памятью. К слову сказать, на уроке вводятся лексические единицы не в единственном числе, что затрудняет процесс запоминания. Ввиду этого встает вопрос о помощи учащимся в запоминании новой лексики. Ещё в Древней Греции была известна наука об искусстве запоминания, которая получила название мнемоника. Согласно данной древней науке, память человека с трудом запоминает новый материал, но если связать его с уже известным материалом, запоминание происходит намного легче. Применительно к методике обучения иностранным языкам имеет смысл говорить о подвиде мнемотехники, который получил название «метод фонетической ассоциации». Данная техника подразумевает, что новое слово созвучно (целиком либо его частью) с уже известным учащемуся слову в родном языке. Учащийся создает в сознании образ, объединяющий два слова в единую картину. Например, русское слово «лук» (в значении овощ) созвучно с английским словом «look» (смотреть). Преподаватель может сказать учащимся, что это слово легко запомнить, так как когда человек режет лук, он не может потом «look» ввиду того, что глаза наполняются слезами. Подобные трюки облегчают запоминание на начальном этапе. В последующем учащимся не придется обращаться к созданным образам. Они эффективны только на первичном этапе запоминания лексической единицы. Когда изолированное слово будет усвоено, его можно будет усваивать в сочетании с другими словами и грамматическими конструкциями. На

начальном этапе запоминания сложно переходить к словосочетаниям или грамматическим изменениям слова, когда оно еще не усвоено в изолированном виде.

После того как новая лексическая единица выучена, она закрепляется в упражнениях, где она употребляется с другими словами. Для этого используются стандартные упражнения: 1) вопросно-ответные задания, 2) заполнение пропусков новыми словами, 3) вписывание пропущенных букв / слов / фраз, 3) распределение слов на тематические категории, 4) кроссворды, 5) игры с карточками, 6) игра «угадайте слово по описанию», 7) упражнения в переводе, 8) подписи к иллюстрациям, 9) устранение лишнего слова и пр. Далее новая лексика встречается в заданиях, направленных на совершенствование видов речевой деятельности, таких как аудирование или чтение. Учащиеся работают с текстом, выполняют задания к тексту и переходят к финальной части урока, которая всегда заканчивается продуктивными видами речевой деятельности (обычно говорением). Считается, что работать над совершенствованием письма лучше во время выполнения домашней работы ввиду экономии времени урока, которое можно продуктивно потратить на говорение, где учащиеся в форме ролевой игры или дискуссии разговаривают на заданную тему на изучаемом языке и активно используют выученную на уроке лексику.

Согласно американскому ученому Полу Пимслеру [Choe 2016], повторение выученного на уроке материала должно проходить в 5 этапов: сразу после того, как материал выучен, через 20-30 минут, через сутки, через 2-3 месяца. Основываясь на этих данных, нами было подсчитано, как должен быть структурирован учебник, чтобы вышеупомянутые правила повторения были соблюдены. Возможно несколько вариантов. Далее представлен один из них, при двух занятиях в неделю по 90 минут. Первые два повторения, выполняются на уроке или сразу после него в виде резюме. Второе повторение – это ответственность обучаемого. Через 20-30 минут он должен просмотреть свои материалы. Третье повторение – это домашняя работа, которая должна быть выполнена в течение суток. Рабочая тетрадь создана для выполнения домашней работы и включает в себя выученный на уроке материал. Повторение пройденной темы должно приходиться на каждый четвертый урок. А после трех разделов (2-3 месяца) необходимо сделать общее повторение всего пройденного материала. Оно предлагается в формате настольной игры после 3, 6 и 9 раздела. В середине курса (после пятого урока) предлагается рубежный контроль, который направлен на повторение всего выученного ранее. В конце курса (после 10 раздела) имеется финальный тест, который позволяет, с одной стороны, повторить всё пройденное, а с другой – оценить сделанный прогресс.

Курс «Новый сувенир 1» является усовершенствованной версией своего предшественника учебно-методического комплекса «Русский сувенир 1». С лексической точки зрения обновленный курс отличает наличие важнейших для элементарного уровня слов, таких как: начинать, заканчивать, ждать, слышать, полиция, аэропорт и др., а также высокая повторяемость лексики, которая обеспечивает ее усвоение.

Литература

1. *Беляев Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: «Просвещение», 1965
2. *Кременецкая И.В.* Тематическая группа как парадигматическое объединение слов // *Lingua Mobilis*. 2009, № 3 (17). С. 94 —98.

3. *Хавронина С.А., Балыхина Т. М.* Инновационный учебно-методический комплекс Русский язык как иностранный. М.: РУДН, 2008. – 198 с.
4. *Шамов А. Н.* Обучение лексической стороне речи и пути ее совершенствования в условиях средней школы // Известия Волгоградского государственного политехнического университета. 2011, № 1. С. 88 – 93.
5. *Шатилов С. Ф.* Проблема овладения формальной и содержательной сторонами иноязычной речи // Сборник научных работ: Обучение устной иноязычной речи в школе и в вузе. ЛГПИ им. А. И. Герцена. 1977. С. 1 – 5
6. *Щукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: ФЛИНТА, 2018. – 508 с.
7. *Choe, A. T.* A critical review of Pimsleur language learning programs. Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series. 2016. 14. P. 108-120.
8. *Harmer J.* The practice of English language teaching. England: Pearson Longman, 2001–2008. – 449 pp.

О.Ю. Космачёва

(Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева)

Л.Г. Золотых

(Сычуаньский университет)

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РОЛЕВОЙ ИГРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПОЛИЛОГУ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В данной статье представлены обучающие возможности и система организации дидактической игры при обучении полилогической речи китайских студентов вне языковой аудитории. Обосновывается потенциал полилога на примере лингводидактической модели ролевой игры «Телемост Пекин – Москва («Транспортные проблемы и экология»).

Ключевые слова: полилог, лингводидактическое моделирование, дидактическая игра, ролевая игра.

O.Yu. Kosmacheva

(Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev)

L.G. Zolotykh

(Sichuan University)

ROLE-PLAYING LINGUO-DIDACTIC MODEL IN TEACHING POLYLOGUE OUTSIDE THE LANGUAGE AUDIENCE

Abstract. The article represents learning opportunities and a system for organizing a didactic game when teaching polylogue to Chinese students outside the language environment. The potential of the polylogue is justified by the example of the linguodidactic model of a role-playing game “Telebridge Beijing – Moscow (“Transport problems and ecology”).

Key words: polylogue, linguodidactic modelling, didactic game, role-playing game.

Важность деятельностных дидактических средств объясняет значимость дидактических игр, отличающихся технологическим подходом к обучению, в основе

которого конструирование / моделирование учебного процесса с опорой на заданные исходные установки в виде социального заказа, образовательных ориентиров, целей и содержания обучения. Дидактические игры помогают преподавателю в организации дискурса для погружения обучающихся в действительность, приближённую ситуативно к русской лингвокультуре по психологическим, социокультурным, прагматическим факторам. Коллективная работа в процессе дидактических игр способствует дружескому свободному речевому устному общению, создавая комфортные условия мотивации говорения на русском языке.

В лингводидактическом моделировании ролевой игры активно используется в практике обучения говорению и аудированию потенциал полилога, как текстовой основы устного речевого общения, что вне языковой среды определяет реализацию модели «от текста – к действительности». В процессе полилога-дискуссии преподаватель оценивает устное владение языком каждого студента по следующим критериям: «1) фонетическая и интонационная чистота речи; 2) грамматическая чистота речи; 3) правильное использование слов; 4) беглость и ясность речи» [Акишина, Каган 2010; 229–230]; 5) демонстрация умения аргументировать своё мнение; 6) умение развёртывать реплику-ответ в монологическое суждение.

Полилогическая речь вполне подходит для обучения русской устной речи в многочисленной китайской аудитории (количество студентов от 20 до 35 человек), когда один начинает рассказывать, а другие слушают его, переспрашивая, уточняя и дополняя сказанное. Для дидактической игры студенты распределяются по мини-группам в 3–4 человека (обязательно в группе должны быть студенты разных способностей). Каждая группа предварительно готовит дополнительный материал по изученной проблеме, формулируя свои вопросы, подбирая тексты в библиотеке или в интернете (тексты на китайском языке самостоятельно переводятся). В каждой группе определяется лидер самими студентами, который начинает полилог-дискуссию, высказывая и аргументируя своё мнение по проблеме, и задаёт первый вопрос или предлагает вопрос для обсуждения студентам других мини-групп.

Подготовка к дидактической игре активизирует самостоятельную работу китайских студентов на занятиях по речевой практике русского языка, когда им предлагаются задания, которые требуют активного использования изученного лексико-грамматического материала соответствующей темы, подбора необходимых информационных материалов для участия в полилоге и моделирования полилога как вида устной речи. В условиях внеязыковой среды обучения для китайских студентов работа с полилогом, основной формой коммуникации в области дискуссии, очень актуальна.

В данной статье представлены обучающие возможности и система организации дидактической игры при обучении полилогической речи китайских студентов вне языковой аудитории. Лингводидактическая модель ролевой игры при обучении полилогу, разработанная в 2018 г. доцентом Астраханского государственного университета О.Ю. Космачёвой, прошла успешную апробацию на занятиях дисциплины «Устная речь» проф. Л.Г. Золотых на 3 курсе факультета русского языка Сычуаньского университета в 2018–2022 гг.

Обращение к дидактической игре при обучении полилогической речи на занятиях в китайской аудитории требует серьёзного учёта народных традиций и государственных идеологических устоев при отборе учебного материала. Поэтому лучше использовать для решения проблем в диалогах-полемиках, диалогах-спорах, переходящих в полилогическую форму общения темы и текстовые, речевые и

лингвистические материалы учебников. В учебниках по практике русской речи «Русский язык. Восток» (части 5–8) есть достаточно текстов и заданий, моделирующих полилог.

Приведём опыт проведения дидактической игры на 3 курсе (5-й семестр) с опорой на текстовые, речевые и лингвистические материалы Урока 4 «Транспортная проблема и путь её решения» [Учебник по русскому языку «Русский язык. Восток (новое издание)» (часть 5) 2010; 82–108]. Так, в итоговом задании студентам предлагается, используя приобретённые знания, провести дискуссию на тему «Транспортные проблемы и экология» по следующим вопросам:

1. Какие транспортные проблемы наблюдаются в больших городах?
2. Какую роль играет автомобиль в бытовой жизни и в народном хозяйстве?
3. В чём видите причины автомобильных пробок?
4. Как решить проблему с пробками? Какие меры более эффективны?
5. Какие проблемы вызывает автомобилизация? (загрязнение воздуха, окружающей среды, шумовое загрязнение...)
6. Как сказываются транспортные проблемы на здоровье человека?
7. Какие предпринимаются меры для решения проблем внутри страны и за рубежом?
8. Есть ли панацея для решения проблемы? Как комплексно решить проблему?

Разработанная дидактическая игра «Телемост Пекин – Москва («Транспортные проблемы и экология»)» по функционально-целевому назначению является ролевой игрой. По времени проведения относится к средним играм: рассчитана на 2 часа (120 минут). Это комплексная дидактическая игра, сочетающая репродуктивную (чтение текстов на подготовительном этапе, слушание) и продуктивную речевую деятельность (говорение) студентов и направленная на решение комплекса образовательных и развивающих задач.

Игровая цель – создать модель телепередачи, посвящённой актуальной для больших городов проблеме вредного воздействия автомобильного транспорта на экологию, а значит и на здоровье людей.

Учебная цель ролевой игры – совершенствование речевых умений и навыков в ведении полилога, а также в активизации изученного лексико-грамматического материала соответствующей темы в речи студентов.

Подготовка ролевой игры проходила в 3 этапа. В качестве результата – видеозапись смоделированного Телемоста Пекин – Москва «Транспортные проблемы и экология», которая на постигровом этапе была обсуждена преподавателем и студентами как в аспекте анализа содержательной и процессуальной сторон дидактической игры, анализа ошибок и оценки результатов, так и практических рекомендаций, пожеланий на будущее и самооценки участников ролевой игры.

Первый этап – это работа на занятиях Урока 4 по формированию и развитию навыков ролевого поведения и навыков ведения полилога: 1) многократное обращение к одному и тому же вопросу, так называемое «вращение» вокруг одного вопроса обеспечивает многократное аудирование нужной конструкции; 2) объединение всех студентов группы общением, включая постоянно всех в разговор; 3) быстрая смена темы разговора, «перескакивание» от одной мысли к другой; 4) постоянное использование нового лексико-грамматического материала.

Второй этап – это знакомство с проблемами вредного воздействия автомобильного транспорта на экологию большого города в процессе работы с текстами учебника: Текст 1. «В Москве, как в Лондоне? (проблемы общественного транспорта)»; Текст 2. «Проблема пробок на дорогах (примеры решения названной

проблемы в Европе, Москве, Китае и перспективы»); Текст 3. «Автомобильные выхлопы сильнее и дольше других влияют на климат Земли (результаты исследования Международного центра исследований климата и окружающей среды CICERO (Осло))»; Текст 4. «Проблемы экологии автомобильного транспорта в России»; Текст 5. «О влиянии шумового загрязнения на здоровье человека».

Система упражнений этого этапа направлена на формирование репродуктивной речевой деятельности: оперировать текстом (сворачивание, обобщение, деление на смысловые части, трансформация), извлекать из текста необходимую информацию и использовать её для продуцирования собственного высказывания, определять значение новых слов или выражений с помощью контекста. Формы работы этого этапа: ситуативно-ролевые игры, дидактические игры с многократным повторением речевого образца.

Третий этап подготовки – это проигрывание основных моментов сценария. Основная форма работы этого этапа – составление диалогов и полилогов на заданную преподавателем микроситуацию.

Краткий сценарий данной дидактической игры:

- представление преподавателем телепередач по модели Телемоста (показ фрагментов видеозаписей телемостов Владимира Познера и краткий комментарий преподавателя);

- сюжет: в телестудиях Пекина и Москвы участники телемоста, хорошо владеющие информацией по теме «Транспортные проблемы и экология» и готовые обсуждать в прямом эфире проблему вредного воздействия автомобильного транспорта на экологию – значит и на здоровье людей;

- роли участников «российской» и «китайской» сторон: 1) ведущий, 2) журналисты, 3) жители Пекина и Москвы, 4) врач, 5) представитель Международного центра исследований климата и окружающей среды CICERO из Осло; 6) российские студенты, пребывающие на стажировке в Пекине; китайские студенты, пребывающие на стажировке в Москве.

Итак, приведённая в качестве примера дидактическая игра способствовала эффективности речевого общения студентов на последующих занятиях по обучению русской устной речи, когда китайские студенты стали активнее использовать полилог при ведении дискуссии на различные темы, увереннее стали переносить усвоенные речевые образцы, аргументируя свою точку зрения в новых ситуациях. Несомненно, дидактическая игра, являясь значительным фактором повышения эффективности учебного процесса, позволяет студенту в процессе иноязычного образования не только получать новые знания, формировать новые умения и навыки, но и совершенствоваться как личность.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного – М.: Русский язык. Курсы, 2010.

2. Учебник по русскому языку «Русский язык. Восток (новое издание)» (часть 5). – Пекин, 2010. – С. 82–108.

МАССМЕДИЙНАЯ КАРТИНА МИРА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЖУРНАЛИСТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению вопроса о статусе картин мира, существующих в области массмедиа. Предпринимается попытка обосновать значимость формирования массмедийной картины мира у иностранных студентов-журналистов, изучающих русский язык в российских университетах.

Ключевые слова: массмедийная картина мира, журналистское образование, русский язык как иностранный, РКИ.

MASS MEDIA WORLDVIEW IN TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN JOURNALISTS

Abstract. This article considers the status of the picture of the world in mass media. An attempt is made to substantiate the importance of forming the mass media worldview among foreign students-journalists studying Russian at Russian universities.

Key words: mass media worldview, journalistic education, Russian as a foreign language

Всемирные глобализационные процессы, стремительно протекающие в XXI веке, быстрый темп развития различных технологий и информационно-коммуникационной инфраструктуры во многом определили черты современной действительности. Преображение социокультурной среды большинства государств повлекло за собой существенные изменения в мышлении, мировоззренческих и аксиологических установках людей. Стало развиваться так называемое «информационное общество» [Гурфова, Шумахова 2019; 36], где в качестве доминирующего ресурса выступает информация, легкодоступность и многообразие которой приобретают статус базовых ценностей. Соответственно, трансформируется и профессиональная среда журналистики – сферы, непосредственно нацеленной на поиск, накопление, переработку и массовое тиражирование информации. Для эффективной реализации поставленных перед СМИ задач необходимо четкое понимание и учет мировосприятия и ценностей своей аудитории во время работы над контентом. Таким образом, журналисты, с одной стороны, воздействуют на группу людей, создавая в ее коллективном сознании определенную картину мира, с другой – в процессе профессиональной деятельности приобретают собственную картину мира. Последняя, как правило, начинает формироваться еще на этапе обучения в вузе благодаря постепенному освоению специальных дисциплин.

Несколько иначе обстоит ситуация с иностранными студентами-журналистами, получающими образование в российских вузах. В отличие от русскоговорящих обучающихся, миропонимание которых в целом совпадает с ментальным пространством родной для них языковой среды, инофоны оказываются в чужой социокультурной и языковой реальности. Данный фактор подчеркивает важность не просто изучения русского языка как иностранного (далее – РКИ) в качестве рабочего инструмента, но и освоения его концептуального наполнения, поскольку язык

неразрывно связан с социокультурной сферой. Таким образом, в современном русском языке находят свое отражение все упомянутые ранее глобальные и журналистские преобразования.

Современная отечественная методика преподавания РКИ, сформировавшаяся под влиянием антропоцентрической научной парадигмы, регулярно актуализируется с учетом реалий действительности. Она нацелена прежде всего на развитие коммуникативной компетенции, крайне важной для журналистов, что в полной мере невозможно без формирования соответствующей картины мира, структурной единицей которой выступают концепт. Для того, чтобы перейти к непосредственному обсуждению существующих научных точек зрения и обозначить в данном вопросе ключевые для изучающих РКИ студентов-журналистов понятия, необходимо дать определение термину «картина мира».

Картина мира – фундаментальное понятие, отражающее представление индивида или группы людей об окружающей реальности, которое было сформировано в процессе «духовной деятельности» [Постовалова 1988; 22] и находится в «постоянной динамике» [Андреева 2009; 13]. Необходимо отметить, что существует большое разнообразие картин мира, это могут быть как глобальные представления, охватывающие с определенного ракурса всю окружающую действительность, так и фрагментарные, отображающие лишь ее части.

В области современной массовой коммуникации также наблюдается многообразие существующих картин мира, статус которых активно обсуждается учеными. Выделяется несколько точек зрения, при помощи которых можно наиболее полно интерпретировать создаваемые СМИ концептосферы. Так, ученые описывают следующие типы картин мира: телевизионную [Луков 2008], медиа-рекламную, рекламноинформационную, информационную [Ежова 2010], журналистскую [Мансурова 2003] и медиакартину (медиа-картину) мира [Рогозина 2003].

Все представленные картины мира, кроме журналистской, отображают когнитивные модели реальности, которые формируются в сознании аудитории благодаря воздействию СМИ. Данные картины мира коррелируют друг с другом и в совокупности демонстрируют сущность протекающих на сегодняшний день инновационных процессов в области массмедиа.

Журналистская картина мира – это представления о мире, которые создаются медиасферой как область выработки общественной информации. С одной стороны, она мыслится как мировосприятие самих журналистов, с другой – являет собой весь комплекс знаний о действительности, который СМИ «транслируют аудитории» [Самсонова 2020; 18]. Таким образом, в данном случае следует понимать журналистскую картину мира как феномен, создаваемый и одновременно распространяемый медиасредой. Также необходимо еще раз подчеркнуть важный тезис: формирование любой профессиональной картины мира происходит еще до начала ведения трудовой деятельности – на этапе вузовского обучения конкретной специальности. Можно предположить наличие существенных различий между определяемой научной традицией журналистской картиной мира и выстраиваемой во время образовательного процесса профессиональной картиной мира студентов-журналистов. Во избежание терминологических затруднений назовем последнюю массмедийной картиной мира.

Под данным термином нами понимается существующий в сознании специалистов (или будущих специалистов) в области массмедиа комплекс систематизированных концептуальных представлений о собственной

профессиональной сфере. На наш взгляд, данное понятие применимо в отношении не только студентов, но и уже состоявшихся специалистов, однако напрямую не относится к их аудитории. В отличие от журналистской, данная картина мира не предполагает наличие обязательной трудовой практики и трансляции собственного содержания в широкие массы. Однако именно массмедийная картина мира играет важную роль в становлении будущих специалистов, поскольку, во-первых, в ее рамках происходит формирование терминологического фундамента, во-вторых, оформляется концептуальное миро- и самовосприятие, обусловленное приобретаемыми профессиональными знаниями и компетенциями.

Особое внимание следует уделить массмедийной картине мира в сознании иностранных студентов-журналистов, получающих образование в российских университетах, поскольку она формируется в неразрывном тандеме с языковой картиной мира. Концептуальное наполнение данных феноменов во многом зависит от усваиваемых на уроках РКИ языковых и лингвокультурных единиц. Важную роль в данном вопросе также играют «профессионально ориентированные культурологические тексты» [Стрельчук 2016; 24], современные аутентичные материалы, соответствующие уровню владения русским языком, и другие лингводидактические средства, не просто содержащие необходимый терминологический минимум, но и отражающие реалии языковой среды и русской журналистской культуры.

Кроме того, в образовательном процессе следует принимать во внимание тот факт, что иностранные студенты, приезжающие в Россию на обучение, уже имеют некоторые представления о журналистике, продиктованные социо- и лингвокультурной ситуацией их родных стран. В связи с этим возможно, во-первых, наличие значимых смысловых и ценностных расхождений между уже существующей и формирующейся картинами мира, во-вторых, их наложение друг на друга. Данную информацию необходимо учитывать при актуализации образовательной модели и дидактических материалов, т. к. подобные явления могут в дальнейшем стать причиной профессиональных трудностей и коммуникативных неудач в процессе взаимодействия со своей аудиторией.

Подводя итоги, отметим, что выделение массмедийной картины мира среди многообразия других похожих феноменов, связанных с журналистской сферой, позволяет терминологически обозначить выстраивающееся у студентов-журналистов концептуальное восприятие получаемой специальности, которое послужит основой дальнейшей профессиональной деятельности. Также, представляется возможным сделать особый акцент на когнитивном пространстве иностранных обучающихся российских вузов, поскольку предполагается, что вне родной языковой среды процесс формирования профессиональной картины мира имеет более сложную, многоступенчатую структуру и неразрывно связан с освоением русского языка.

Литература

1. *Андреева И.В.* Ценностная картина мира как лингвистическая и философская категория // Аналитика культурологии. 2006. – № 6. – С. 7–13.
2. *Гурфова Р.В., Шумахова К.С.* Развитие информационного общества в России // Научные известия. – Нальчик, 2019. – № 15. – С. 36–39.
3. *Ежова Е.Н.* Медиа-рекламная картина мира: структура, семиотика, каналы трансляции, автореф. дис. докт. филол. наук. Ставрополь, 2010. – 46 с.

4. Луков М.В. Телевидение: Телевизионная картина мира [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение», 2008. – URL: <http://www.zpujournal> (дата обращения: 27.03.2023).

5. Мансурова В.Д. Журналистская картина мира как тип социокультурной реальности: автореф. дисс. ... д-ра филос. наук. Барнаул, 2003. – 38 с.

6. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / В.И. Постовалова. – М.: Наука, 1988. – 212 с.

7. Рогозина И.В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект: дис. ... д. филол. наук. – Барнаул, 2003. – 430 с.

8. Самсонова Е.А. Новые медиа – новая картина мира (к постановке вопроса о социально-сетевой картине мира) // Меди@льманах, 2020. – № 4 (99). – С. 18–24.

9. Стрельчук Е.Н. Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ: автореф. дис. ... д. пед. наук. – М., 2016. – 42 с.

Лю Синьянь, Кудряшова К.И.

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

СНЯТИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ- ФИЛОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ИМИ ТЕМЫ «ВИД РУССКОГО ГЛАГОЛА»

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются особенности освоения китайскими студентами-филологами грамматической категории вида глагола в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный». «Вид глагола» оказывается одной из самых трудных для усвоения тем русской грамматики, в связи с чем у обучающихся возникает большое количество трудностей. В работе проиллюстрированы возможные пути снятия грамматических трудностей студентов.

Ключевые слова: грамматическая категория, вид глагола, грамматические трудности, иностранные студенты-филологи, русский язык как иностранный.

Liu Xinyan,

K.I.Kudryashova

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

REMOVING GRAMMAR DIFFICULTIES OF CHINESE PHILOLOGY STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING THE THEME “VERB ASPECT”

Abstract. This article discusses the features of mastering the grammatical category of the verb aspect by Chinese philologists within the discipline “Russian as a foreign language”. The “verb type” turns out to be one of the most difficult topics of Russian grammar, and therefore students have many difficulties. The paper illustrates ways of removing students' grammar difficulties.

Keywords: grammatical category, verb aspect, grammar difficulties, foreign philology students, Russian as a foreign language.

Грамматическая тема «Вид глагола» в курсе «Русский язык как иностранный» традиционно считается одной из самых сложных для усвоения инофонами. Трудности в понимании названной грамматической закономерности связываются с тем, что, во-

первых, образование видовых пар глаголов идёт несколькими путями (приставочным способом формообразования, суффиксальным, приставочно-суффиксальным, супплетивным, с помощью перемещения ударения, чередованием звуков, заменой суффиксов), что требует заучивания. Во-вторых, из-за несоответствия грамматического строя родного языка (в нашем случае - китайского) с изучаемым, когда происходит явление грамматической лакунарности [Акай 2019] вследствие межязыковой интерференции.

Однако данная тема обладает особой важностью при освоении русского языка как иностранного, поскольку при низкой степени сформированности знаний о видовых парах глагола, особенностях и закономерностях их функционирования затрудняется процесс практического применения языка [Шильникова 2019; 95].

В случае обучения студентов-филологов важно не только сформировать у них навык правильного формоупотребления, но и укоренить теоретические основания функционирования категории вида. Однако даже в условиях использования визуальных опор, схем, языка-посредника, переводного метода и иных инструментов объяснения грамматической закономерности, китайские студенты-филологи всё же испытывают трудности как в области образования видовых пар, так и в правильности их употребления. И, как показывает практика, не во всех случаях противопоставление «процесс-результат» как семантический базис для разграничения совершенного и несовершенного вида русского глагола оказывается исчерпывающим для студента в процессе усвоения рассматриваемого грамматического явления.

Плодотворным, с нашей точки зрения, способом формирования навыка употребления видовых форм глагола оказывается алгоритм, выстроенный с учётом основного методического принципа «от простого к сложному». Преподавателю предлагается разработать систему упражнений для предупреждения грамматических ошибок, которая включает: языковые упражнения; предречевые упражнения; собственно речевые упражнения [Кокова 2015; 93].

В случае работы с китайскими обучающимися коммуникативные задания вызывают наибольшие трудности студентов, поскольку психологически данный учащийся контингент достаточно сложно вовлекается в разговорную деятельность, боясь совершить ошибку. Здесь педагогу важно оказывать дополнительную поддержку студентам посредством использования справочных материалов, структурированной в формате схем и таблиц информации. Кроме того, для автоматизации навыков правильного употребления видов глагола у китайских студентов-филологов эффективно предлагать письменные виды деятельности (на этапе первичного закрепления) и уже на последующих этапах занятия предлагать выход в коммуникацию.

Однако даже в условиях работы с китайскими студентами преподаватель должен обеспечить на уроке большой объём речевой практики. Языковые упражнения предполагают наблюдение над готовой моделью, поиск заданного образца в тексте, составление фраз по готовой схеме, преобразование и трансформацию предложений. В качестве предречевых могут быть предложены задания на подстановку, упражнения, предполагающие раскрытие скобок (подбор верного варианта употребления), составление словосочетаний и уместное их включение в более сложные синтаксические конструкции. Собственно речевыми могут оказаться упражнения на составление монологов и диалогов, распространение предложений, приёмы моделирования ситуаций реального речевого общения. Здесь же эффективную работу можно провести в игровой форме.

Например, в качестве тренировки образования видовых пар глаголов преподаватель может предложить студентам поработать с карточками, которые расположены последовательно по принципу игр «ходилок», что также предполагает наличие кубиков. В поле карточки написан глагол (на начальном этапе лексему можно сопроводить иллюстрацией для снятия лексических трудностей). На оборотной стороне карточки указан правильный ответ. Таким образом можно организовать групповую работу и реализовать метод самоконтроля. В качестве усложнения преподаватель затем предлагает обучающимся карточки, где тыльная сторона остаётся пустой. Эффективным также оказываются игры, базирующиеся на принципах и правилах настольных игр «Змеи и лестницы», Лото, «Своя игра» (реализуемая посредством использования ИКТ) и т. д.

Игровые элементы снимают психологическое напряжение при изучении такой сложной для усвоения темы «Виды глагола», позволяют применять дифференцированный подход при организации парной и групповой работы.

Кроме того, преподавателю следует производить постоянный анализ уровня достигнутых студентами результатов и проявлять вариативность и гибкость при выборе упреждений для обучающихся. Тем, кто испытывает трудности при словообразовании видовых пар необходимо больше визуализации и языковых заданий. Однако всё же самой актуальной для китайских студентов сложностью остаётся коммуникативная деятельность, следовательно, речевых и условно-речевых упражнений в рамках аудиторной деятельности должно быть достаточно. В условиях наличия в учебном классе компьютеров, соединённых в локальную сеть, педагогу следует адресно обращаться индивидуально к обучающемуся, поскольку китайские студенты застенчивы и зачастую не проявляют инициативы к созданию собственного речевого произведения. Однако диалог «один на один» с педагогом позволяет устранить некоторые психологические барьеры к иноязычной речевой практике.

Следует также отметить, что в некоторых случаях активизации говорения способствует внеаудиторная работа, когда в группе функционируют языковые клубы. Ситуация непринуждённого общения, которая не оценивается преподавателем так, как во время практического занятия, так же положительно влияет на мотивацию к порождению иноязычной речи. В рамках такой деятельности представляется возможным отработать употребление видовых пар глаголов, затрагивая темы, обладающие особой актуальностью для студентов и поэтому вызывающие интерес к их обсуждению.

Таким образом, процесс снятия грамматических трудностей при освоении китайскими студентами-филологами темы «Вид глагола» может протекать посредством использования игровых элементов; дифференцированного подхода к обучению; принципов индивидуализации образования; применения большого количества визуальной информации (иллюстраций, схем, таблиц); приёмов, способствующих психологической разрядке; достаточного количества условно-речевых и коммуникативных упражнений; активное включение внеаудиторной работы в ход изучения грамматической темы.

Литература

1. *Акай О.М.* Феномен грамматической лакунарности // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – № 4 (29). – С. 203–206.
2. *Кокова Э.Л., Горбулинская Е.И., Джанхотова З.Х.* Предупреждение грамматических ошибок в иностранной аудитории (на примере арабговорящих

студентов) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 11. – С. 91–97.

3. *Мартынова М.А., Боровикова М.В.* Особенности интенсивных форм работы в китайской аудитории // Сборник материалов I Азиатского международного форума «Новые горизонты РКИ». 6–8 декабря 2021 г., г. Якутск / Отв. ред.: С. М. Петрова, М. С. Соловьева. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2022. – С. 151–162.

4. *Шильникова И.С.* Преподавание видов глагола русского языка студентам первой ступени высшего образования в Италии // Языки. Культуры. Перевод. – 2019. – № 1. – С. 94–106.

С.С. Микова, А.О. Васько

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ СТАТЕЙ И ДИССЕРТАЦИЙ)

Аннотация. Прямая взаимосвязь методологии с творческой деятельностью обуславливает имманентное развитие и изменение взглядов на то, каким должен быть учебник по русскому языку как иностранному (РКИ). Данное исследование анализирует и классифицирует последние выводы и предложения ученых-русистов по модификации и улучшению структуры учебника РКИ.

Ключевые слова: методология, русский как иностранный, учебники, электронное образование, иммерсивная среда

S.S. Mikova, A.O. Vasko

1. (Peoples' Friendship University of Russia)

TO THE QUESTION OF A MODERN RFL STUDENT'S BOOK STRUCTURE (BASED ON THE ARTICLES AND THESES MATERIALS)

Abstract. The clear correlation between methodology and creativity determines the immanent change of views on what a student's book on Russian as a foreign language (RFL) should be like. The aim of this study is to analyze and classify the latest proposals of researchers on ameliorating the structure of RFL student's book.

Keywords: methodology, Russian as a foreign language, books for learning, e-learning, immersive environment

Вопросы моделирования учебника не теряют своей актуальности в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) и рассматриваются с учетом различных аспектов: текстоведческого, лингвокультурного, страноведческого, лингводидактического, психолого-педагогического, прагматического, а также с точки зрения компьютеризации образования. Несмотря на существование большого количества качественных учебников и учебных пособий по РКИ, новые продолжают появляться и выходить в свет. В первую очередь это зависит от новых запросов обучаемых, от экстралингвистической ситуации – особенностей и возможностей целевой аудитории в каждом отдельном случае (монокультурная/поликультурная, монологическая/полиязыковая), а также от многообразия условий и целей изучения РКИ. Способ комбинирования и подачи микро- и макроязыка учебника варьируется в зависимости от типа учебника (электронный/бумажный; приложение/книга; неиммерсивная/полу-иммерсивная среда), а также от профессиональных взглядов

самого методиста. Т. М. Ляшенко говорит о методическом творчестве в контексте создания учебника по РКИ и приводит цитату С. Сятковского, согласно которой «учебник представляет собой жанр индивидуальной творческой деятельности человека и может быть приравнен к некоторым видам произведений искусства» [Ляшенко 2017; 23]. Эти различия обуславливают текущее методологическое разнообразие учебников для изучения русского языка иностранцами.

При создании учебника по РКИ пересекаются два исследовательских подхода: эмпирический (реальные потребности дидактического процесса, индивидуальная творческая деятельность методиста) и теоретический (учебниковедение).

По мнению И. Л. Бим, структура учебника делится на внешнее и внутреннее устройство объекта. Внешняя структура – это все «осязаемые» компоненты: урок (занятие), материалы, сопровождающие основной учебник (книга для учителя, рабочая тетрадь, книги для чтения и т. д.), расположение текстов и диалогов, комментариев, упражнений и заданий, речевых образцов, невербального и иллюстративного материала и пр. Внутренняя структура отражает глубинные связи, которые проявляются в выборе принципов и общей стратегии обучения, а также в иерархии целей и задач (цели данного года обучения, промежуточные цели, цели и задачи каждого конкретного урока) [Фарисенкова 2019; 530-531], [<https://refdb.ru/look/1860242-pall.html>]. Л. В. Фарисенкова подчеркивает основную идею структурирования учебного материала, а именно – выделение во внешней структуре учебника РКИ материалов, адресованных учащимся с разным уровнем языковой подготовки [Фарисенкова 2019; 531].

В настоящее время внимание ученых-русистов привлекает в большей степени внешняя структура при создании новых учебников. Можно предположить, что внутренняя структура учебников по РКИ преимущественно остается неизменной, так как современные ученые опираются на опыт исследований прошлых лет. Перспективными на сегодняшний день являются исследования количественного соотношения.

Одним из направлений исследования структуры современного учебника РКИ становится учет текстологического и прагматического аспектов. Так, Лян Цзин предлагает обучать русскому языку китайских студентов в модульном текстовом обучающем пространстве, направленном на использование МХ-технологий (музыкально-художественная технология) для более эффективного формирования их коммуникативных умений. Автор предлагает использовать текстовые материалы искусствоведческой, музыкальной, художественной направленности как источники информации для межкультурной коммуникации в учебной, творческой и профессиональной деятельности студентов [Лян Цзин 2022; 5–10]. Е. В. Воробьева говорит о важности использования в учебных изданиях по РКИ креолизованных текстов, которые играют большую роль в формировании представлений о стране изучаемого языка у иностранных реципиентов [Воробьева 2020; 20]. Е. И. Цуканова отмечает необходимость обучения терминологии и использования словарей терминов в процессе преподавания РКИ [Цуканова 2021; 26]. Гу Шии акцентирует значимость применения историко-культурных аутентичных текстов в процессе изучения русского языка иностранцами [Гу Шии 2022; 6].

Учет психолого-педагогического аспекта проявляется в междисциплинарном подходе. М. Коздра приходит к выводу, что в создании инновационного, привлекательного и эффективного учебника по РКИ для взрослых может помочь языковая андрагогика (Adult Learning Theory), направленная на понимание того, кто

такой взрослый человек и каким принципам должен соответствовать учебник, чтобы удовлетворить учебные потребности студента. Так, учебник должен служить руководством для преподавателя и студента, учитывать разнообразие сфер общения, быть практически ориентированным, предоставлять учащимся возможность для проявления самостоятельности и создавать условия для реализации их творческого потенциала [Коздра 2019; 86]. В статье Л. А. Дунаевой и соавторов поднимается ряд вопросов о работе с иностранной молодежью поколения Z: на какие когнитивные, визуальные, слуховые и поведенческие особенности современной молодежи следует опираться? Какие новые темы и формы обучения им предлагать? Какими должны быть современные учебные средства и учебный процесс в целом? [Дунаева и др. 2020; 7]. Частично ответ на эти вопросы может дать статья Л. В. Фарисенковой и Э. И. Желлали. Характеризуя современную ситуацию на рынке образовательных услуг в сфере РКИ, ученые отмечают тенденцию к дифференциации и специализации учебников и учебных пособий для новых контингентов студентов, ориентацию методической литературы на разные языки, профили, этапы, формы и цели обучения. Также исследователи говорят о важности научного объединения: отечественные и зарубежные специалисты должны иметь широкую возможность демонстрации своих методических идей и их практической реализации в учебниках [Фарисенкова, Желлали 2020; 434]. С. С. Пашковская говорит о необходимости создания энциклопедии для авторов учебников РКИ, где будет обобщен опыт фундаментальных исследований в области методики преподавания РКИ, представлены современные концепции теории создания учебника РКИ, описаны алгоритмы конструирования и моделирования [Пашковская 2019; 17]. В подтверждение можно привести высказывание С. А. Хаврониной, согласно которому хороший учебник может быть написан только коллективом опытных филологов, лингводидактов, методистов, понимающих, что есть русский язык и РКИ [<https://pushkininstitute.ru/news/2376>].

С точки зрения лингвокультурного, страноведческого и лингводидактического аспектов актуализируется важность правильного подбора и комбинирования учебных материалов. Так, исследуя эффективность учебников базового уровня по русскому языку для китайских студентов-филологов Ли Сяотун выделяет ряд важных составляющих учебника и учебного процесса, ориентированных на развитие у студентов комплексных языковых навыков и профессиональной компетентности, среди которых: добавление биографического материала, учет культуры студентов, выстраивание урока по принципу «грамматика – диалог – текст», целесообразное разделение доли языковых знаний и речевой практики, добавление в учебник ситуаций общения и устойчивых выражений, использование типичных примеров, рационализация объяснения послетекстовых слов и т.д. [Ли Сяотун 2021]. Х. Голами и соавторы говорят о важности подбора современных учебных материалов и обновлении учебно-методического комплекса при создании учебника РКИ [Голами 2018; 24].

Однако самым актуальным направлением последних исследований, посвященных моделированию учебника РКИ, становится учет цифровизации образования. Роль современных учебных материалов по РКИ в эру глобализации и развития полу-иммерсивных и иммерсивных сред определяет важность грамотного структурирования новых учебников. С постоянным развитием технологий и растущей потребностью учащихся в гибкости и удобстве образования учебные материалы неизбежно претерпевают значительные изменения и преобразования.

Л. Н. Антонова и К. П. Толстякова отмечают, что современные учебники должны быть учебными комплексами, отвечающими современным требованиям

образовательной системы и потребностям нового поколения студентов, а также включать не только бумажный вариант, но и мультимедийный аналог [Антонова, Толстякова 2019; 111].

Говоря об электронном учебнике по РКИ, Л. А. Константинова и Ю. М. Зубарева определяют его как современный учебник нового типа, который является доступным, мобильным и экономичным, и при этом сохраняет информативную и методическую базу классического бумажного учебника и соответствует требованиям Государственного стандарта. Также авторы обращают внимание, что основное отличие такого учебника заключается в его модульной системе организации учебного материала, а именно – в его компьютеризации и применении таких методов обучения как «показ ситуации, объяснение и комментирование, а также организация тренировки и употребления учебного материала в речи» [Константинова, Зубарева 2014; 28].

Е. В. Кожевникова и соавторы отмечают, что современный уровень развития технологий позволяет преподавателю в зависимости от целей и задач обучения привлекать весь арсенал имеющихся в его распоряжении методических средств, организованных в УМК, в центре которого находится основной учебник. Также ученые выделяют пять количественных показателей, характеризующих распределение в учебниках учебных единиц, а именно: количество тем в учебнике, количество слов в теме, количество грамматических моделей/таблиц в теме, количество упражнений и заданий к таблице, количество текстов/диалогов в теме [Кожевникова и др. 2019; 52].

Гуань Сюй, говоря о важности компьютерной поддержки учебного процесса, выделяет необходимые для учета педагогические требования. Среди них необходимость: формировать особую электронную информационную среду для обучения РКИ, построенную на комплексном использовании различных онлайн-курсов; создавать электронные упражнения и задания; поддерживать постоянную обратную связь с учащимися, что позволяет преподавателю выявлять сильные и слабые стороны процесса обучения [Гуань Сюй 2021; 22]. М. И. Ивкина говорит об эффективности использования социальных сетей в качестве дистанционного сопровождения процесса обучения русской грамматике [Ивкина 2020; 3].

В нынешнем 2023 году стремление к использованию компьютеризации учебников и учебных материалов продолжает стремительно развиваться. С ростом использования технологий в образовании электронные книги все больше и больше заменяют традиционные учебники. Кроме того, современные технические средства меняют процесс мышления студентов и то, как они взаимодействуют с учебными материалами. Во многих исследованиях сообщается, что интеграция таких технологий в учебную деятельность может повысить эффективность восприятия нового материала [Zarzur et al. 2020; 1].

Помимо применения цифрового образования и использования электронных учебников все более актуальным становится вопрос исследования воздействия иммерсивной виртуальной реальности (ВР) на процесс изучения иностранного языка. Среди работ российских и белорусских ученых большинство посвящено теоретическому анализу существующих технологий иностранных коллег, позволяющих моделировать виртуальную реальность в процессе обучения самой разной направленности [Хукаленко 2021]; [Быкова и др. 2022]; [Елесин, Фещенко 2016]; [Хозе 2021]; [Полевода и др. 2022].

Однако постепенно появляется анализ данных, полученных эмпирическим путем и в области преподавания РКИ. Цю Синь описывает результаты эксперимента по использованию технологий виртуальной реальности при обучении русскому языку

китайских студентов и приходит к выводу, что технологии ВР позволяют активизировать самостоятельную деятельность учащихся на занятиях по русскому языку как иностранному, экономят время в рамках урока и помогают преодолевать трудности самостоятельной работы [Qui Xin 2020]. В. А. Жильцов и И. А. Маев предлагают проект коммуникативного образовательного ресурса по РКИ с использованием технологии v-learning – методически организованную искусственную языковую среду, позволяющую пользователям практиковать речевое общение в русской языковой среде из любой точки мира [Жильцов, Маев 2021].

Новые создаваемые по РКИ учебники в традиционном понимании (неиммерсивная среда) преимущественно обновляют понимание внешней структуры учебника – учет текстоведческого, прагматического, лингвокультурного, лингводидактического, страноведческого, психолого-педагогического аспектов. Цифровизация образовательного процесса и применение иммерсивных сред становится новым направлением исследований в области преподавания РКИ, создания учебников и учебных материалов. Компьютерные технологии позволяют взглянуть на проблему создания учебника РКИ совершенно по-новому, преобразив не только внешнее устройство объекта, но и внутреннее.

В заключение приведем фразу профессора кафедры русского языка и методики его преподавания РУДН С. А. Хаврониной, где учебник сравнивается с океаном или морем, о котором можно говорить очень долго [<https://pushkininstitute.ru/news/2376>].

Литература

1. Антонова Л. Н., Толстякова К. П. Учебники по русскому языку как иностранному: из опыта работы на подготовительном факультете в Северо-Восточном федеральном университете имени М. К. Аммосова // Русистика. 2019. Т. 17. №1. С. 103–114.
2. Быкова И. В., Зяблова Е. С., Удовенко Е. В. Развитие форм и методов виртуального присутствия в образовательной действительности // Управление образованием: теория и практика. 2022. №3(49). С. 256–264.
3. Воробьева Е. В. Текст учебного издания по русскому языку как иностранному: текстоведческий, лингвокультурный и прагматический аспекты: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Москва: МПГУ, 2020. – 24 с.
4. Голами Х., Бейги М., Пулаки П. Роль учебника как средства организации учебного процесса по русскому языку как иностранному в иранской аудитории // Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева. 2018. Т. 2. №2. С. 20–25.
5. Гу Шиш. Методический потенциал историко-культурных аутентичных текстов в обучении русскому языку китайских студентов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. Москва: МПГУ, 2022. – 26 с.
6. Гуань Сюй. Технологии создания компьютерных упражнений для обучения русскому языку как иностранному китайских студентов-филологов (уровни А2 – В1): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2021. – 23 с.
7. Елесин С. С., Фещенко А. В. Виртуальная реальность в образовании: сомнения и надежды // Гуманитарная информатика. 2016. Вып. 10. С. 109–114.
8. Жильцов В. А., Маев И. А. Проект коммуникативного образовательного ресурса по русскому языку как иностранному с использованием технологии v-learning // Русистика. 2021. Т. 19. №1. С. 34–50.

9. *Ивкина М. И.* Формы дистанционного сопровождения обучения русской грамматике студентов-иностранцев (А1-А2): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2020. – 25 с.

10. *Кожжевникова Е. В., Вязовская В. В., Трубочанинова М. Е.* Учебник русского языка как иностранного: на перекрестке путей, мнений, интересов // Русистика. 2019. Т. 17. №1. С. 42-62.

11. *Коздра М.* Каким должен быть учебник по русскому языку как иностранному для взрослых учащихся // Русистика. 2019. Т. 17. №1. С. 78–89.

12. *Константинова Л. А., Зубарева Ю. М.* Электронный учебник РКИ как современный учебник нового типа // Вестник РУДН. 2014. №1. С. 27–30.

13. *Ли Сяотун.* К вопросу об оценке учебников базового уровня по русскому языку для китайских студентов-филологов // Преподаватель XXI век. 2021. №2. Часть 1. С. 156–167.

14. *Лян Цзин.* Модульное обучение русскому языку как иностранному студентов творческих специальностей в вузах Китая (музыкальное и художественное направление): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. Москва: МПГУ, 2022. – 24 с.

15. *Ляшенко Т. М.* Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному в нефилологическом вузе: из опыта создания учебных пособий // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сборник статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов. М.: РУДН. 2017. С. 23–25.

16. Образование на русском. Существует ли идеальный учебник? – Режим доступа: <https://pushkininstitute.ru/news/2376> (Дата обращения: 03.04.2023).

17. *Пащковская С. С.* Поиски «золотого ключика» (проблемы современного учебника русского языка как иностранного) // Русистика. 2019. Т. 17. №1. С. 7–28.

18. Технологии виртуальной и дополненной реальности в образовательном процессе / И. И. Полевода, А. Г. Иваницкий, А. С. Миканович, С. М. Пастухов и др. // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. 2022. Т. 6. №1. С. 119–142.

19. *Фарисенкова Л. В.* О новых подходах к разработке современного учебника РКИ // Русский язык и литература в контексте глобализации: материалы VI Международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию МАПРЯЛ. М.: Научный консультант. 2019. С. 527–533.

20. *Фарисенкова Л. В., Желлали Э. И.* Формирование методического тезауруса зарубежного автора учебника по русскому языку как иностранному // Русистика. 2020. Т. 18. №4. С. 422–438.

21. *Хозе Е. Г.* Виртуальная реальность и образование // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10. №3. С. 68–78.

22. *Хукаленко Ю. С.* Обучение иностранным языкам (на примере английского) с помощью технологии виртуальной реальности: обзор основных разработок // Известия Восточного института. 2021. №2. С. 118–128.

23. Цифровизация области преподавания РКИ: первые итоги и перспективы / Л. А. Дунаева, Г. М. Левина, А. Н. Богомолов, Т. В. Васильева // Русский язык за рубежом. 2020. №5. С. 4–9.

24. *Цуканова Е. И.* Обучение языку специальности с использованием терминологического словаря (филологический профиль): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва: МПГУ, 2021. – 29 с.

25. *Qiu Xin.* Virtual reality as a tech tool for students studying Russian in China // Russian Language Studies. 2020. Vol. 18. №3. P. 328–341.

26. Refdb. Основные вопросы создания учебника русского языка как иностранного. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/1860242-pall.html> (Дата обращения: 03.04.2023).

27. Zarzour H., Bendjaballah S., Haririche H. Exploring the behavioral patterns of students learning with Facebook-based e-book approach // Computers & Education. 2020. Vol. 156. P. 2-9.

Л.Н. Михеева

(Ивановский государственный химико-технологический университет)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования поликультурной среды как определенного типа образовательного пространства международно ориентированного вуза. Анализируются разные аспекты данного вопроса и предлагаются некоторые пути решения задач, связанных с интернациональным воспитанием студентов и построением коммуникативного бесконфликтного дискурса в студенческой среде.

Ключевые слова: поликультурная среда вуза, интернациональное воспитание.

L.N. Mikheeva

(Ivanovo State University of Chemical Technology)

INTERACTION OF LANGUAGES AND CULTURES IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A MODERN UNIVERSITY

Abstract. The article deals with the actual problem of forming a multicultural environment as a certain type of educational space of an internationally oriented university. Various aspects of this issue are analyzed and some ways of solving problems related to the international education of students and constructing a communicative conflict-free discourse in the student environment are proposed.

Keywords: multicultural environment of the university, international education.

В современных условиях усиления глобалистских тенденций появляется необходимость в сохранении национальной идентичности, культурной самобытности народа, фундаментальной основой которых является язык. Национальный язык, как доминантный признак этноса, выражает народные представления о мире, недаром ученые называют языковое самосознание «основным национальным и культурообразующим средством» [Нерозник 1994; 17.]

Сегодня в нашем обществе как никогда остро встает задача сохранения и защиты русского языка, российской словесности, укрепления позиций русского языка в мире, русскоязычного информационного пространства, русского мира в целом. Поэтому одной из важнейших образовательно-воспитательных задач вуза является формирование у студентов чувства гордости за родной язык и уважения к нему, которые складываются и в ходе учебного процесса, и во время внеаудиторной деятельности. В то же время внимание к национально-культурной специфике русского языка, на котором ведется обучение во всех российских вузах, приобретает особое значение в практике преподавания русского языка иностранным учащимся.

Развитие международной деятельности вуза непосредственно связано с формированием поликультурной среды как определенного типа образовательного

пространства, которое характеризуется этническим, культурным, религиозным многообразием, а также является определенной формой и продуктом деятельности людей различных культур [Михайлова 2009; 12]. В связи с этим актуализируется задача организации двустороннего образовательного-воспитательного процесса, который включает как гражданско-патриотическое направление работы, так и интернациональную составляющую. Это является важной особенностью современной лингвокультурной ситуации в международно ориентированном вузе.

Осуществляя языковую и коммуникативную подготовку иностранных студентов, готовя их к общению с представителями изучаемого языка, преподаватели РКИ параллельно ведут большую страноведческую и культуроведческую работу как основу для формирования толерантного поведения молодого человека, для создания интернационально комфортной среды вуза, которая обеспечивает полноценное существование иностранцев в неродной для них культурно-языковой среде. Кроме того, что не менее важно, на практических занятиях и во внеучебное время через этот вид деятельности в сознании иностранных граждан складывается позитивный образ России, прививается уважительное отношение к ее истории, культуре, традициям.

Знание иностранцами национально-культурных реалий страны, особенностей социального и речевого поведения носителей русского языка, а также умение пользоваться этими знаниями в процессе общения ведут к формированию социокультурной компетенции, необходимой для успешной адаптации к условиям жизни и учебы в незнакомой стране. Кроме того, только при условии овладения целостной системой представлений о национальных обычаях, традициях, культуре носителей изучаемого языка возможна эффективная коммуникация с ними.

В силу специфики иностранного контингента учащихся, которые имеют свои национальные черты: менталитет, традиции, религиозные убеждения, родной язык, процесс интеграции иностранных граждан в новое для них мультикультурное пространство осложняется, происходит своего рода интерференция языков и культур за счет внесения черт своей лингвокультуры в общий коммуникативный оборот.

Обучение иностранцев в условиях языковой среды, с одной стороны, способствует освоению коммуникативно-речевых навыков, а с другой, создает определенные проблемы лингвокультурного характера [Михеева 2013; 241-244]. Причем вопросы эффективной межкультурной коммуникации (умение общаться с представителями иного лингвокультурного сообщества, способности переключаться при встрече с чужой культурой на другие языковые и неязыковые нормы поведения) касаются всех представителей контактирующих языков и культур.

Задача преподавателя русского языка как иностранного – руководить процессом межкультурного общения языковых личностей, принадлежащих к различным лингвокультурам. Передача таких знаний в области языка и интенсивное формирование таких практических умений и речевых навыков учащихся, которые позволяют понимать и принимать представителей другой культуры, могут быть успешно реализованы не только в ходе учебного процесса, но и через различные виды внеаудиторной работы.

Деятельность Клуба любителей русского языка, проводимые национальные праздники, студенческие Дни науки, отмечаемый Международный день родного языка и другие внеаудиторные мероприятия должны объединять русских и иностранных студентов, они должны участвовать в них вместе, активно коммуницируя и сотрудничая. Иностранным студентам это, прежде всего, помогает в преодолении языкового барьера при общении на русском языке, в выстраивании позитивных

взаимоотношений с представителями русской и других культур, в проявлении совместной творческой активности и поддержании мотивации академической успеваемости и т.д.

Взаимодействие и взаимопроникновение языков и культур во время мероприятий не просто сближают их носителей, но способствуют формированию у студентов вуза толерантного сознания и поведения, что особенно актуально в полиэтнической среде современного вуза. В ходе мероприятий у студентов растет интерес к традициям другой страны, положительно воспринимаются культурные различия, складывается уважение к представителям другой национальности и т. Д.

Поддержание интереса как российских, так и иностранных студентов к разным языкам и культурам, стимуляция их готовности к межкультурному диалогу во время учебного процесса и культурно-массовых мероприятий является одной из важных идеологических задач проводимой работы. Именно в интернациональных группах участников межкультурного взаимодействия в полной мере начинает реализовываться идея качественной мультиязыковой и поликультурной среды современного вуза.

Кроме этого, в ходе такого взаимодействия формируется, как это называют специалисты, «межкультурная восприимчивость» - «комплекс личностных качеств, который объединяет такие свойства личности, как стремление к познанию нового, способность сопереживать, человеческую открытость в ситуации межкультурного взаимодействия, когда участник такого взаимодействия осознает и учитывает различия между коммуникантами, демонстрируя это при выборе коммуникативных стратегий и форм коммуникации» [Владиминова, Иванова 2022; 75]. Воспитание такой «межкультурной восприимчивости» в интернациональной студенческой среде представляется чрезвычайно актуальным в наши дни. Именно благодаря этому качеству наши иностранные студенты участвуют в волонтерских проектах, причем совместно с российскими.

Можно сказать, что через эти процессы в течение всего периода обучения иностранцев в российском университете на практике реализуется диалог языков и культур, осуществляется не только теоретическая (с точки зрения познания инокультуры), а практическая межкультурная коммуникация как взаимодействие носителей разных языков и культур. Тем самым воспитывается и толерантное отношение к иному языку, иной культуре, а в итоге решается проблема построения коммуникативного бесконфликтного дискурса в студенческой среде, установления языкового режима в полиэтническом коллективе вуза.

Литература

1. *Владиминова С.С., Иванова А.П.* Культуроориентированная исследовательская деятельность в развитии межкультурной восприимчивости студентов-иностранцев / РЯЗ. 2022. 2. С. 74-80.
2. *Михайлова О.В.* Особенности коммуникативной компетенции студентов в поликультурной среде / Автореф. Дис. ... канд. Психол. Наук. СПб, 2009.
3. *Михеева Л.Н.* Формирование лингвокультурной компетенции иностранных студентов в процессе межкультурной коммуникации. // Известия высших учебных заведений. Сер. «Гуманитарные науки». Т.4 (2013). Вып. 3. Иваново, 2013. С. 241-244.
4. *Нерознак В.П.* Современная этноязыковая ситуация в России. // Известия РАН. СЛЯ, 1994. Т. 53. № 2. С. 16-28.

Ж.О. Москвина

(Российский технологический университет МИРЭА)

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности преподавания русского языка как иностранного в имагологическом аспекте, а также доказывается эффективность участия иностранных студентов в театральной студии ВУЗа в процессе поиска межкультурных точек взаимодействия.

Ключевые слова: имагология, русский как иностранный, театральная студия, театрализация.

Zh.O. Moskvina

(MIREA- Russian Technological University)

THEATRICALIZATION AS A MEANS OF TEACHING FOREIGN STUDENTS THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL INTERACTIONS

Abstract. The article examines the peculiarities of teaching Russian as a foreign language in the imagological aspect and proves the effectiveness of foreign students' participation in the university theater studio in the process of searching for intercultural points of interaction.

Keywords. imagology, Russian as a foreign language, theater studio, theatricalization.

В работе преподавателя русского языка как иностранного существует ряд особенностей, связанных с выстраиванием коммуникативного процесса, поскольку обмен информацией в плоскости преподаватель - студент в данном случае подразумевает под собой не просто учебный процесс, но и процесс межкультурного взаимодействия. Безусловно, различие взглядов, традиций и понятий часто встречается и в рамках одной языковой культуры, поскольку каждый индивидуум наделен личной ментальной системой, основанной на воспитании, устоях, мировоззренческих аспектах, приобретенных в процессе опыта контактирования с другими людьми. Психология общения, вне зависимости от наличия или отсутствия межкультурных различий направлена в первую очередь на осознание и уважение разности взглядов, уникальности столкнувшихся в процессе коммуникации миров и построении на этой основе компетентных способов общения. Но при этом важно понимать и то, что внутри одной культуры человеческое общение все же протекает легче, нежели в рамках межкультурной коммуникации на том простом основании, что особенности родной культуры, языка воспринимаются как нечто само собой разумеющееся, естественное, в отличии от традиций других культур. В данном контексте остро встает вопрос о восприятии народов друг другом с позиции «свой-чужой». Задача преподавателя русского языка как иностранного в имагологическом контексте межкультурной коммуникации сводится в первую очередь в нахождении и подчеркивании точек соприкосновения в историческом, культурном и языковом аспектах. Подобная тактика позволяет сократить чувство разобщенности и помочь студентам быстрее интегрироваться в жизнь современного российского общества, обрести необходимые языковые компетенции, научиться лучше понимать слова и действия окружающих.

Инструментом в поиске межкультурных точек соприкосновения может стать театральная студия для студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Театр разговаривает с каждым участником действия - будь то зритель или актер - понятными образами, способными затронуть струны души вне зависимости от национальной языковой системы. Участие в театральной студии сводится не просто к заучиванию и произнесению текста в постановке. Сам процесс создания спектакля от первого слова написанного сценария до финальных аплодисментов является частью интеграционного процесса иностранного студента. Работа с литературным произведением в момент создания сценария позволяет быстро и серьезно расширять словарный запас, погружая в систему образного мышления носителей русского языка. Ведь благодаря работе с текстом литературного произведения при написании сценария, студенты имеют возможность погрузиться в многообразие языковых приемов, учиться чувствовать глубину и мудрость языка, начать видеть в словах не только привычное, поверхностное значение.

Разработка костюмов и декораций, продумывание мизансцен помогает быстрее находить точки соприкосновения, дополняя понимание русской ментальности и расширяя кругозор. Читка спектакля и обсуждение сценария позволяет погружаться в искусство ведение спора, одолевая азы риторики. Дискуссия подталкивает не только к развитию коммуникативных компетенций, но и позволяет воображению находить точки соприкосновения в восприятии образов в системе мышления на национальном и русском языках. Репетиционный процесс в смешанных группах русскоговорящих и иностранных студентов, способствует расширению круга общения, позволяет обрести чувство единения с людьми другой языковой системы. И, наконец, сама игра на сцене как момент осознания себя неотделимой частью общества, казавшегося ранее чужим и далеким.

Да, безусловно, основной сложностью для преподавателя в данном контексте работы является преодоление устойчивого образа народа, сформированного и закреплённого этнического стереотипа. Этнический стереотип — относительно устойчивое представление о моральных, умственных и физических качествах, присущих представителям различных этнических общностей. В содержании этнических стереотипов, как правило, зафиксированы оценочные мнения об указанных качествах. Помимо этого, могут также присутствовать и предписания к действию в отношении людей определенной национальности [Тавадов 2002; 238].

Но на помощь преподавателю русского как иностранного приходит также и тот факт, что этнический стереотип не является однородным понятием. Важно, что он состоит не только из ядра устойчивых представлений о народе, сформированного в эволюционном процессе межэтнических взаимодействий, но и из переменчивых суждений, которые представитель другой культуры может приобрести в процессе личного взаимодействия с чужеродной культурой. Данный аспект, влияющий на восприятие этноса в целом, является ключевой возможностью преподавателя для успешного погружения иностранных студентов в языковую систему для быстрого овладения языком.

Поэтому в процессе формирования успешного образовательного процесса и преобразования этнического стереотипа в условиях межкультурного общения при работе с учащимися в рамках театральной студии стоит обращать в первую очередь внимание на расширение информационного контекста о преподаваемом языке в трех направлениях: лингвистическом, психологическом и культурологическом.

Работа с пьесой позволяет расширить инструментарий лингвистического аспекта. Ведь любой язык - есть понятие многоплановое, многофункциональное, и процесс его изучения не должен сводиться лишь к структуризации грамматических знаний. Знакомство слушателей с русским языком как со своеобразным семиотическим кодом через прочтение литературы и подготовки спектакля дает возможность погрузить учащихся в восприятие языка как некую знаковую систему хранения информации о народе, его истории, традициях и культуре. И именно театр позволяет материализовывать смысловые коды слов в предметах, что позволяет избежать поверхностное владение языком. В рамках лингвистического аспекта стоит также обратить внимание и на расширение информации для иностранных учащихся в области коммуникативных традиций, ведь одной из самых важных функций языка является процесс получения и передачи информации. В процессе постановки спектакля процесс коммуникации выстраиваются легче, нежели в рамках привычных практических занятий, поскольку в театральной студии иностранный студент включается в процесс сотворчества, становится полноценным участником его, а не остается в позиции потребителя учебной информации.

И, наконец, особого внимания со стороны преподавателя русского языка как иностранного требует информация о языке как об инструменте мышления и познания. Язык как определяющий фактор формирования мыслительного процесса, позволяющий воспринимать мир так, и никак иначе. Вильгельм фон Гумбольдт предположил, что язык создает понятийный круг, в который человек попадает при рождении и может выйти из него только, перейдя полностью (забыв родной язык) или частично (в процессе обучения) в понятийную среду другого языка. [Humboldt 1976; 435-451]. Язык таким образом создает уникальный, свойственный только тому или иному народу, образ мира. И задача преподавателя языка с точки зрения лингвистического контекста показать этот образ, познакомить с ним. Данная задача требует очень серьезного подбора методик преподавания. Акцент стоит делать на тех методиках, которые позволяют сочетать в себе не только классические приемы обучения языку в процессе говорения, письма, чтения или аудирования, но и овладевать знаниями, которые позволяют языку предстать в контексте истории, традиций и культуры народов, для которых русский язык является родным. Но и эту сложную задачу позволяет нам решить участие в театральной студии. Невозможно понять глубоко смысл происходящего действия, не обладая большим объемом информации о традициях, исторических коллизиях и национальных ментальных особенностях. Для этого необходима дополнительная внеучебная деятельность: литературные экскурсии, связанные с историей написания ставящейся пьесы, посещение музеев, рассказывающих о жизни автора, народа и истории страны в рассматриваемый период, просмотр спектаклей в театре с последующим обсуждением образов и ассоциаций. Подобные занятия помогают решать еще одну непростую задачу, стоящую перед преподавателем - знакомство с особенностями русской ментальности. Расширение информационного потока с точки зрения психологического аспекта языка дают возможность начать понимать иностранному учащемуся порывы русской души. Почему знания о менталитете становятся настолько важны в процессе изучения языка? Обладая арсеналом дополнительной информации о совокупности культурных и эмоциональных особенностях носителей русского языка, обучающийся может правильнее выбирать стратегии общения, чувствовать и использовать необходимую лексику, достигая быстрее целей коммуникативного процесса.

И, конечно, в процессе работы театральной студии решаются все цели культурологического аспекта работы преподавателя русского языка как иностранного: знакомство с уникальной структурой русской культуры, ее многообразием, невероятной восприимчивостью, потрясающим сочетанием западных и восточных традиций.

Стоит отметить и тот факт, что выбор произведения, по которому будет ставиться спектакль, является одним из ключевых моментов успешного образовательного процесса. В контексте овладения языком как инструментом мышления все же стоит отдавать предпочтения классической русской литературе, включая современные методы и приемы сценического искусства. Подобный симбиоз классики, старины и современности позволит студентам собрать объемный пазл глубоко понимания русского языка и принятия русской ментальности.

Литература

1. *Корнилов О.А.* Контексты межкультурной коммуникации: учебное пособие. – М., 2017.
2. *Тавадов Г.Т.* Этнология: учебник для ВУЗов. – М., 2019.
3. *Benjamin Haag.* Intercultural Stories., R. u S., 2020.
4. *Dagmar Kumbier.* Friedemann Schulz von Thun. Interkulturelle. Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele. Hamburg, 2021.
5. *Wilhelm von Humboldt.* Sprache als Weltansicht. – Berlin, 1976.

Л.В. Московкин

(Санкт-Петербургский государственный университет)

ЗАКОН ЦИКЛИЧНОСТИ В РАЗВИТИИ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Аннотация. В статье рассматривается закон цикличности в развитии лингводидактики. Описывается закон маятника, лежащий в основе представлений о цикличности лингводидактики. Выдвигается и подтверждается примерами идея о том, что смена циклов представляет собой смену периодов доминирования концепций экстенсивного и интенсивного обучения.

Ключевые слова: лингводидактика, закономерности обучения, закон цикличности, экстенсивное обучение, интенсивное обучение.

L.V. Moskovkin

(Saint Petersburg State University)

THE LAW OF CYCLICITY IN THE DEVELOPMENT OF LINGUODIDACTICS

Abstract. The article characterizes the law of cyclicity in the development of linguodidactics. The law of the pendulum, which underlies the notion of the cyclicity in the linguodidactics, is described. The idea that the change of cycles is a change of periods of dominance of the extensive and intensive learning is put forward and confirmed by examples.

Keywords: linguodidactics, regularities of teaching, law of cyclicity, extensive learning, intensive learning.

Среди законов развития лингводидактики, открытых историками этого направления научной мысли, выделяется один, который позволяет не только объяснять события прошлого, но и прогнозировать будущее. Это закон цикличности, состоящий в

понимании процесса развития как некоторого ряда сменяющих друг друга периодов, каждый из которых сохраняет отдельные черты прошедших периодов и подчиняется общим тенденциям развития. Прогнозирование будущего лингводидактики возможно при использовании метода экстраполяции тенденций, состоящего в изучении ее истории и перенесении закономерностей ее развития в прошлом и настоящем на будущее. Этот метод, описанный в работах Б. С. Гершунского, применяется при прогнозировании систем образования как в нашей стране, так и за ее пределами [Гершунский, Пруха 1979; 91-94; Гершунский 1993; 58-59].

Идея цикличности в развитии лингводидактики первоначально была описана как закон маятника, суть которого заключается в следующем: а) формируется методическая концепция; б) на определенном этапе она перестает удовлетворять запросам общества, и ее меняют на противоположную концепцию (опирающуюся на иные принципы обучения); в) через некоторое время и ее меняют на третью концепцию, сохраняющую черты первой; г) ей на смену приходит новая, четвертая концепция, наследующая черты второй и т. д. [Рахманов 1972; Richards, Rodgers 1986]. При этом каждая новая концепция не повторяет давно ушедшую, а сохраняет ее важнейшие особенности на новом этапе развития.

Специалисты по лингводидактике по-разному интерпретируют сменяющиеся концепции. Одни видят в этом процессе смену переводных и беспереводных методов обучения [Рахманов 1972; Richards, Rodgers 1986], другие – колебания между подходами, направленными на употребление языка, и подходами, направленными на анализ языка [Celce-Murcia 2001]. Однако, думается, что в данных случаях отмечаются хотя и важные, но не главные черты сменяющихся концепций.

Какой бы ни была концепция обучения языку, она всегда направлена на достижение практических целей – на овладение речевыми умениями. Данное утверждение противоречит выводам других специалистов по лингводидактике, считавших, что существовали концепции обучения лингвистической теории, и приводивших в пример, в частности, грамматико-переводной метод в обучении живым западноевропейским языкам в дореволюционной российской школе [Рахманов 1972; Celce-Murcia 2001; Миролюбов 2002]. Эти выводы справедливы лишь отчасти.

Выдвижение общеобразовательной цели в качестве основной в школьном обучении иностранным языкам до Октябрьской революции не означало, что не ставились и практические цели. В учебных программах постулировались цели обучения чтению и в небольших объемах устной и письменной речи. Что же касается обучения грамматике иностранного языка, то оно рассматривалось как необходимый этап обучения языку с практическими целями в соответствии с постулатами теории семи свободных искусств, существовавшей в разных вариантах в системах европейского и американского образования до XX в.

Маятник раскачивался не между формированием речевых умений и языковых знаний, а между длительным и основательным обучением языку, с одной стороны, и интенсивным и легким обучением, с другой. Это, действительно, два принципиально разных подхода к обучению языку в практических целях: для первого основным показателем владения языком является правильность, для второго – беглость речи. Обеспечить в равной степени их высокое качество на начальном этапе обучения обычно никогда не удастся; это возможно только на продвинутом этапе и то не у всех учащихся.

Таким образом, цикличность лингводидактики – это смена периодов доминирования концепций экстенсивного и интенсивного обучения языку. Приведем примеры из области обучения языкам в России и Европе:

В рамках разработанной в период поздней Античности теории семи свободных искусств доминировал экстенсивный подход к обучению латинскому языку. Немногие ученики проходили три стадии обучения (грамматика, риторика, диалектика), но те, кто проходил, свободно владели языком. Наиболее известный пример – М. В. Ломоносов, владевший несколькими функциональными стилями латыни: разговорным, научным, художественным и религиозным.

В период XVI – XVIII вв. начинается обучение живым западноевропейским языкам, и возникает потребность в быстром и легком овладении ими. В это время создаются двуязычные грамматики языков, позволяющие учителю максимально сократить использование родного языка на уроке, в ряде учебников грамматики правила вводятся в вопросно-ответной форме. Появляется новый жанр учебника, в котором наряду с минимизированным грамматическим разделом представлены наиболее употребительная лексика и учебные диалоги, например, учебники русского языка для иностранцев Г.В. Лудольфа и Э. Копиевича [Ludolf 1696; Kopijewitz 1706].

Однако внедрение живых иностранных языков в школьное обучение привело к возврату методических концепций, основанных на теории семи свободных искусств. При этом в полной мере реализовать эту концепцию в условиях средней школы было уже невозможным, так как на изучение иностранного языка отводилось от одного до трех часов в неделю, и этого было недостаточно для формирования речевых умений. Вновь возникла потребность в методике интенсивного обучения. Понимание этого привело в 1870-1890 гг. к движению Реформы в преподавании иностранных языков, к доминированию беспереvodных методов, приемов имитации в обучении произношению, наглядной семантизации лексики и интуитивного обучения грамматике [Рахманов 1972].

В Россию движение Реформы пришло в конце XIX в. и стало доминирующим в 1910-1920-е гг. В первые годы советской власти это совпало с реализацией концепции единой трудовой школы, опиравшейся, в частности, на идеи свободного воспитания. Результаты обучения в советской школе 1920-х гг., в том числе и обучения иностранному языку были настолько неудовлетворительны, что в 1930-х гг. произошел возврат к концепции дореволюционной школы [Миролюбов 2002]. В этот период в лингводидактике стали востребованы идеи Л.В. Щербы, Е.Д. Поливанова, С.И. Бернштейна – специалистов, получивших образование в дореволюционной России. Именно они разработали основы сознательно-сопоставительного обучения иностранным языкам.

В 1960-х гг. маятник пошел в обратную сторону – вновь на первый план вышли идеи быстрого и легкого овладения иностранным языком. Методические концепции периода 1960-1980-х гг. [Беляев 1965; Пассов 1985 и др.] представляли собой развитие методов периода Реформы. Не случайно А.Р. Арутюнов называл это время второй реформой в преподавании иностранных языков [Арутюнов 1990].

В этот же период появились суггестопедический метод Г. Лозанова и его отечественные модификации, применение которых давало потрясающие результаты – учащиеся за короткий период времени овладевали большим объемом лексики и начинали легко и свободно говорить на иностранном языке. Однако эти результаты были непрочными: если не было постоянного общения на изучаемом языке, в течение года сформированные речевые навыки и умения утрачивались. Преподаватели

приходили к неожиданному для себя выводу: чем более интенсивно обучение языку в условиях школы или вуза, тем оно менее эффективно.

На рубеже 1980-1990-х гг. намечался новый поворот к экстенсивному обучению. Об этом, в частности, свидетельствует популярность методической концепции В.Н. Вагнер [Вагнер 1995] в преподавании русского языка как иностранного, однако период перехода затянулся на несколько десятилетий. В этом также проявляется одна из закономерностей развития лингводидактики, описанная Л.В. Щербой, – зависимость методики преподавания иностранных языков от состояния общества и его задач [Щерба 1974].

Опираясь на закон цикличности, можно прогнозировать, что в ближайшее десятилетие все же произойдет очередной поворот к экстенсивному обучению. Хотелось бы, чтобы на этом новом этапе развития лингводидактики достижения предшествующего периода не отрицались, а в максимальной степени использовались.

Литература

1. *Арутюнов А.Р.* Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М.: Русский язык, 1990.
2. *Беляев Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965.
3. *Вагнер В.Н.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. Фонетика. Графика. Части речи. М., Изд-во РУДН, 1995.
4. *Гершунский Б.С.* (ред.) Прогнозирование в образовании: теория и практика. М.: ИТП и МИО РАО, 1993.
5. *Гершунский Б.С., Пруха Я.* Дидактическая прогностика: Некоторые актуальные проблемы теории и практики. Киев: Вища школа, 1979.
6. *Миролубов А.А.* История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: СТУПЕНИ: ИНФРА-М, 2002.
7. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., Просвещение, 1991.
8. *Рахманов И.В.* (ред.) Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX веках. М.: Педагогика, 1972.
9. *Щерба Л.В.* Зависимость методики преподавания иностранных языков от состояния общества и его задач // Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики / под ред. И. В. Рахманова. Изд. 2-е. М.: Высшая школа, 1974. С. 14-28.
10. *Celce-Murcia M.* Language Teaching Approaches: An Overview // Celce-Murcia M. (ed.) Teaching English as a Second or Foreign Language. Boston: Heinle & Heinle, 2001. P. 3-11.
11. *Kopijewitz E.* Руководение в грамматику во Славянороссийскую или Московскую ко оутреблению оучащихся Языка Московскаго. Manuductio in grammaticam in Sclavonico Rosseanam seu Moscoviticam in Usum discentium linguam Moscoviticam. Per Eliam Kopijewitz. Stolzenbergii, 1706.
12. *Ludolf H.W.* Henrici Wilhelmi Ludolfi Grammatica Russica quae continet non tantum praecipua fundamenta Russicae linguae, verum etiam Manuductionem quandam ad Grammaticam Slavonicam. Oxonii, 1696.
13. *Richards J.C., Rodgers T.S.* Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

Мустур Альгали М.Б.

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

ТРУДНОСТИ, ВОЗНИКАЮЩИЕ У АРАБСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. Настоящая статья посвящена описанию трудностей, с которыми сталкиваются арабские студенты при изучении и осваивании падежной системы русского языка. В статье предлагается сравнительная структура русского и арабского языков в аспекте падежной системы, разбираются наиболее частые ошибки арабских учащихся при применении того или иного падежа, даётся объяснение причин неправильного употребления падежных окончаний при изучении русского языка. Предлагаются способы решения по устранению подобных ошибок у арабских учащихся в процессе обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; арабские учащиеся; арабский язык, падежная система; сравнительный анализ; языковые трудности.

Mustoor Algali M.B.

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

DIFFICULTIES OF ARAB STUDENTS STUDYING THE RUSSIAN CASE SYSTEM

Abstract. This article is devoted to the difficulties that Arab students encounter while studying and mastering the case system of the Russian language. The comparative structure of the Russian and Arabic languages in the aspect of the case system is shown. The common mistakes of Arab students using a certain case and the reason for this mistakes are analyzed. Methods are proposed for preventing such mistakes in the learning process.

Keywords: Russian as a foreign language; Arab students; Arabic, case system; comparative analysis; language difficulties.

В настоящее время изучение иностранных языков немыслимо без погружения в другую культуру и менталитет, что требует определенной степени идентификации с конкретным языком.

В современном мире глобализация проходит весьма быстрыми темпами, но не только объединение культур является ее сутью. Основой социального взаимодействия представителей разных стран является вовсе не культурный аспект, а язык, а если точнее - языковой барьер. В данной работе анализируются трудности в изучении арабскими студентами русского языка. Они обусловлены тем, что кириллица и арабица полностью различаются: в русском слова разделяются в предложении, в арабском вяз идет единой линией, в русских корнях слов сочетаются гласные и согласные звуки, в то время как в арабском часто корень слова состоит из трех или двух согласных, а понятие глагола в арабском языке шире чем в русском и многое другое.

И арабский, и русский - флективные языки, однако флексия в них разная, и именно эта различность выражения падежного значения и является одной из трудностей при изучении русского языка арабами. Для лучшего понимания различий необходимо понять суть и особенности падежной системы в русском языке.

Начнем с того, что в русском языке три рода - средний, мужской и женский, а в арабском среднего рода нет. В арабском и в русском род предмета часто определяется значением, например, половым, а окончания слов разных родов могут отличаться, например, окончание «-ату» часто обозначает женский род. Однако, это же окончание можно прибавить к слову мужского рода для получения женского рода, что в русском не всегда возможно и не всегда однозначно, например, слово «игрок» или «пилот» вообще не может быть женского рода, какое бы окончание у него не стояло, а слово «поэт» в женском роде требует прибавления не только окончания «а», которое типично для женского рода, но и суффикс «есс», - «поэтесса».

В русском языке падежи влияют на существительные, прилагательные и местоимения посредством предлогов и окончаний. Падежей в русском языке шесть. Как правило, падеж проявляет себя в ряде противопоставленных друг другу форм, обозначающих отношение имени к другому слову или словоформе в составе словосочетания или предложения. Таким образом, падеж определяет грамматическую категорию существительного в предложении, помогая передать четкий смысл.

В арабском языке, как и в других семитских языках, краткие гласные звуки не отображаются на письме буквами, а для их передачи используются огласовки (араб. характ): «фатха» – краткая «а», «каса» – краткая «и», «дамма» – краткая «у», а также «сукун», указывающий на отсутствие огласовки в окончании.

Знание этих особенностей обуславливает понимание арабской падежной системы, хотя в строгом смысле и нет падежей, как в русском, латинском или немецком. Если рассматривать арабский сквозь призму русского языка, то существительные имеют три падежа: именительный ("дамма"), родительный ("каса") и винительный ("фатха").

Применительно к артиклям в арабском, ввиду отсутствия неопределенного артикля используется огласовка «танвин» - окончание «-нун», которое указывает на неопределенность предмета. Имя существительное в начале предложения имеет при определенном значении огласовку «дамма», а при неопределенном – «дамму» и «танвин», а если перед ним стоит предлог, то «касу» или «касу» и «танвин», ввиду перехода в родительный падеж.

Итак, необходимо указать, что были представлены две основные трудности, которые встречают арабов при изучении русского языка. Первая трудность – это сама падежная система. «Несмотря на наличие падежей и в арабском языке, в русском их в два раза больше, и падежные окончания различны для разных типов существительных, прилагательных, местоимений и числительных. Значения и функции падежей также различны, не всегда совпадает и глагольное управление (например, русское «войти в комнату» и арабское «дахала аль-гурфа»)».

Переходность глаголов в арабском языке развита гораздо больше, чем в русском. Более того, винительный падеж в арабском может управлять словами также, как дательный, творительный и предложный падежи в русском. Ещё одно важное замечание, которое на самом деле касается не только арабского языка - различие литературного, высокого языка и простой разговорной речи.

В разговорных диалектах арабского языка нет падежных окончаний. Они есть только в литературном арабском, а он хорошо знаком не всем студентам. Ещё одна трудность связана с падежами лишь косвенно, но она является не менее важной.

Арабские студенты испытывают трудности с предложениями. Али Анвар Абдульрид посвящает этому целое исследование. Основная проблема – это то, что грамматические учебники не всегда полноценно и понятно излагают эту тему, что приводит к тому, что студентам необходимо заучить предложные конструкции.

Основной проблемой предложно-падежных конструкций в русском языке для арабских студентов является непонимание концепции русских падежей. например: "Хассан читал книгу вечером". Для русскоязычного студента очевиден винительный падеж, а для арабоязычного здесь правилен как винительный, так и предложный. Такая же проблема в несоответствии значения падежей проявляется в обстоятельствах времени: «в этот день», «в ту секунду», «в эти месяцы», в русском языке имеют винительный падеж, в то время как арабском они имеют падеж «джарр» - родительный.

Предложный падеж в обстоятельствах времени имеет другой смысл, нежели винительный. Когда говорят, «я был в Китае в том месяце», когда начался новый год, имеют в виду конкретный момент времени, в отличии от винительного падежа, затрагивающего время в целом.

Согласно материалам исследования, 69,2 процента студентов в задании с предложениями такого формата выбирают винительный падеж (1). Вернемся к теме многозначности русских падежей. Винительный падеж, несмотря на информацию выше, может означать и точное время. Он указывает на связь действий и событий с календарным временем. Например, «Александр Сергеевич Пушкин родился 6 июня 1799 года», где слово «года» стоит в родительном падеже, но если убрать «6 июня», то будет «в 1799 году», где слово «год» уже в предложном падеже. В первом случае арабские студенты будут испытывать трудности, ведь в арабском обозначение календарных периодов одинаково, как с точной датой, так и без.

Таким образом, можно сделать вывод, что некоторые конкретные трудности для арабских студентов при изучении русского языка могут подразумевать целый комплекс проблем, среди которых можно назвать следующие:

Незнание окончаний определенного рода или невозможность правильно изменить род существительного приводит к проблемам при склонении существительных, а помимо существительных, склоняются также прилагательные, которые приносят почти те же трудности. По итогу, можно с уверенностью сказать, что общая проблема в изучении грамматической, а в частном падежной системы русского языка у арабских студентов заключается в большой вариативности русской грамматики. Падежей больше, вариантов их использования по одному и совместно больше, на них влияют предлоги и контекст, а понимание в каком падеже стоит слово осложняется родами и исключениями.

Большое количество падежей: в русском языке есть шесть падежей, каждый обладает своей собственной структурой и окончанием, что может представлять трудность для арабского студента, в языковом аппарате которого присутствуют только три падежа, а падежные окончания по большей части не играют большой роли. Глагольное управление и согласование: при использовании русского языка управление глаголом существительного, и согласование существительного и прилагательного в падеже, роде и/или числе является трудной задачей для арабского студента, в родном языке которого нет такой тщательной системы управления.

Литература

1. *Виноградов В. В.* Русский язык. Грамматическое учение о слове - М.: Наука, 1947.
2. *Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. - М.: Рус. яз. Курсы, 2002.
3. *Гилемшина А.Г., Евдокимова А.Г., Балтаева В.Т.* Опыт преподавания русского языка в арабоязычной аудитории: трудности, с которыми сталкиваются учащиеся – М. Современные проблемы науки и образования, 2015[Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22630>. Дата обращения: 13.04.2023.
4. *Мохаммед М.Х., Рыбаков М.А.* Сравнительная характеристика падежных систем русского и арабского языков – М.: РУДН, 2010.
5. *Унежева М.К.* Трудности, возникающие у арабских студентов при изучении падежной системы русского языка. Филологические науки. Вопросы теории и практики, 11-1 (65). С. 202-205.
6. *Белый В.В.* Особенности предложно-падежной системы арабского языка в сравнении с русской – Минск, БГМУ, 2008.

И.С. Первушина

(Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова)

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ, ОРИЕНТИРОВАННАЯ НА НОСИТЕЛЕЙ СЛОГОВЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация В статье описано общее и специфическое в структуре слогов вьетнамского, лаосского и кхмерского языков в сравнении со слогом русского языка; предложена методика по работе над звуковой стороной речи при обучении фонемному языку носителей слоговых языков.

Ключевые слова: *методика обучения фонетике, фонетические навыки, слог, слоговые языки*

I.S. Pervushina

(S.M. Kirov Military Medical Academy)

THE METHOD OF FORMING RUSSIAN LANGUAGE PHONETIC SKILLS ORIENTED TO SPEAKERS OF SYLLABIC LANGUAGES

Absrtact The article describes the general and specific in the structure of the syllables of the Vietnamese, Lao and Khmer languages in comparison with that of the Russian language. The author proposes a method for working on the sound side of speech when teaching the phonemic language to the speakers of syllabic languages.

Keywords: *phonetics teaching methodology, phonetic skills, syllable, syllabic languages*

При обучении звуковой стороне фонемного языка (в частности, русского) носителей так называемых слоговых языков имеет место несовпадение минимальной единицы фонетического кода. В сознании носителей слоговых языков закодирована слогофонема, тогда как в русском языке – это фонема, соотносимая со звуком, что проявляется в речевой деятельности иноязычных как при продукции, так и при рецепции в устной и письменной речи. В отличие от русского языка, слог выступает в

этих языках как фонологическая единица, как морфема и как слово. Слова в этих языках преимущественно являются одно- или двусложными. Большое количество слогов возможно только в заимствованных словах. Каждый слог оформлен тоном и обладает жесткой структурой. Сравнение слогов вьетнамского, лаосского и кхмерского языков позволило выявить общие и специфические черты в их структуре. В качестве инициали в лаосском языке могут выступать все имеющиеся в нем согласные, а во вьетнамском и кхмерском языках существуют дистрибутивные ограничения. Для финали во всех трех языках действуют дистрибутивные ограничения на употребление согласных. В начальнослоговой позиции согласные произносятся как эксплозивные во всех трех языках, а конечнослоговые как имплозивные – во вьетнамском и лаосском языках. Во вьетнамском и лаосском языках невозможно стечение согласных ни в начале, ни в конце слога, в кхмерском же возможно, но не более двух в позиции начала слога. В этих языках меньшее количество согласных и большее гласных звуков, в сравнении с русским языком, нет оппозиций согласных по твердости-мягкости, по глухости-звонкости; отсутствует уклад двухфокусных и оппозиция однофокусных-двухфокусных переднеязычных щелевых, а также уклад дрожащих согласных и противопоставление щелевых и дрожащих сонантов, что влияет на структуру слога.

До сих пор методика обучения произношению, если говорить о сегментном уровне, сводится к обучению артикуляции отдельного звука, тогда как следует рассматривать артикуляционные уклады в связи с дифференциальными признаками фонемы, которая реализуется в звуке. В русском языке различие твердых и мягких согласных артикуляторно обеспечивается укладами твердости и мягкости, что акустически проявляется в различии твердых и мягких слогов по тембру. В процессе формирования основ фонетической базы учащимся предстоит освоить не характерные для их родного языка фонетические уклады. Последовательность их предъявления такова: по способу образования, по участию/неучастию голоса и затем по дополнительной артикуляции твердости-мягкости. Оппозиция по активному органу используется при овладении русским языком в основном как готовая матрица, уже освоенная при овладении родным языком (губные - переднеязычные - среднеязычные - заднеязычные) [Любимова 2007]. При обучении интонации следует обращать внимание на функции ее компонентов (мелодика, темп, длительность, ударение, пауза и др.) в русском языке. В слоговых языках интонация не выполняет такую роль, как в русском, где она не только оформляет высказывание, но и в некоторых случаях является единственным средством, определяющим тип высказывания (вопросительная интонация).

Методика формирования фонетических навыков опирается на известную в психологии концепцию стадийного управления формированием умственных действий [Гальперин 1966], согласно которой методисты, выделяют от трех до шести [Луканова, Мухин 1994] стадий формирования речевого навыка. Здесь, вслед за С.Ф. Шатиловым [Шатилов 1985], речь пойдет о трех стадиях (у С.Ф. Шатилова – этапов): ориентировочно-подготовительная (ознакомительная); стереотипизирующе-ситуативная; варьирующе-ситуативная.

Достижение целей каждой стадии возможно при использовании комплекса упражнений, который имеет трехкомпонентную структуру, соответствующую стадиям формирования фонетических навыков и включает три типа упражнений с фонетической направленностью: языковые, условно-коммуникативные, коммуникативные.

На *ориентировочной стадии* у обучаемых формируются теоретические знания, им сообщаются элементарные сведения об артикуляции звуков и терминология, используя которые, они могут анализировать как свое произношение, так и произношение товарища по группе. Под руководством преподавателя выполняется артикуляционная гимнастика, цель которой – сознательное управление органами произношения. Для преподавателя по каждой теме создается фонетический комментарий, в котором указаны возможные фонетические ошибки, допускаемые вьетнамцами, лаосцами и кхмерами и дается объяснение их причин. В процессе формирования фонетического навыка учащиеся сравнивают изучаемые фонетические явления с подобными им в родном языке, осознают их сходства и различия. Рекомендуется использовать наглядный материал (таблицы слогов, артикуляционные контуры, интонационная транскрипция текста и др.).

Для развития фонематического слуха и создания основы для осознанной имитации в комплексе используются следующие языковые упражнения.

1. На слуховой анализ звуковых характеристик изучаемых фонетических элементов; сравнение акустических свойств звуков, составляющих оппозицию; наблюдение за употреблением звука в разных фонетических позициях.

(Обратите внимание на то, что

- *данные звуки используются в разных фонетических позициях, кроме...;*
- *данные звуки могут сочетаться со звуками...;*
- *сочетание букв ... в письменном тексте произносится как ...).*

2. На развитие фонематического слуха:

- опознавание и дифференциация членов данной оппозиции

(Слушайте слоги,

- *отмечайте знаком «+» те слоги, где встречается звук ...;*
- *если слышите звук ... пишите 1, и 2, если слышите звук...;*

Слушайте слова, определите количество слогов в слове;

Слушайте предложения, скажите

- *сколько слов в предложении вы слышите;*
- *сколько в предложении двусложных (трёх-, четырех-, пятисложных) слов;*
- *какое слово в предложении является главным, выделено интонационно)*

- описание артикуляции изучаемого звука/звуков, с помощью рисунков схем,

- анализ различий в артикуляции звуков, составляющих оппозицию.

На *второй — стандартизирующей — стадии* — автоматизируется слухопроизносительный навык в минимальных сегментах речи – слоге, слове; формируются навыки самоконтроля, создаются основы для осуществления анализа звукового состава слова. На этой стадии представлены условно-коммуникативные упражнения:

- с использованием слуховых и зрительных опор:

(Слушайте,

- *повторяйте, читая;*
- *подчеркните одной чертой буквы, обозначающие звук..., двумя чертами буквы, обозначающие звук..., повторяйте, читая;*
- *повторите вопрос, дайте утвердительный ответ на вопрос;*
- *читайте вслух предложение, задайте вопросы к подчеркнутым словам;*
- *вопросы, пишите полные ответы, используя слова, данные в скобках, читайте.*

Игровые задания

- «Слышу правильно». Студенты разбиваются на команды. Им выдаются карточки с цифрами 1, 2, 3, 4 и т.д. Преподаватель произносит односложные и многосложные слова (чем выше уровень сложности, тем большая вариативность по количеству слогов). Студенты поднимают карточку с той цифрой, которая показывает, сколько слогов они услышали. Команда, у которой меньше ошибок, выигрывает.
- «Конструктор». Студентам предлагается определенное количество слогов (10-20), из которых они составляют слова. Выигрывает тот, кто составил больше всех слов. По мере усложнения меняется тип слогов.
- «Испорченный телефон». Студенты разделяются на небольшие группы по 5-6 человек. Преподаватель дает первому в цепочке игроку карточку со словом, содержащим консонантный кластер. Задача студентов произнести слово по цепочке друг другу. Последний в цепочке говорит преподавателю то, что он услышал. Если первое слово и последнее в цепочке отличаются, то следует провести анализ, найти причину и место сбоя.
- «Попробуй угадать слово!». Участники разделяются на две команды. Преподаватель записывает на доске гласные буквы, отмечает черточкой столько пропусков, сколько согласных букв в слове. Студенты по очереди называют буквы. Если такая буква в слове есть, то преподаватель записывает ее на соответствующем месте, если буквы нет, то ход переходит к следующему участнику игры. Игра длится до тех пор, пока слово не будет расшифровано полностью. Выигрывает тот, кто первым догадался, какое слово было задумано и правильно его произнес.

На **третьей** — **варирующей** — **стадии** развивается подвижность и гибкость навыков на основе собственно коммуникативных упражнений, в которых обучаемым рекомендуется использовать не менее 5-10 вопросно-ответных реплик:

- звонок другу;
- покупка канцелярских товаров;
- покупка билетов в музей;
- оформление заказа в кафе;
- запрос информации;
- рассказ о своем городе (стране, семье, рабочем графике, выходном дне и др.).

Для выполнения заданий преподаватель может рекомендовать ключевые слова с фонетической составляющей, необходимой для более прочного усвоения формируемого навыка. Фонетический материал расположен в определенной последовательности, которая обеспечивает формирование слухопроизносительных навыков во всех видах речевой деятельности.

Представленная методика позволяет формировать такие качества фонетического навыка как единство автоматизма и сознательности, фиксированности и лабильности, устойчивости (стабильности) и изменчивости [Рубинштейн 1946].

Литература

1. Любимова Н.А. Стратификация фонологических противоположений в условиях национально-русской интерференции // Мир русского слова и русское слово в мире: Материалы XI Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Варна, 17-23 сентября 2007г. Т. 6 (1). София, 2007. С.113-118
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. – Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966.

3. Луканова М.Г., Мухин В.А. Некоторые вопросы обучения русской фонетике // Вопросы практической методики преподавания русского языка как иностранного. Вып. 2. / Под. ред. А.Н. Шукина. – М., 1994. – С.24-35
4. Шатилов С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся: Учеб. пособие – Л., 1985.
5. Рубинштейн С.А. Основы общей психологии. 2-е изд. – М., 1946.

Т.И. Попова

(Санкт-Петербургский государственный университет)

МЕСТО ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В СФЕРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В докладе дается оценка необходимости введения лингводидактического описания компетенций в сфере русского языка как иностранного как обязательного документа стандартизации требований к объему и содержанию языковой и коммуникативной компетенции. Дается сравнительный анализ использования и внедрения лингводидактического описания компетенций в России и в странах Европы, а также странах СНГ.

Ключевые слова: лингводидактическое описание, русский язык как иностранный, уровни владения языком

T.I. Popova

(St. Petersburg State University)

THE PLACE OF LINGUODIDACTIC DESCRIPTION OF COMPETENCIES IN THE FIELD OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE LEARNING PROCESS

Abstract. The report assesses the need to introduce a linguodidactic description of competencies in the field of Russian as a foreign language as a mandatory document for standardizing the requirements for the volume and content of linguistic and communicative competence. A comparative analysis of the use and implementation of linguistic and didactic description of competencies in Russia and in European countries, as well as the CIS countries, is given.

Keywords: linguodidactic description, Russian as a foreign language, levels of language proficiency

At the moment, we have to admit that there is no linguodidactic description of competencies in the field of Russian as a foreign language as a mandatory standardization document, there are no requirements for the volume and content of linguistic and communicative competence of all six levels of proficiency in Russian as a foreign language (RFL). Therefore, the question naturally arises, is there a need in such document if the teaching of Russian as a foreign language has been conducted without such a document for 70 years? The function of the document standardizing the requirements for the level of proficiency in Russian as a foreign language is currently performed by the State Educational Standards for Russian as a Foreign Language, published in 1999, and the Programs for each of the levels. Perhaps this is quite enough for the system of teaching RFL, writing textbooks on RFL, but for a standardized assessment of RFL proficiency is absolutely not enough.

An interesting situation is observed: if in the late twentieth and early twenty-first centuries it was necessary to overcome the resistance of teachers of Russian as a foreign language, who met with hostility the idea of a standardized form for determining compliance with the level of proficiency in communicative and linguistic competencies in the field of proficiency in Russian as a foreign language, now, on the contrary, teachers feel the need for such standardization, because they need high-quality teaching aids in the form of lexical minimums, a set of speech genres, a detailed description of the thematic and situational content of each of the levels. The problems and urgent tasks of the State Russian system of testing for Russian as a foreign language have become the subject of discussion for many times [Klobukova 2016; GIRAP; Center for Language Testing of St. Petersburg State University], and the task of creating a linguodidactic description was among the urgent tasks. What explains the lack of a comprehensive linguodidactic description to date? A number of objective and subjective reasons can be distinguished.

First, the lack of a complex consistent description of speech genres in the theory of genre studies. If traditionally a strong part of Russian as a foreign language program was a detailed description of the requirements for language competence, then the description of discursive competence remained to be a weak point, which corresponded to the level of theoretical description of the system of speech genres.

Second, the absence of a single team of authors working on the creation of such a large-scale project as a pass-through Linguodidactic description of competencies in the field of Russian as a foreign language, similar to the "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment" (2002, 2020), worked out by the Council of Europe. Third, the shift of attention to the creation of a testing system for obtaining Russian citizenship and testing for labor migrants, which drew the efforts of specialists in the field of testing for Russian as a foreign language.

Meanwhile, the introduction of international standards of foreign language proficiency based on the system of "Common European Framework of Reference for Foreign Language Proficiency: Study, Teaching, Assessment" in the educational process of the CIS countries is well under way. For example, in Uzbekistan, "a lot of work is being done to create and develop new educational and methodological complexes in foreign languages for the system of continuing education of the Republic of Uzbekistan, taking into account international standards" [Babaniyazova, Tazhieva, 2014; p. 46], the implementation of international standards for teaching foreign languages is being monitored. In Kazakhstan, in the school curriculum, much attention is paid to the introduction of a system for assessing competencies in speech skills based on the criteria and descriptors recommended by the CEFR for each level [Tleuzhanova, 2020]. The lack of a detailed linguodidactic description of the volume and content of linguistic and communicative competence of all six levels of proficiency in Russian as a foreign language begins to interfere not only with the process teaching Russian as a foreign language in the Russian Federation, but also with maintaining the position of the Russian language in the CIS countries, where teachers can compare methodological support for teaching English and teaching Russian.

In 2022, the first Linguodidactic description for level B2 was published [Linguodidactic description, 2022]. The authors are teachers of the Department of Russian as a Foreign Language and methodology of its teaching of St. Petersburg State University (T.I. Popova, K.A. Rogova, I.M. Voznesenskaya, D.V. Kolesova, I.A. Gonchar, I.N. Erofeeva, N.L. Fedotova., N.M. Marusenko).

Let us dwell only on one of the problems that the Linguodidactic description can solve. That is the creation of an adequate bank of test tasks to test the communicative competence

in Russian as a foreign language (B2). A typical test for Russian as a foreign language means the creation of test variants for testing linguistic and communicative competence on its basis, and it is a difficult task due to the lack of a complete list of topics, typical situations and descriptions of their textual embodiment in a limited set of speech genres. The structure of the LDD for the B2 level, which is based on the principle of reflection of 7 subject areas in all types of speech activity, represented in three spheres of communication (socio-cultural official-business and social) in monologue and dialogical genres, allows you to solve this problem.

The principle of text-centricity, which is the basis for the description of communicative competence, makes it possible to clearly attribute texts to one of the types of monological or dialogical texts and replace texts taking into account the type of text. Types of monologue texts: descriptive-narrative, argumentative, explanatory, instructive, text with an emotional dominant. Types of dialogical texts: informative dialogue, prescriptive dialogue, dialogue of exchange of opinions, dialogue of regulation of interpersonal relations, phatic dialogue. A single principle of describing all subject areas (from types of speech activity to spheres of communication - types of text - genre of text) creates an objective basis for creating a bank of tasks.

Let's demonstrate the mechanism for creating such a bank of tasks for one task of the Model Test [Popova, 2022]. So, in the Subtest "Speaking" (B2), the ability of the test taker to be the initiator of a dialogue-questioning in certain speech situations is tested. Situational and thematic characteristics of the text: the subject is relevant for the official business sphere of communication [Type tests, 1999: 78]. In the Linguodidactic description B2, this situation is represented by the following dialogical genres of oral speech in seven subject areas:

1. A person and his private life - Informative dialogue: consultation of the client with a specialist (on repairs, interior decoration); consultation of the client with a lawyer (on rental housing, consumer rights);

2. A person and his educational activity - an informative dialogue-questioning about the learning process and knowledge control; on the conditions of admission;

3. A person and his professional activity - an information dialogue-questioning about working conditions;

4. A person and the state - consultation with a lawyer on the rights and obligations of a foreign citizen located in the territory of the Russian Federation;

5. A person and society - an informative dialogue-questioning about the conditions for joining the group, the characteristic of the activity of the volunteer group, the conditions for further work in the group (rights and obligations);

6. A person and his spiritual development - an informative dialogue-questioning in the library, associated with the search for literature containing information about the work of the writer, artist;

7. Nature and a person - oral appeals of the population to emergency and municipal services, to insurance companies (as a visit or by phone), for example, connected with the impact or consequences of natural disasters, on the rescue of animals in distress

Thus, the structure of the Linguodidactic description of communicative competence contains a single algorithm for creating a bank of variable test tasks, which creates an objective basis for testing communicative competence in the field of Russian as a foreign language at the B2 level, including a detailed and definite specification of text tasks.

References

1. *Klobukova L. P.* Actual problems of improvement and development of the Russian state testing system in the Russian language as a foreign language // Dynamics of language and cultural processes in modern Russia [Electronic resource]. — Is. 5. Materials of the V Congress of ROPRYAL (Kazan, October 4–8, 2016). — SPb.: ROPRIAL, 2016. — 1 electron. wholesale. disk (CD-R). P.1829-1834.
2. *Babaniyazova N.P., Tazhieva A.U.* Education reforms in the Republic of Uzbekistan in action // Higher education today, 2014, No. 11, pp. 43-46.
3. *Linguodidactic description of competencies in the field of Russian as a foreign language (level B2 / TORFL-2)* / Ed. by T.I. Popova. SPb.: Zlatoust, 2022.
4. *Popova T.I.* Linguodidactic Foundations of Variable Verification of Communicative Competence in Russian as a Foreign Language B2// Materials of the All-Russian Conference on Natural Sciences and Humanities with International Participation "Science of St. Petersburg State University-2022" (in press)
5. *Type tests in Russian as a foreign language.* The second certification level. Language proficiency/ Averyanova G.N. et al. M.-SP.: Zlatoust, 1999.
6. *Tleuzhanova G.K., Litovkina Anna T., Zhorabekova D.M.* The level of learning English in schools in Kazakhstan: the practice of assessing the learning outcomes of students Bulletin of Kazakh National Women's Teacher Training University. 2020. № 4. pp.33-42
7. Citation reference: Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.

Литература

1. *Клобукова Л. П.* Актуальные проблемы совершенствования и развития Российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. — Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 года). — СПб.: РОПРЯЛ, 2016. — 1 электрон. опт. диск (CD-R). С.1829-1834.
2. *Бабаниязова Н.П., Тажиева А.У.* Реформы образования в Республике Узбекистан в действии// Высшее образование сегодня, 2014, № 11, С.43-46.
3. *Лингводидактическое описание* компетенций в сфере русского языка как иностранного (уровень В2/ТРКИ-2)/ Под ред. Т.И. Поповой. СПб.: Златоуст, 2022.
4. *Попова Т.И.* Лингводидактические основы вариативной проверки коммуникативной компетенции по русскому языку как иностранному В2//Сборник материалов Всероссийской конференции по естественным и гуманитарным наукам с международным участием « Наука СПбГУ-2022» (в печати)
5. *Типовые тесты* по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение/ Аверьянова Г.Н. и др. М.-СП.: Златоуст, 1999.
6. *Тлеужанова Г.К., Литовкина Анна Т., Жорабекова Д.М.* Уровень изучения английского языка в школах Казахстана: практика оценки результатов обучения студентов//Вестник Казахского национального женского педагогического университета (на англ.). 2020. № 4. с.33-42/
7. Citation reference: Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.

О.В. Рябоконева

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

**МОБИЛЬНОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ «RUSÇA. DİNLEME» КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ
ТУРЕЦКИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Аннотация. В статье поднимаются вопросы о необходимости создания мобильного приложения для формирования аудитивных навыков и умений, предназначенного для турецких обучающихся русскому языку как иностранному (РКИ) вне языковой среды. Представлено мобильное приложение «Rusça. Dinleme», разработка которого опиралась на отечественную теоретико-методологическую базу современного преподавания РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, мобильное приложение, формирование навыков аудирования, турецкие обучающиеся

O.V. Ryabokoneva

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

**MOBILE APPLICATION "RUSÇA.DİNLEME" AS A MEANS OF FORMING
LISTENING SKILLS OF TURKISH STUDENTS**

Abstract. The article discusses the need to create a mobile application for forming listening skills of Turkish students of Russian as a foreign language outside the language environment. The mobile application "Rusça. Dinleme" is based on the theoretical and methodological principles of modern methodology of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language, mobile application, forming listening skills, Turkish students

В настоящее время Турция является важным геополитическим партнёром нашей страны. Тесное сотрудничество в таких областях, как экономика, энергетика, торговля и туризм стимулирует спрос на изучение русского языка турецкими гражданами.

В современном образовательном пространстве Турции он занимает значительное место: русский язык преподают в частных и государственных университетах, лицеях - старших классах государственных школ и на курсах иностранных языков.

Преподавание русского языка как иностранного не в России имеет особенности.

Во-первых, языковая среда, как таковая, в отечественной методике рассматривается в роли «обучающего фактора, предоставляющего зарубежным учащимся возможность совершенствовать навыки и умения речевой деятельности путем непосредственного общения с носителями языка» [Щукин 1984; 8], также она «позволяет погружаться в мир русского языка и русской культуры, познавать русский менталитет» [Стрельчук 2021; 111].

Во-вторых, её наличие способствует формированию у обучающихся гипермотивации – «совокупности внешней и внутренней мотиваций, усиленной и стимулируемой объективной реальностью языковой среды» [Орехова 2007; 35].

Лишенному такой мощной поддержки преподавателю РКИ в условиях отсутствия языковой среды, необходимо создать искусственную «с помощью различных средств обучения» [Азимов, Щукин 2009; 364], «более или менее ярко выраженную иллюзию приобщения к языковой среде» [Глухов 2006; 4].

Очевидно, что разрешить эту проблему без использования технических средств обучения невозможно. Компенсировать отсутствие языковой среды возможно также «за счёт игровых занятий» [Шукин 2003; 214].

Между тем, создание искусственной языковой среды на уроках РКИ в турецких образовательных учреждениях затрудняют особенности академической традиции преподавания иностранных языков в этой стране – преобладание грамматико-переводного подхода и активное использование родного языка обучающихся.

В данных условиях проблема обучения аудированию видится наиболее острой. Аудирование считается одним из самых сложных видов речевой деятельности, и лишь «обильное слушание, наряду со специальными упражнениями, позволяет постепенно снять имеющиеся трудности» [Хавроница, Балыхина 2008].

Как показывает практика, материалов, представленных в учебнике РКИ «Дорога в Россию» (а именно по этому учебнику, в основном, проводится обучение в Турции в силу его доступности для приобретения), недостаточно для полноценного формирования аудитивных навыков и умений. Для решения этой задачи необходимо обеспечить занятия современным учебным пособием по аудированию.

Уровень развития информационно-компьютерных технологий позволяет рассматривать современный мобильный телефон-смартфон как полноценное средство обучения аудированию по причине возможности объединить на едином носителе текстовую, графическую и звуковую информацию.

Использование в обучении иностранным языкам персональных портативных устройств, к которым относят мобильные телефоны, смартфоны, планшетные компьютеры, в зарубежной научной литературе получило название Mobile Assisted Language Learning (MALL) – мобильное обучение иностранному языку [Chinnery 2006].

Несмотря на то, что в настоящее время данный вид обучения остаётся малоизученным в отечественной педагогике, и осведомлённость преподавателей в области применения мобильных технологий является достаточно низкой [Тимошина 2020], исследователи в области методики РКИ отмечают эффективность мобильного обучения за счёт возможности его организации в любом месте и в любое время, повышения уровня мотивации обучающихся и индивидуализации учебного процесса [Нефедов, Попова 2016; Самосенкова, Савочкина, Гончарова 2019].

Согласно исследованиям турецких авторов, большинство студентов считают необходимой интеграцию инновационных компьютерных и коммуникационных технологий в учебный процесс [Nasir 2020], что соотносится с мировой тенденцией информатизации современного образования с целью повышения его качества.

В ходе анализа мобильных приложений, предлагаемых онлайн-магазинами App Store и Google Play, приложений для обучения аудированию, соответствующих методике РКИ, обнаружено не было, что послужило причиной принятия решения восполнить этот пробел.

В данной статье мы бы хотели представить мобильное приложение «Rusça. Dinleme» (рус. «Русский язык. Аудирование»), предназначенное для турецких обучающихся, которые владеют языком на уровне А2 (согласно «Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком»).

При разработке структуры и содержания приложения учитывались следующие методические положения:

1. Обучение аудированию, целью которого является формирование аудитивных навыков и умений, базируется на работе с аудиотекстами, т.е. специальными устными сообщениями.

Вне языковой среды аудиотекст является основной единицей обучения аудирования, поскольку, как справедливо отмечает О.П. Быкова: «В отличие от языковой среды, в которой большинство методических стратегий опираются на модель «от действительности – к тексту», вне России они будут опираться на обратную модель «от текста – к действительности» [Быкова 2009;164].

Традиционно к аудиотексту предъявляется ряд требований, которые были реализованы при создании мобильного приложения.

В соответствии с коммуникативными потребностями обучающихся на курсах русского языка обучение аудированию организуется на материале текстов разговорного жанра таких тем, как «В офисе», «Рабочий день», «Знакомство с коллегами» и т.д.; помимо базовых для уровня А2: «Семья», «Мои друзья», «Свободное время», «Здоровье», «В кафе» и т.д., тематика аудиотекстов расширена, согласно предпочтениям турецких обучающихся, выраженных ими в проведенном анкетировании, за счёт аудиотекстов: «Русские обычаи», «Русская кухня», «Ресурсы Рунета», «Футбол», «Сериалы».

Мобильное приложение содержит 20 аудиотекстов, представляющих по типу речи сюжетные диалоги как образцы устной коммуникации.

В целях управляемого формирования аудитивных навыков и умений использовались учебные, т.е. специально составленные в учебных целях, аудиотексты.

При их составлении учитывался принцип диалога культур – «связанной с изучаемым языком и соотносимой с языком региона, <оказывающий> существенное влияние на изучение и преподавание языка» [Шаклеин, Микова 2016; 34].

Так, диалоги (полилоги) приложения объединены «сквозным» сюжетом о жизни Умута, молодого инженера-строителя из Стамбула, работающего по контракту в крупной московской компании. События, которые с ним происходят в России, отражают различные аспекты русской культуры и формируют у обучающихся позитивное к ней отношение.

Вместе с тем, при культуроведческом наполнении аудиотекстов учитывалась родная культура обучающихся: диалоги содержат информацию о достопримечательностях и традициях Турции, образе жизни людей.

В целях определения сходства в русской и турецкой культурах приводится материал о значении традиций гостеприимства в Турции и России, а также чаепития и роли в нём самовара (тур. *semaver*), похожих блюдах в кухнях обеих стран, жизни и творчестве известного турецкого поэта Назыма Хикмета в СССР, биографические сведения о А. С. Пушкине и В. А. Жуковском в их связи с турецкой историей и т.д.

Так, например, героини, Сибель и Настя, посещают балет «Легенда о любви» по одноименной пьесе Назыма Хикмета в Большом театре; Сибель изучает русский язык, т.к. хочет читать в оригинале произведения А. С. Пушкина, поэта, который посещал её родной город – Эрзурум и писал о нём.

Согласно «Программе по русскому языку как иностранному. Уровни А1-С2» [Программа 2017], темп речи в аудиотекстах не превышает 210 слогов в минуту, время звучания – 2 минут, количество предъявлений – 2 раз. Запись диалогов осуществлялась с использованием различных голосов носителей языка – мужских и женских, а также фоновых звуков, имитирующих естественность ситуации общения в ресторане, в офисе, на улице и т.д.

Каждый урок «Ruşca. Dinleme» включает задания на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах.

На предтекстовом этапе формируется мотивационная установка с помощью заданий, типа: *Посмотрите на картинку и предположите...*, *Прослушайте диалог, проверьте свою догадку*. Примеры представлены на рисунке 1:

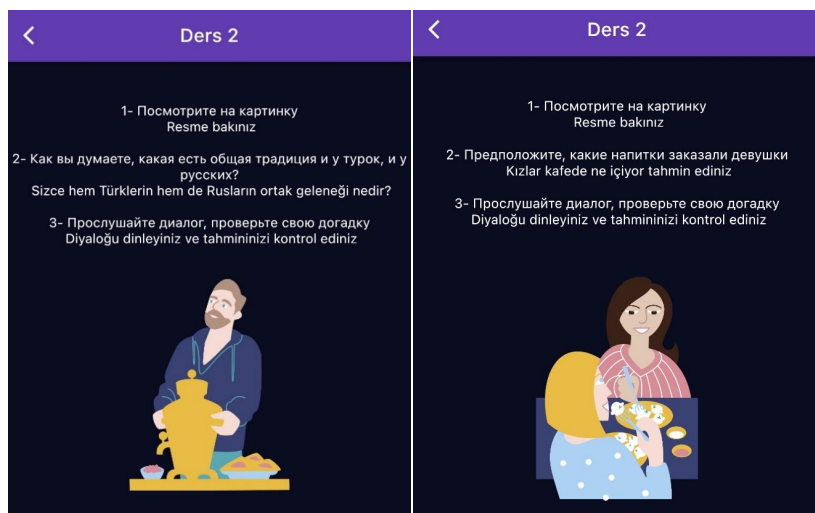


Рис. 1. Задание на предтекстовом этапе

Текстовый этап посвящён прослушиванию текста. На послетекстовом этапе осуществляется контроль общего понимания содержания аудиотекста и его смысла. Обучающимся предлагаются следующие задания: выберите правильный ответ из предложенных; ответьте, верны ли утверждения (да/нет, правда/ложь), выберите предложение, выражающее главную мысль прослушанного и т.д. (рис. 2).

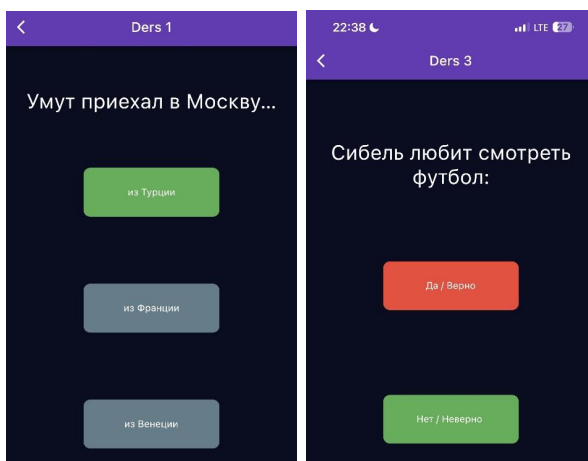


Рисунок 2. Послетекстовые задания

2. Овладение аудированием обеспечивается выполнением системы упражнений.

Мобильное приложение «Ruşça. Dinleme» содержит языковые упражнения, служащие для преодоления лингвистических трудностей аудирования, которые возникают по причине межъязыковой интерференции.

Так, на фонетическом уровне для турецких обучающихся рецепция русской речи осложнена отсутствием в родном языке аффрикаты [ц], твёрдых звуков [ш], [ж], а также [щ].

Наличие такого явления как сингармонизм, определяющего многие фонетические и морфологические процессы в турецком языке, затрудняет фонологическую различимость твёрдых и мягких звуков в речевом потоке.

Дифференциация русских слов со стечением согласных (например, вход-выход, звание-задание) также вызывает трудности восприятия, поскольку по правилам турецкой фонетики оно недопустимо.

Различный характер организации ударения в русском и турецком языках требует формирования умения слышать ударный слог. Безударные позиции гласного подвергаются качественной редукции, что приводит к изменениям признаков звука в русской речи.

Приведём примеры некоторых упражнений, направленных на преодоление данных трудностей (рис.3):

- *Слушайте. Повторяйте. Выберите слоги, которые Вы услышите;*
- *Слушайте. Повторяйте. Выберите слова, которые Вы услышите;*
- *Слушайте. Повторяйте. Отметьте ударную гласную.*

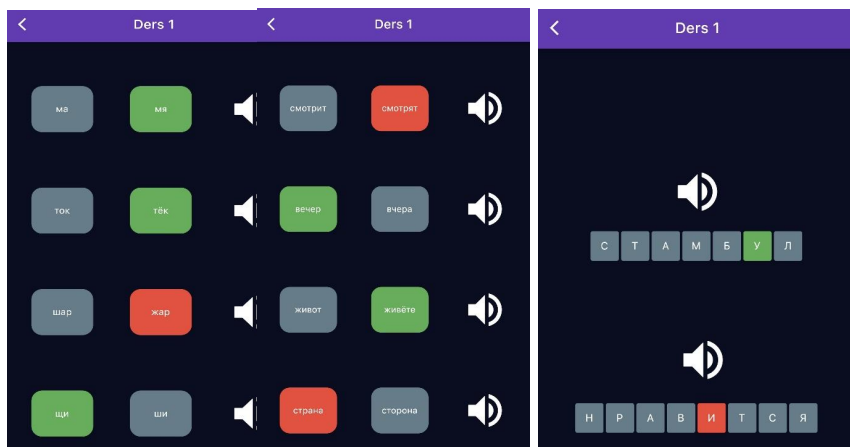


Рисунок 3. Фонетические упражнения

Переходя к проблеме восприятия интонационных конструкций, необходимо отметить следующие сложности: различие ИК-1 и ИК-3 (по классификации Е.А. Брызгуновой), присущую турецким обучающимся по причине некоторого повышения тона в конце повествовательного предложения в родном языке; а также определение логического центра вопросительного предложения общего типа, поскольку в турецком языке вопросительные предложения строятся с помощью вопросительной частицы (mi, mi, mü), которая ставится после того слова, к которому относится.

Тренировочные упражнения заключаются в прослушивании звучащих предложений и выборе правильного варианта (рис. 4).

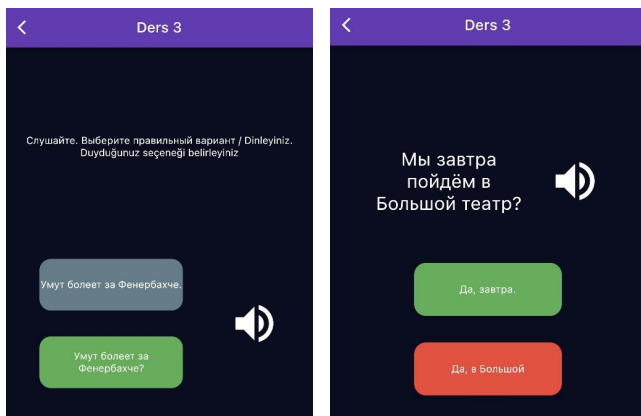


Рисунок 4. Интонационные упражнения

В числе трудностей аудирования для турецких обучающихся следует также выделить вычленение речевых единиц и их элементов потоке речи, являющееся следствием того, что грамматические значения в турецком языке обычно передаются аффиксами, последовательно присоединяющимися к корню слова, перед которым не бывает ни приставок, ни предлогов, ни частиц, в отличие от русского языка. Упражнения, типа: *Слушайте. Сколько слов в предложении? Выберите правильный ответ* – направлены на совершенствование деятельности механизма сегментации речевой цепи.

Следующей грамматической трудностью аудирования является выделение главных членов звучащего русского предложения, порядок слов в котором относительно свободный и зависит от интенций говорящего. В турецком предложении сказуемое располагается в самом конце и благодаря аффиксальной структуре несёт основной смысл высказывания. Например, турецкое слово «okuldaydım» (состоит из аффиксов: okul-da-y-dı-m) в переводе на русский язык означает «Я была в школе».

Для формирования синтаксических навыков восприятия русского предложения применяются следующие упражнения:

- *Слушайте. Повторяйте. Расположите слова в нужном порядке* (рис. 5);
- *Слушайте предложения. Повторяйте. Запишите глаголы.*

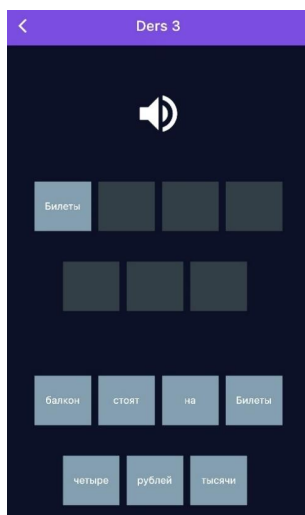


Рисунок 5. Грамматические упражнения

В структуре урока мобильного приложения выполнение упражнений предшествует работе с аудиотекстом. Упражнения строятся на языковом материале аудиотекстов, что обеспечивает более полное понимание последних.

3. Контроль уровня аудирования должен носить систематический характер.

При использовании приложения обучающийся имеет возможность видеть результат выполнения упражнений и заданий в режиме реального времени. За каждый правильный ответ он получает призовые баллы, определённая сумма которых позволяет ему перейти к следующему уроку.

На завершающем этапе каждого урока обучающийся получает доступ к синхронному тексту аудиозаписей, что позволяет ему осуществлять самоконтроль.

Кроме того, на основе данных, генерируемых сервисом мобильного приложения и отправляемых на электронную почту как обучающегося, так и преподавателя в автоматическом режиме, последний также получает возможность анализировать результаты работы и оценивать её эффективность.

В настоящее время мобильное приложение «Rusça. Dinleme» проходит апробацию.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий. М.: ИКАР, 2009.
2. *Быкова, О. П.* О некоторых особенностях обучения русскому языку как иностранному в условиях отсутствия русской языковой среды // Вестник Московского государственного областного университета. Педагогика, 2009, № 2. С. 164 – 170.
3. *Глухов Г.В.* Личностно-ориентированный подход как доминирующая парадигма современного профессионального образования (на примере обучения аудированию). Самара, 2006. – 140 с.

4. *Нефёдов И.В., Попова К.А.* М-learning как инновационное средство в обучении РКИ // Изв. ЮФУ. Филол. науки. Ростов н/Д, 2016, № 3. С. 170-178.
5. *Орехова И.А.* Языковая среда есть. Языковой среды нет // Русский язык за рубежом, 2007, №3. С. 35-38.
6. Программа по русскому языку как иностранному. Уровни А1-С2. Основной курс. Фонетика. Лексика. Грамматика. Аудирование. Чтение. Говорение. Письмо / О. И. Глазунова, Д. В. Колесова, Т. И. Попова. М., 2017. – 216 с.
7. *Самосенкова Т. В., Савочкина И. В., Гончарова А. В.* Мобильное обучение как эффективная образовательная технология на занятиях по русскому языку как иностранному // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 307-319. DOI: 10.32744/pse.2019.2.23.
8. *Стрельчук Е.Н.* Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ // Русистика. 2021. Том 19. № 1. С. 102–115. DOI: 10.22363/2618-8163-2021-19-1-102-115.
9. *Тимошина Д. П.* Мобильные технологии в преподавании иностранных языков: предложение, практика и перспективы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2020. №195. С. 230-236.
10. *Хавронина С.А., Балыхина Т.М.* Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» [Электронный ресурс]. М.: РУДН, 2008.
11. *Шаклеин В.М., Микова С.С.* Диалог культур в преподавании русского языка в Сенегале // Русский язык за рубежом. 2016. №2. С. 34-38.
12. *Щукин А.Н.* Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному. М., 1984. – 126 с.
13. *Щукин А.Н.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для вузов. М., 2003.
14. *Chinnery G.* Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning // Language Learning & Technology, 2006, 10(1), pp. 9-16
15. *Nasir M.* Digital Learning Preparedness COVID-19 Pandemic // Shanlax International Journal of Education, 2021, 9(4), pp. 259-264

М.Р. Сарычева

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

ПРЕЦЕДЕНТНОЕ ИМЯ МАША И МЕДВЕДЬ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация: В статье рассматривается прецедентность в аутентичных материалах, которые могут быть использованы на занятиях по русскому языку как иностранному. Анализируется прецедентное имя *Маша и Медведь*, приводятся данные ассоциативного эксперимента.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, прецедентность, прецедентное имя, репрезентация, Маша и Медведь, иностранная аудитория.

**PRECEDENT NAME OF MASHA AND BEAR IN THE ASPECT OF TEACHING
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Abstract: The article examines precedent in authentic materials that can be used in Russian as a foreign language classes. The precedent name of *Masha and Bear* is analyzed, the data of the associative experiment are given.

Keywords: Russian as a foreign language, precedent, precedent name, representation, Masha and Bear, foreign audience.

The use of authentic educational material in the process of teaching a foreign language contributes to the formation of communicative competence on the basis of mastering a wide range of linguistic-culturological knowledge, which in real communication situations contributes to expressiveness and imagery of speech. First of all, this applies to authentic educational materials (texts, films, music, web pages, etc.) [Efremova 2005; 127]. Such materials often contain precedents, which are a «stereotypical figurative-associative complex», which is significant for a certain society, culture [Telia 1988; 30].

Precedent phenomena are a reflection of the worldview of sociocultural society. By analyzing the «life cycle» of the precedent phenomenon, it is possible to identify evolution in the consciousness and general picture of the world of ethnic representatives.

Precedent phenomena play the role of «the basic stereotypical core of knowledge, repeated in the process of socializing an individual in a given society quite stereotypical (on the level of ethnic culture, not personality)» [Prokhorov 2008; 155–156].

The presence of certain precedent phenomena is characteristic of representatives of a particular socio-cultural group, community, ethnicity or a specific time period. These features make the study of precedent phenomena, the means of their use in the study of RFL relevant.

In our case, the definition of I.V. Zakharenko, V.V. Krasnykh, D.B. Gudkov and D.V. Bagaeva where the precedent name is «an individual name associated either with a widely known text, as a rule, referring to precedent (for example, Pechorin, Terkin), or with a precedent situation (for example, Ivan Susanin)...» [Zakharenko 1997; 83].

Precedent names are characteristic of any linguoculture, by which we mean «an inextricable whole of language and culture manifested in national-cultural components» [Zhukov 2013; 227]. This fact creates the basis for the use of cultural dialogue.

When selecting precedent phenomena for educational purposes, attention should be paid to the fact that linguocultural communities do not exist in isolation. There is always an interpenetration of events, images, names of personalities. Thanks to this, the lexicon includes precedent phenomena from other cultures, while they stand on a par with the precedent phenomena of the native linguoculture and reflect the worldview of native speakers. They are assigned the representative role of cultural images of another linguocultural community or group.

One way of teaching a foreign language using authentic materials is to view cartoons, which are often the source of precedents, characterized by a variety of topics, simplicity of texts, and accessibility of presentation of the material. The use of precedent phenomena in the aspect of teaching RFL is based on the analysis of the texts of the primary sources, the associative series that arises in the minds of carriers, as well as dictionary data (for example, dictionaries of winged words).

In 2018, it became possible to use a dictionary with the ironic title «Ne smeshite moi podkovy», created by S.G. Shulezhkova and her students [Shulezhkova 2018; 179]. It should be noted the practical significance of this dictionary for students and teachers, as well as its relevance for thesaurus researchers of modern representatives of the domestic linguoculture. Sixty-five statements presented in the dictionary are widely used expressions from animated films by carriers of the Russian linguoculture, for example: «Baba YAga protiv!»; «A ya denezhki lyublyu!»; «Vdrug zavtra boj, a ya ustavshij!»; «Vse-taki horosho, chto my snova vmeste!». «All turns included in the dictionary confirm their variability in accordance with the ethological concept of S. G. Shulezhkova at least three times: firstly, their recognition, correlation with the primary source - the cartoon text; second, a sufficient number of examples; thirdly, the formed syntactic structure and meaning» [Dyadechko 2018; 6].

There are no case names in this dictionary, although references to them are present in the first part of dictionary entries, which describes the source and character to whom the catch phrase belongs. There you can find mention of Carlson, Winnie the Pooh, Hedgehog, Crocodile Gen, Atamansh («Bremen Town Musicians»), Masha («Masha and the Bear»), puppy Sharika («Kitten named Gav»), etc. In general terms, you can get an idea of the characters who «shared their thoughts».

Researchers A.O. Tartyzhov and S.V. Belyaeva have developed a simple and understandable scheme for the study of precedent phenomena, which is presented in the article «Representation of precedent phenomena in modern textbooks on the French language». The study is divided into several stages:

1. Tentative and preparatory (comprehension of the material for the further formation of speech skills);

2. Stereotypical-situational (the formation of students' skills to independently select materials containing precedent phenomena and determine the functional and stylistic role of the latter);

3. Variative-situational (improvement of skills and skills of monological/dialogic statement using or commenting on precedent phenomenon) [Tartyzhov, Belyaeva 2022; 86].

The subject of this study was the animated series «Masha and the Bear». The main argument in his favor was the prevalence in international space: it is shown in more than a hundred countries in thirty-six languages, and the audience is steadily increasing. According to TASS, a series called Masha Plus Porridge entered the Guinness Book of Records in 2019. The reason was the large number of requests on YouTube - more than four billion, and fifth place in the ranking of the most watched videos.

The authors of the animated series successfully parodied the children's speech in Masha's monologues. The main character comes up with new words (*Nasabraz; Dikarov; Krakomot; Begidil and etc.*), parody allusions (*Posmotrite nalevo... Vzgljanite napravo...; Oh, skuka-skuchnaya!*), diminutive forms (*Vkusnovato, no malovato; Kosen'kij, idi, priukrashu!*; *Oh, i iskhudala moya lapochka...*), her speech is full of word-forming violations («*Uh, ya takaya skoraya na pomoshch'*»), uses puns (*Bez paniki, nabiraem nomerok!*; *Vrode ushi na meste...*). Such unusual words are filled with vivid, expressive and positive images quickly become winged.

Some winged expressions from this animated series also got into the dictionary «Ne smeshite moi podkovy»: *Vkusnovato, no malovato; Do chego zh ya horosha; Pyat' minut – polet normal'nyj; Uh, ya takaya skoraya na pomoshch'!*; *Oh, i zavarila ya kashu!*

It is interesting to note that the cartoon «Masha and the Bear» carries not only a large number of precedent statements, but also its main characters themselves are precedents. In the speech of representatives of the Russian linguistic culture, you can quite often hear the

following comparisons: an experiment in which forty-five people took part, this name causes such associations as the cartoon «Masha and the Bear» (6), Russia/Russian/Russian name (6), Bear (5), confused (3), light (3), «Three Bears» (2), something good/good girl (2), naivety (2), kindness (2), native (1), nationality (1), affectionate (1), mischievous (1), sweet (1), cartoon (1), childhood (1), tenderness (1), trust (1), joy (1), matryoshka (1), peasant woman from the village, wrapped in a handkerchief (1), «Good Masha, but not ours» (1), a Russian girl with a long oblique (1). Many foreign students, even before learning Russian, are familiar with it, but not everyone understands when Masha's own name is used in speech with precedent coloring, and when without.

Thus, the animated series «Masha and the Bear» deserves attention as an authentic material for Russian language classes among foreign audiences, it is worth noting its linguistic-culturological value. It contains a fairly large number of precedent phenomena, including precedent statements and titles. With the help of them, foreign students delve into the culture of the language being studied, enrich their vocabulary, and develop linguistic-culturological competence. The positive point is that the series can be used even with an elementary level of knowledge of the Russian language by students, the vocabulary is quite simple, not overloaded and clearly represents Russian culture.

References

1. *Dyadechko L.P.* About the dictionary of language toys // Shulezhkova S. G. Don't tell my horseshoes: a dictionary of popular expressions from cartoons. Magnitogorsk: Magnitogorsk Press House, 2018, pp. 3–7.
2. *Zhukova I.N.* Dictionary of terms of intercultural communication. M., 2013. S. 227.
3. *Zakharenko I.V.* Precedent Name and Precedent Statement as Symbols of Precedent Phenomena // Sat. articles: Language, consciousness, communication. M., 1997. Issue. 1. S. 82–103.
4. *Prokhorov Yu.E.* National sociocultural stereotypes of verbal communication and their role in teaching Russian to foreigners. - Moscow: URSS, 2008. 224 p.
5. Modern explanatory dictionary of the Russian language / ch. edited by T. F. Efremova. Moscow: AST, 2005. 1168 p.
6. *Tartyzhov A.O., Belyaeva S.V.* Representation of precedent phenomena in modern French textbooks // Pedagogical education in Altai, 2022. No. 2. pp. 83-88.
7. *Teliya V.N.* Metaphorization and its role in the language picture of the world // Human factor in language: Language mechanisms of expressiveness. Moscow., 1988. 203 p.
8. *Shulezhkova S.G.* Don't make my horseshoes laugh: a dictionary of cartoon winged expressions. Magnitogorsk: Magnitogorsk. press house, 2018. 179 p.

Е.Ю. Сидорова, Р.В. Костицина, О.А. Кунникова

(Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)

СОЗДАНИЕ КУЛЬТУРНО-ТВОРЧЕСКОЙ СРЕДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ ОРГАНИЗАЦИИ НОВОГОДНЕГО ПРАЗДНИКА

Аннотация. Данная статья посвящена созданию культурно-творческой среды в современном образовательном пространстве вуза на примере организации и проведения новогоднего праздника. В статье предлагаются разные варианты вовлечения иностранных студентов в творческую активность, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: культурно-творческая среда, русский язык как иностранный, современное образование, применение дистанционных образовательных технологий.

E.Y. Sidorova, R.V. Kostitsina, O.A. Kunnikova
(*Herzen State Pedagogical University*)

CULTURAL AND CREATIVE ENVIRONMENT FOR TEACHING FOREIGN STUDENTS ON THE EXAMPLE OF ORGANIZING A NEW YEAR EVENT

Abstract. This article is devoted to the ways of creating a cultural and creative environment in the modern educational space of the university on the example of organizing and holding a New Year event. The article offers various ways to involve foreign students in creative activity, including using distance learning technologies.

Keywords: cultural and creative environment, Russian as a foreign language, modern education, the use of distance learning technologies.

Современный этап развития образования часто связывают с необходимостью трансформаций и преобразований. Это касается в том числе перехода от модели массовой подготовки к образованию индивидуальной личности, которая способна самостоятельно мыслить и принимать решения, обладает способностью и желанием к самообучению и саморазвитию, нацеленностью на успех в долгосрочной перспективе, а также способностью к эмпатии и к восприятию культурных феноменов. Данные требования диктуют необходимость применения таких форм учебной и внеучебной деятельности, которые позволяют реализовать активную работу обучаемых, развитие их мышления, обучение через открытия, а также развитие когнитивной пластичности и коммуникативных навыков. На практике это осуществляется, например, в проектной деятельности, в работе студенческих объединений и т. д. Воплощению данной концепции может способствовать и организация студенческих культурно-творческих мероприятий, которые формируют культурно-творческую среду в обучении студентов.

Необходимость творческой активности иностранных студентов и их вовлечения в культурную среду не вызывает сомнений. Во-первых, изучение русского языка как иностранного включает и знакомство с русской культурой. В современной научной парадигме взаимосвязь языка и культуры является одной из ключевых областей интереса. Изучающий русский язык иностранец как участник межкультурной коммуникации нуждается в знакомстве с ценностями, обычаями, традициями русского народа, а также с отражением культуры в языке.

Во-вторых, необходимо учитывать роль культурно-творческой среды в воспитании, в формировании личности обучающихся. По словам С. М. Платоновой, «студенческий этап жизни является этапом самокоррекции личности» [Платонова 2021; 50]. Активная деятельность созидательного характера влияет на формирование личности. В данном случае творчество можно понимать, опираясь на утверждение Л. С. Выготского: «творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое» [Выготский 1997; 4].

Вопросы о создании культурно-творческой среды, необходимых интеллектуальных и духовных условиях, в которых находятся иностранные студенты, вовлекаются в творческую активность и знакомятся с культурными ценностями русского народа, очень актуальны. Рассмотрим это на примере организации и проведения новогоднего праздника со студентами в очном и дистанционном форматах.

В Институте русского языка как иностранного организация театрализованного новогоднего праздника для первокурсников в рамках проекта воспитательной деятельности «Мастерская талантов» имеет давние традиции [Вологова 2015; Костицина 2015] и входит в комплекс мероприятий, направленных на их адаптацию в сфере общения и к вузовской среде в целом. Обычно подготовка такого мероприятия занимает не один месяц, в него вовлекаются не только студенты первого курса, но и старшекурсники. Создаются инициативные группы, которым предлагается на выбор что-то подготовить: исполнение новогодних песен и стихотворений, представление устных сообщений с презентациями и театрализованных постановок, проведение конкурсов, игр и викторин, в том числе традиционное украшение новогодней елки и встреча с Дедом Морозом и Снегурочкой. Координаторами данной работы с опорой на механизмы сотрудничества и диалогичности становятся преподаватели по развитию речи и фонетике. В результате совместной деятельности происходит расширение сферы личностных компетенций, снимается коммуникативная скованность, что помогает многим иностранным студентам преодолеть коммуникативные барьеры.

Однако после полного перехода на обучение в дистанционный формат образовался коммуникативный вакуум: с одной стороны развитие информационных технологий позволило нам продолжать общаться между собой, независимо от нашего местонахождения, с другой стороны, мы были изолированы друг от друга и лишены живого общения. Форматы проведения внеаудиторных мероприятий, перечисленные выше и характерные для доковидного периода, стали недоступны, так как не предполагают опосредованного (на расстоянии) участия и выступающих, и гостей. В тоже время им на смену пришли новые методы и приемы с использованием дистанционных образовательных технологий, благодаря которым удалось сохранить традицию знакомства с одним из самых важных в русской культуре праздников. Несмотря ни на что в преддверии 2020 года в Институте русского языка как иностранного прошла серия мероприятий, на которых студенты смотрели и обсуждали фильмы новогодней тематики, участвовали в интерактивных викторинах и виртуальных экскурсиях. Так, в рамках учебных занятий по развитию речи была подготовлена виртуальная экскурсия в резиденцию Деда Мороза, во время которой студенты не только смогли посетить интересные места в резиденции, но и отработать грамматический материал, выполняя задания, подготовленные преподавателем. Например, по теме «Выражение пространственных отношений в простом предложении» (наречия со значением места, глаголы движения и средства выражения местоположения). Обучающимся было предложено, используя карту резиденции Деда Мороза, рассказать, где находится Кузница, Ледник, Зоосад, Зимний сад, Дом Деда Мороза, а также составить маршруты: а) из Дома Деда Мороза в Зоосад; б) из Зоосада в Ледник; в) из Ледника в Зимний сад. Особое внимание уделяется работе со страноведческой лексикой, запоминание которой проверяется с помощью игры на внимательность «Найди предмет»: обучающимся нужно определить, где в доме Деда Мороза находятся *самовар, трон, печка, карта мира, флаг России, шуба, варежки, матрёшка* и т.д.

В 2021 году почти двести участников из разных городов и стран (Россия, Китай, Италия, Узбекистан) собрались для празднования Нового года и создали «хоровод снежинок» в онлайн-пространстве. Окунуться в новогоднюю атмосферу студентам-первокурсникам и преподавателям помог дистанционный формат, который позволил и посмотреть новогодний мультфильм «Раз, два, три! Ёлочка, гори!», и познакомиться с русскими традициями. Теплая праздничная атмосфера и положительные эмоции

вливают на познавательные процессы, включают ассоциативную память и способствуют лучшему усвоению информации, облегчают запоминание, в том числе и новых лексических единиц с культурным компонентом (*ёлка, Дед Мороз, Снегурочка, снежинка, снеговик, куранты* и т.д.). С целью проверки понимания содержания мультфильма и активизации внимания использовалась викторина. Для получения обратной связи от всех участников мероприятия был проведен опрос в режиме реального времени, результаты которого были представлены в виде Облака слов русского Нового года. Затем состоялся мастер-класс по вырезанию снежинок – одного из символов Нового года, в ходе которого процесс познания гармонично сочетался с эмоционально-чувственным опытом и студенты были не только зрителями, но и активными участниками.

Интерактивная презентация позволила собрать в Облаке слов пожелания каждого студента в одну общую Новогоднюю открытку, а видеопоздравления от каждой группы в самом конце праздника стали приятным сюрпризом для всех. Нужно отметить, что именно видеоформат позволил иностранным студентам реализовать свои творческие замыслы. Преподаватели продумывали идеи по созданию видеопродукта и их реализацию с каждой учебной группой отдельно, учитывая уровень владения русским языком студентов и их технические возможности. Так, учебная группа, находящаяся в России, подготовила для студентов в Китае видеозапись по новому году Санкт-Петербургу: был заранее выбран маршрут по новогодним площадкам города, подготовлен сценарий, написаны тексты о достопримечательностях, выписана и разобрана новая лексика, распределены роли, продуманы ракурсы для съемки. В свою очередь, студенты, которые не смогли приехать в Россию, подготовили видеопоздравления с новогодними стихотворениями или презентации о культурных различиях русского и китайского Нового года. Для создания таких поздравлений требовалась огромная подготовка вместе с преподавателем: проводились онлайн встречи с использованием видеоконференций, разбирался новый лексический материал, отрабатывались навыки произношения, объяснялись традиции и особенности русского Нового года. Интересным представляется и выбор студентами материала для поздравления: кто-то взял готовое новогоднее стихотворение Советского периода и подобрал к нему чудесные фотографии из нашего детства, наглядно показав атмосферу советского новогоднего праздника; кто-то составил текст поздравления и записал его построчно; кто-то провел целое исследование, подготовив рассказ о русских новогодних традициях, которые кажутся необычными иностранцам. Таким образом, все студенты, даже неуверенные в своем уровне владения иностранным языком, смогли принять участие и представить оригинальное поздравление. Необходимо отметить, что подобные групповые проекты не только расширили лингвокультурологические знания обучающихся, способствовали развитию коммуникативной компетенции и творческих способностей, но и позволили первокурсникам лучше познакомиться друг с другом, сплотиться и подружиться в условиях дистанционного обучения.

В 2022 году новогодний праздник проводился в очном формате, а для студентов, которые по каким-то причинам еще не смогли приехать в Санкт-Петербург – в дистанционном. Конечно, применение дистанционных образовательных технологий может расширить наши возможности при подготовке к любому мероприятию: использование интерактивных презентаций, разного рода опросов, викторин помогает вовлечь зрителей в процесс общения, активизировать их внимание, подключение гостей по видеосвязи и их выступление, просмотр видеофрагментов, в том числе

мультфильмов, видеороликов, созданных самими студентами, посещение виртуальных экскурсий несомненно украшают мероприятие, проводимое в любом формате. Однако незаменимыми является живое общение не только на самом празднике, но и во время обсуждения сценария, возможных вариантов его реализации и самих репетиций, живые эмоции от участия на самом празднике (от ведущих и главных героев – Деда Мороза и Снегурочки, до актеров, играющих различных персонажей в театрализованных представлениях), от присутствия в качестве зрителей.

Таким образом, традиции празднования Нового года в Институте русского языка как иностранного были сохранены и, нужно сказать, что применение разных форм его проведения позволило объединить в себе традиционный и дистанционный форматы, что позволило сделать праздник интереснее и ярче.

Литература

1. Вологова Т. С. Проектная деятельность как фактор повышения качества подготовки студентов по русскому языку как иностранному / Т. С. Вологова, Р. В. Костицина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 8-1(50). – С. 37-41.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб.: СОЮЗ, 1997.
3. Костицина Р. В. Направления деятельности "Культура и творчество". Проект "Театр : вся наша жизнь" / Р. В. Костицина, Е. Ю. Сидорова // Проекты и методические разработки воспитательной деятельности в вузе : учебно-методическое пособие / Под редакцией Р.У. Богдановой. Том Выпуск 4. – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2015. – С. 157-165.
4. Платонова С. М. Развитие личности студентов в системе воспитательной работы вуза // Социальная педагогика. 2021. № 3. С. 50-53.

**Ю.А. Старостина,
Т.А. Дьякова**

(Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. В статье рассматривается использование мнемотехнических приемов обучения русскому языку в иностранной аудитории. Мнемотехнические приемы могут помочь человеческой памяти запомнить и удержать информацию в процессе обучения иностранным языкам в условиях современного образовательного пространства с учетом интеграции и информатизации общества.

Ключевые слова: мнемотехника, образовательное пространство, контент, механизмы запоминания.

MNEMOTECHNICAL TECHNIQUES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article discusses mnemonic techniques for teaching Russian as a foreign language. Mnemotechnical techniques can help to remember and retain information in learning foreign languages in modern educational space, taking into account the integration and informatization of society.

Key words: mnemonics, educational space, content, memorization mechanisms.

Запоминание большого объема новой информации, поступающей через разные источники, на сегодняшний день является важным вопросом в обучении. Сегодня знание не только родного, но и иностранного языка позволяет существенно расширить сферу познания, и стать маркером вовлеченности в современное общество. Мнемотехники, не перегружающие память, а активизирующие ее внутренние ресурсы за счет выбора эффективных механизмов запоминания, становятся актуальными при изучении иностранного языка. Использование мнемотехник при обучении иностранному языку не является новым, однако требует современных технологий для составления различных контентов.

Расширение международных контактов, рост новейших технологий, обмен информацией, нуждается в подготовки специалистов, в том числе филологов, владеющих иностранным языком на уровне профессионального общения.

Одним из показателей культуры и активной коммуникабельности специалиста в современной среде является знание иностранных языков. Перед студентом стоит задача запомнить очень большое количество иностранных слов для того, чтобы успешно освоить язык. При изучении русского языка как иностранного запоминание новой лексики является самым трудоемким процессом. Для того, чтобы запомнить большое количество новой информации необходима хорошая память.

Поиск нового содержательного наполнения как всего процесса овладения русским языком, так и обогащение лексическим багажом знаний, характерен для современной ситуации обучения русскому языку как иностранному. Прежде всего, это связано с прагматическим характером изучения любого языка, и в данном случае русского, с целью приобретения профессиональных знаний.

Применение мнемотехнических приемов в компьютерных технологиях дает неплохие результаты. Мнемоника может помочь учащимся избежать механического заучивания нового материала и предотвратить забывание. Мнемоника, или мнемотехника, — это древняя наука; совокупность специальных приемов, облегчающих запоминание необходимой информации путем образования ассоциативного поля вокруг запоминаемого понятия [Надха и др., 2020].

Рассмотрим приемы мнемотехники в преподавании русского языка как иностранного с учетом развивающихся информационных технологий.

Так одним из мнемотехнических приемов, действующих, в первую очередь, зрительный канал восприятия является визуализация. С помощью данного приема можно представить новую информацию в виде изображения с целью максимального удобства для запоминания.

К способам визуализации материала относятся схемы-ассоциограммы, ментальные карты, рисунки-ассоциограммы и др.

Методическая оценка схем-ассоциограмм очень высока. На занятиях они используются в таблицах, плакатах, схемах. В условиях цифрового формата подачи информации они могут быть представлены при помощи специальных сервисов: Mind 24, Mind Maps, Coogole, Mind Meister и др. Схемы-ассоциограммы (интеллект-карты, ментальные карты, ассоциативные карты, карты памяти, майндмэппинг, mindmapping) делают возможным особым способом визуализировать, структурировать информацию, стимулировать процесс ее запоминания.

Рисунки-ассоциограммы могут способствовать запоминанию тех или иных грамматических явлений. Например, графическое выделение буквы Е и И в трудноразличимых для иностранных учащихся по причине созвучности формах слов ИДТИ и ЕХАТЬ.

Графическое выделение буквы Е в вопросе «ГДЕ?», который задается к именам существительным, употребленным в предложном падеже единственного числа со значением места, позволяет иностранным студентам запомнить, что чаще всего в окончаниях имен существительных в этом падеже пишется гласная буква Е. ГДЕ? В БАНКЕ, В МАГАЗИНЕ, В АПТЕКЕ.

В методике преподавания РКИ ментальные карты могут быть использованы на этапе объяснения нового материала, при повторении темы. На их основе можно выстроить структуру занятия, наглядно представить цель и задачи. Работа с данным видом наглядности формирует у иностранных обучающихся коммуникативную компетенцию. При работе с ментальными картами студенты участвуют в обсуждении, задают вопросы и отвечают на них. Такие сервисы как Canva, Mind meister, Xmind и др. помогают в составлении ментальных карт.

Система Google предлагает бесплатное приложение Coogole (www.coogole.it), MindMap, которое работает в режиме онлайн и предлагает довольно интересный интерфейс для работы с металными картами. При повторении и закреплении изученного материала можно использовать ресурс Flippity, который позволяет интенсифицировать процесс запоминания материала за счет м многократной демонстрации грамматических и лексических карт по теме урока.

Созданием интеллект-карт может заниматься не только преподаватель, готовящий визуальные материалы для объяснения новой грамматической темы, но и сам учащийся.

Следующий мнемотехнический прием - мнемонические рифмовки. Это специально составленные поэтические тексты, построенные по законам ритма и рифмы, придуманные с целью быстрого, прочного усвоения знаний. Образовательная ценность мнемонических рифмовок состоит в том, что они помогают запомнить правильную постановку ударения в слове; верное образование грамматической формы слова; безупречное написание слова. Так, для запоминания окончания существительных и форм местоимений родительного падежа мужского и женского родов может быть предложено следующее четверостишие (имена могут быть изменены на имена студентов группы):

Нет журналА, нет картинЫ,
Нет ИванА, нет ИринЫ.
Нет КОГО? и нет ЧЕГО?
Нет ЕЁ и нет ЕГО.

В связи с распространением серверов для создания и обмена видеоконтентом большой интерес в методике преподавания иностранных языков набирают чанты – небольшие рифмованные строки с четким ритмом и, как правило, с музыкальным

сопровождением. Чанты актуальны при работе с парадигмой глагольных форм, имен прилагательных, местоимений и других тем. Учащиеся с интересом повторяют фразы, подражая мелодике воспроизведения материала, что облегчает запоминание грамматического материала и благоприятствует правильной ритмоинтонации словосочетаний и предложений.

Иллюстративное изображение помогает ввести новую информацию на начальном этапе владения языком. Реалистичные иллюстрации демонстрируют определенное сходство с предметом или значением, которые представляют. Акт коммуникации походит легко с помощью наглядного изображения, отображающего действительность. Изображение может быть не только схематическим. Рисунки и фотографии, сопровождаемые лексикой, соответствующей уровню владения языком, помогут в формировании высказывания на основании реальных предметов, явлений действительности. Иллюстрации помогают ввести новую информацию на начальном этапе владения языком без обращения к переводу слова на родной язык обучающихся. Они облегчают обучение русскому языку студентов-иностранцев на начальном этапе и помогают быстрее запомнить слова. Можно использовать при работе с лексикой по темам «В библиотеке», «В аптеке», «На стадионе», «На работе» и др.

Для закрепления прошедшего времени, повторении числительных и их падежей сервис, для создания ленты времени является отличным упражнением. Лента времени – это временная шкала, на которую наносятся события в хронологической последовательности. Таким образом, благодаря красочному представлению информации в определенной последовательности, студент может визуализировать любое событие. Также на ленту времени можно закреплять фото, звук, видео. Лента времени идеально подходит для организации уроков РКИ в иностранной аудитории.

Мнемические приемы находят воплощение в работе с мобильными приложениями. Например, существуют такие мобильные приложения с уже готовыми языковыми карточками и примерами как Anki, Memrise & Quizlet. Эти образовательные приложения работают по принципу интервального повторения, где студенту приходят уведомления с новыми или изученными ранее словами и это дает возможность повторению лексического запаса.

Актуальность внедрения мобильных технологий дополненной реальности в образовательный процесс заключается в использовании новых интерактивных средств, что повышает мотивацию учащихся при изучении русского языка, а также уровень усвоения информации, синтезируя различные формы ее представления.

Представленные мнемотехнические формы работы демонстрируют разнообразие заданий, направленных на более эффективное запоминание изучаемого материала. К тому же благодаря внедрению интернет- и смарт- технологий в образовательный процесс преподаватели могут использовать новые формы, инструменты и средства обучения на уроках РКИ.

Литература

1. *Алексеева О.В., Бреева С. Ю., Селифонова Т.В.* Применение мнемотехник и здоровьесберегающих технологий на уроке русского языка «Актуальные проблемы преподавания в начальной школе». Кирюшкинские чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2016. Саратов: Саратовский источник". С.17-20.
2. *Бубнова Г. И., Семёнова О. В., Шабалихина Е.Г.* Использование мнемотехники в формате ИКТ для развития речи у детей дошкольного возраста. Текст: непосредственный // Инновационные педагогические технологии: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2017 г.). — Казань: Бук, 2017. — С. 17–18.

3. Буркова С.С. Артикуляционный и коммуникативный аспекты обучения фонетике на занятиях по РКИ // Методика преподавания иностранных языков: традиции и инновации. Сборник научных трудов по материалам международной научно-методической конференции-вебинара: В 2-х частях. - 2016. - С. 107–112
4. Выготский Л.С. "Развитие мнемических и мнемотехнических функций"- статья "Собрание сочинений "3 том "Проблемы развития психики". М, 2002. С. 239–254
5. Грдина Т. А., Коновалова Н. И. Стратегии кодирования и декодирования информации в процессах запоминания (экспериментальное исследование мнемотехник) // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. - 2010. - № 8. - С. 17–31
6. Грдина Т. А., Коновалова Н. И. Вербальные мнемотехники как механизм кодирования и декодирования информации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. - 2014. - № 1. С. 128-134.
7. Зиганов М.А. Мнемотехника: запоминание на основе визуального мышления / М.А. Зиганов, В. А. Козаренко. – М: Школа рационального чтения, 2000.
8. Митрофанова И.И., Жеребцова Ж.И. Формирование профессиональной компетентности преподавателя русского языка как иностранного в условиях цифровизации образования// Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева №3 (103) 2019 С. 256–264 DOI 10.26293/chgpu.2019.103.3.034
9. Надха С.Э., Маслова А. М., Кузьмина Е. О. Мобильные приложения как средство обучения русскому языку как иностранному при организации самостоятельной работы иностранных студентов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. С. 335-340.
10. Степаненко В.В. Мнемические и игровые приемы в обучении иностранному языку // Вестник Всероссийского института повышения квалификации сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации. - 2015. - № 2 (34). - С. 69–70.

Т.В. Страмнова

(Московский государственный университет им. М.В.Ломоносова)

К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОМ И РЕЧЕВОМ ОБЩЕНИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация: в статье с позиций обучаемого рассматриваются виды взаимодействия учебно-речевого общения (преподаватель-учащийся) при целенаправленной рецепции (смысловосприятие) и целенаправленной продукции (смысловыражение). Определяется важность взаимодействия и взаимообусловленности когнитивной функции с этнообразовательными традициями китайских учащихся, обосновывается необходимость их учета при обучении грамматике русского языка как иностранного.

Ключевые слова: рецепция, продукция, когнитивная функция, этнообразовательные традиции.

T.V. Stramnova

(Lomonosov Moscow State University)

ON LANGUAGE AND SPEECH COMMUNICATION AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article considers the interaction types of educational-speech communication (teacher-student) at purposeful reception (sense-perception) and purposeful

production (sense-expression) from the learner's point of view. The importance of interaction and interdependence of cognitive function (perception) with ethno-educational traditions of Chinese students is determined. The necessity of taking them into account while teaching grammar of Russian as a foreign language is substantiated.

Key words: reception, production, cognitive function, ethno-educational traditions.

Мастерство приобретается опытом.

(китайская пословица)

Как методически правильно организовать весь учебный процесс и отдельно взятый урок, чтобы иностранный учащийся уходил из аудитории не с осознанием того, что он выучил, например, формы родительного падежа существительных, а с осознанием того, что научился узнавать исходный пункт движения, отсутствие лица, местонахождение предмета и др.?

Поиск ответа на этот вопрос занимал и занимает умы преподавателей-практиков, несмотря на огромное количество исследований, посвященных этой проблеме. Мы предлагаем посмотреть на эту проблему с позиции обучаемого в двух аспектах. Во-первых, как получателя речевого сообщения (информации), где «форма» задана и предлагаются процедуры для перехода от формы языковых знаков, слов, предложений к стоящей за ними реальной действительности, что соотносится с рецептивными видами речевой деятельности. Во-вторых, как отправителя речевого сообщения, где есть содержание, некоторый замысел, для которого учащийся должен найти соответствующую форму, выбрав из разных возможностей именно ту, которая отвечает как самому этому замыслу, так и обстоятельствам, характеру общения с адресатом, что соотносится с продуктивными видами речевой деятельности (Милославский И. Г.).

Рецептивным и продуктивным ВРД соответствуют определенные виды взаимодействия участников учебно-речевого общения. Под последним мы вслед за А.Н. Щукиным понимаем общение, «которое реализуется на уроке, когда участники имеют фиксированные роли: преподаватель-учащийся» (Щукин А.Н.). Виды этого взаимодействия могут быть представлены следующим образом:

1. Целенаправленная рецепция (первая фаза учебно-речевого общения)

Включает: чтение (1) – автор графического текста и обучаемый + слушание (2) – автор звукового текста и обучаемый

2. Целенаправленная продукция (вторая фаза учебно-речевого общения)

Включает: говорение (3) – обучаемый и собеседник + говорение (4) – обучаемый и аудитория + письмо (5) – обучаемый и читатель.

Для иностранных учащихся чтение и слушание (смысловое восприятие) служат основой для речепорождения (смысловыражения). Следовательно, учащемуся для обучения говорению в двух видах взаимодействия его участников (п.п. 3, 4) и для обучения письму (п. 5) необходим предварительный этап обучения восприятию информации (п.п. 1, 2). В таком случае в учебной деятельности возникает речевое общение, в котором иностранный учащийся проявляет способность смысловосприятия (1 фаза коммуникации) и смысловыражения (2 фаза коммуникации). Таким образом, единство когнитивной функции (восприятие) и собственно-коммуникативной функции (порождение) – необходимое условие для осуществления коммуникации.

Современная методика преподавания РКИ ориентирована на коммуникативный метод обучения, учитывающий особенности национального когнитивного стиля учащихся и закономерности познавательного процесса при овладении РКИ. В этой

связи особое значение приобретает взаимодействие когнитивной функции (восприятие) с этнообразовательными традициями учащихся. Рассмотрим эту особенность применительно к обучению РКИ китайских учащихся.

Сравнение китайской методики преподавания иностранных языков с русской говорит об их существенной разнице, обусловленной традиционностью азиатской образовательной модели. Выделим основное отличие, касающееся исследуемой нами темы. При изучении иностранного языка, в частности русского, китайские учащиеся ориентированы прежде всего на получение информации о системе языка, а затем на практическое применение полученных знаний. В связи с этим предпочтение отдается такому ВРД как чтение, которое сопровождается письмом. На основе чтения формируются другие ВРД (Юй Тичжуан).

Таким образом, с методической позиции привычной для китайских учащихся является «заданность» формы, т.е. формированию коммуникативной компетенции (традиционной для русской методики преподавания) предшествует тщательная языковая тренировка, в связи с чем привычной для учащихся представляется опережающая презентация грамматического материала.

Как известно, иностранный учащийся (в том числе китайский) овладевает грамматикой русского языка на фоне уже сложившейся системы родного. В процессе общения на изучаемом языке возможны интерференционные ошибки, появляющиеся в результате межязыковой и внутриязыковой интерференций.

Природа грамматических ошибок у китайских учащихся объясняется расхождением грамматических систем сопоставляемых языков, а именно отсутствием в китайском языке предложно-падежной системы, рода и числа существительных, вследствие чего учащиеся употребляют слова в именительном падеже, единственного числа. Кроме того, частотны ошибки в управлении глаголов, пропуски необходимых предлогов (так как в китайском языке их нет), в нарушении последовательности слов в предложении, когда происходит изменение выбора порядка следования определенных членов предложения, из чего следует нарушение синтаксических связей слов. Приведем примеры:

Лежа читать очень вредно глаз. (пропущен предлог «для»).

Они долго готовитесь экзамен (вместо «готовятся к экзамену»).

Я читать книга библиотеке. (вместо «читал книгу в ...»)

Особенно мне в Москве Красная Площадь понравилась. (вместо «Особенно в Москве мне понравилась...») и т.п.

Речевые ошибки или нарушение языковых норм имеют свои лингвистические и психологические основы. Они связаны с тем, что часто китайские учащиеся хотят «подстроить» языковую систему русского языка под систему китайского, потому что сталкиваются в новом для них языке с правилами и языковыми нормами, которые трудно не только осознать, но и применить на практике. Поэтому важно, чтобы преподаватель, работающий в китайской аудитории, был знаком с возможными интерференционными ошибками учащихся для того, чтобы предупредить их, так как они однотипны. В предупреждении ошибок существенную помощь преподавателю могут оказать уроки, направленные на овладение элементами языка на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях, особенно на начальном этапе обучения (Шукин А.Н.) В данном случае результатом занятий будет приобретение учащимися знаний о системе языка (рецепция).

Наличие речевого образца при обучении любой теме важно, так как объединяя фонетический, грамматический аспекты языка, позволяет учащимся не использовать

дословный перевод с китайского, а представляет целостный элемент, соответствующий всем нормам изучаемого языка. Варьирование наполнения речевого образца способствует автоматизации употребления форм и конструкций, а также обобщению отдельных языковых фактов.

Традиционной для современных учебников по РКИ является введение лексико-грамматического материала по принципу «от содержания к форме», от замысла к средствам его выражения. Формулировка заданий может быть такой: как попросить кого-нибудь сделать что-либо или поблагодарить за сделанное, как выразить желание или комплимент (внешности, одежде, характеру), сказать о причине или цели действия и т.п. Далее учебный материал организуется по принципу «от формы к содержанию», предполагающему расширение, обобщение и систематизацию языковых фактов и явлений с позиций лингвистической системности. Такой принцип был предложен, в частности, авторами учебника «Русский язык. Лексико-грамматический курс для начинающих» (С.А. Хавронина, Л.А Харламова)

Для китайских учащихся ключевым моментом в этом принципе построения материала является «систематизация языковых фактов», т.е. ориентация учащихся на овладение языком как системой, показывающей целостную картину единиц языка, их место в общей системе. Но при этом принцип системности не противопоставляется принципу коммуникативности, они взаимно дополняют друг друга. Поэтому уроки по овладению элементами языка, о которых мы говорили выше, должны сочетаться с уроками по овладению способами использования приобретенных знаний на уровне речи. Их цель – развитие речевых умений в разных видах деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных навыков. Это уроки по овладению: рецептивными ВРД (уроки аудирования, письма, письменной речи), продуктивными ВРД (говорение, чтение), комбинированные, направленные на взаимосвязанное овладение знаниями, навыками и умениями в рамках одного урока (Щукин А.Н.) Таким урокам в большей степени соответствуют коммуникативные задания, к числу которых мы относим ситуативные и ролевые игры. При их выполнении происходит включение полученных знаний и грамматических навыков в целостное речевое умение. Кроме того, усложнение речевого задания может служить «мостиком» для перехода от диалогической формы высказывания к монологической.

Целевая заданность урока предполагает определенный тип заданий. Существует большое разнообразие классификаций упражнений, но, как правило, в основе этих классификаций лежит принцип деления упражнений на две группы: доречевые (1) – речевые (2), тренировочные (1) – творческие (2), подготовительные (1) – коммуникативные (2).

Методическая цель упражнений 1 группы – организация усвоения речевой единицы или отдельной речевой операции (образование грамматической формы, членение высказывания и др.) Упражнения 2 группы направлены на освоение какого-либо ВРД, выработку способности участвовать в речевом общении на русском языке (выражение просьбы или совета, составление диалога в соответствии с ситуацией, описание маршрута движения от одной точки к другой и др.). Чисто грамматическими можно назвать упражнения 1 группы. Упражнениям 2 группы можно придать грамматическую направленность за счет включения нужных грамматических форм и конструкций. (Например: употребляя глаголы движения, скажите, что вы делаете в следующих ситуациях, расскажите о ваших планах, закончив данные предложения и др.) При этом целевая направленность на коммуникацию остается определяющей.

Таким образом, взаимодействие и взаимообусловленность когнитивной функции с этнообразовательными традициями обучающихся являются приоритетными в практике преподавания РКИ, так как знание и учет национальных методических традиций, с одной стороны, позволяют избежать интерференционных ошибок, а с другой, методически правильно организовать учебный процесс, выбрав соответствующие приемы работы с учебным материалом, что в целом определит успешность обучения.

Литература

2. *Азимов Э.Г., Щукин А.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. - М., 2019.
3. *Милославский И.Г.* Русский язык на каждый день и навсегда. Лингвистика, этика, культура, философия. – Москва, 2015.
4. *Хавронина С.А., Харламова Л.А.* Русский язык. Лексико-грамматический курс для начинающих. - М., 2008.
5. *Щукин А.Н.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие. - М., Русский язык, 2003
6. *Юй Тичжуан.* Методические основы лингводидактического тестирования по РКИ с помощью компьютерных технологий (в условиях китайского языкового вуза). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 2008.

Р. Тенкоранг

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

ПОДБОР РУССКОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА И РАБОТА С НИМ В ГАНСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация: Преподавание русского языка в Гане сопровождается некоторыми сложностями. В данной статье автор обсуждает некоторые актуальные принципы и критерии, которые необходимо учитывать при выборе русскоязычного текста для студентов в Республике Гана, подчеркивая, как универсальность текста может быть эффективно использована в ганской аудитории.

Ключевые слова и фразы: текст, принципы, ганская аудитория, русский язык.

R. Tenkorang

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

SELECTING RUSSIAN TEXTS AND WORKING WITH THEM IN THE GHANAIAN AUDIENCE

Abstract: Teaching Russian language in Ghana is accompanied by some intricacies. In this article we discuss some relevant principles and criteria for selecting texts in the Russian language for students in the Republic of Ghana, highlighting how the versatility of the text could be effectively exploited in the Ghanaian audience.

Keywords and phrases: text, principles, the Ghanaian audience, the Russian language.

In teaching and learning a foreign language, text is considered an important didactic unit, as it is the ideal example of how any given language functions [Акишина, Каран 2002; 35]. Considering that text can be used as a material in teaching various speech acts: speaking, reading, listening, and writing, one cannot help but agree with the opinion of the proponents

of the communicative approach, who refer to text as the initial and final unit of language learning [Акишина, Каран 2002; 35]. This shows that the role and versatility of text in the foreign language classroom cannot be overemphasized, as it is an irreplaceable part of the process of teaching the Russian language especially to foreigners. Looking for an all-encompassing definition of the term “text”, we discovered that it is limitless as it could be anything ranging from a simple sentence through to and not limited to an article of multiple pages. However, regardless of the size of the text, it must be logical, informative, coherent, complete and have a thematic unity to be considered as such.

Having discussed what a text is and reiterated its importance in the teaching and learning of Russian as a foreign language, we shall proceed with the discussion of some relevant principles, the realization of which is pertinent for an effective teaching and learning process in the Ghanaian Russian language classroom.

The Russian language currently is taught in just two accredited tertiary institutions in the Republic of Ghana, and they are the University of Ghana (the nation’s premier university) and the Ghana Institute of Languages, which is indicative of the fact that, the average Ghanaian student’s first encounter with the language is at his first lesson, which may be psychologically overwhelming. Thus, the Russian language teacher is faced with a relatively grievous task of not just teaching a linguistically diverse group of students an entirely new language, but also being able to make the students understand that proficiency in the language is attainable and not out of reach as it may seem.

This then leads us to the discussion of the first most vital principle to be considered in the selection of Russian-language text for the Ghanaian auditorium, and this is the didactic principle of the accessibility of the chosen text. Bearing in mind the linguistic skills of first year Russian language students in the Ghanaian auditorium, we are of the opinion that the realization of this principle needs to be prioritized in the selection of any text for use in the Ghanaian auditorium, especially in the first year. This is because, the Russian language unlike the French or even Arabic languages for the average Ghanaian is an entirely new foreign language, and students’ perception of the language as a difficult and even inaccessible language needs to be corrected at every given opportunity (including working with texts). Therefore, the Russian language teacher in Ghana is tasked with the responsibility of selecting text, adapting it if necessary, and making it accessible enough to metaphorically crack through or even break down the mental barrier of “*Russian is a difficult language*”, while equipping students with the needed linguistic skills to perform various elementary speech acts, as expected of them at this level.

Subsequently, in the second year of learning the Russian language and beyond, we recommend an adjustment in the focus of the Russian language teacher, as we encourage the need for the teacher in the selection of any Russian text, to aim at finding materials that do not only contain previously taught grammatical structures, but also facilitate the realization of the methodological principle of meeting students’ communicative needs.

The Ghanaian Russian language classroom is not just linguistically and culturally diversified, but also made up of students with varying professional and communicative needs that regulate their interest or lack of it thereof in the study of any foreign language. Taking students in the University of Ghana as an example, we realize that due to the “*bouquet system*” of course allocation, students in the Russian language department may also be students at the Business School, the sociology, economics, political science, or the psychology departments [Csajbok-Twerefou 2014; 31-32]. Another peculiarity of the system is that in the second year, students can do away with one of the three initial courses in their “*bouquet*” after the first year, thereby narrowing their respective programs from comprising

of three courses: for example, “*accounting, sociology, and Russian language*”, to being “*accounting and Russian language*” or “*sociology and Russian language*”.

With the understanding of the system practiced in the University of Ghana in mind, we recommend the focus of the Russian language teacher’s attention on the realization of this principle beginning from the second year (level 200) of learning the language in Ghana, due to the reasons to be discussed in the proceeding paragraphs.

First, this principle is best realized after the first year because at this level, students are now expected to be equipped with the Russian language to the level of A2, hence are linguistically capable to start reading, learning, and using career-specific vocabulary, without getting overwhelmed as they would have been in the first year.

Furthermore, at this level, the class size as compared to that of the first year, is much smaller, making the realization of this methodological principle, a relatively feasible task. To add, the students’ narrowed course program helps the teacher to identify what the career projections of the students are, thereby helping the teacher not only tailor his or her search of texts that facilitate the realization of the principle, but to be able to plan the lesson in a manner, that the speech skills requisite of the students’ future profession could be developed as much as the available conditions permit.

We deem it pertinent to clarify that, at this stage (level 200), the introduction of texts with career-specific vocabulary should be done in a subtle manner. In our opinion, the exclusive use of audio texts is not the most appropriate for the Ghanaian classroom at this level, because some students are expected to have intermediate level of the Russian language, but some students lack that level [Antwi-Boasiako, 2016]. Hence, the most suitable way to work with a text, containing career-specific vocabulary of various professional sectors at this level is by having the students read out loud, thereby being able to see and comprehend the words first by sight, practice proper pronunciation of the words and then proceed with practicing translation skills.

From the third year onwards, the teacher can make use of audio-visual aids in working with texts, and have students listen for comprehension, retell what they heard or watched and write a summary as well, thereby practicing reproductive writing skills. Doing such tasks at this level is feasible for students because their level of literacy in the Russian language is expected to be at the level of B1.

Recommending that the Russian language teacher focuses on the principle of meeting students’ communicative needs from the second year and beyond is not suggestive of the fact that the teacher must ignore the preceding principle of accessibility as discussed earlier from this level onwards. In other words, texts selected with students’ communicative needs in mind must also be accessible for their understanding.

To add, in recognition of the fact that the ideal candidate of the constantly evolving global job market is one with a versatile knowledge of the world around him (not just academic but cultural knowledge as well), we would like to clarify that, meeting students’ communicative needs does not necessarily equate to restricting the search and selection of Russian language texts to just career-specific, academic, and professional topics. We are aware of how important reading authentic Russian literary (artistic) text is in the conveyance of the Russian mentality and culture to foreign students, while helping students develop the requisite secondary linguistic identity. To add, methodologists consider a literary text as a viable material to stir up students’ interest in carrying out linguistic research and analysis of the various syntactic units they meet in the text, while striving to understand not only the meaning of the syntactic unit, but also the function and place of those syntactic units in the text [Завьялова, Барышникова 2011; 82]. Therefore, we advocate for the active presence

of literary texts in the Ghanaian classroom, however not earlier than the third year, due to the relatively difficult language used in authentic literary texts, and the complex nature of carrying out linguistic analysis. The most suitable literary texts for the Ghanaian classroom in our opinion, are poetic texts, mainly because they are not as voluminous as other literary works.

Before the third year however, and for the purpose of acquainting students with Russian literature and preparing students to read and analyze Russian literary (artistic) text, literary texts in various genres could be introduced to the students through extra-curricular activities, where students get to watch videos about some famous Russian authors and their literary works either in the Russian language with English subtitles, or in the English language.

To conclude, the versatile and irreplaceable characteristics of a text as a didactic unit in the teaching of Russian as a foreign language could be effectively exploited if the selected text is accessible for the students' understanding and facilitates the realization of students' communicative needs. Upon the satisfaction of the two main principles and other criteria discussed in this article, we are of the opinion that other genres of text in the Russian language could and should be used in the Ghanaian auditorium.

Литература

1. *Акишина А. А., Каган О. Е.* Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. – 2-е изд., исп. и доп. – М.: Рус. яз. курсы, 2002.
2. *Завьялова О. С., Барышникова Е. Н.* Художественный текст в иностранной аудитории: Применение теории коммуникативной грамматики в пособии по развитию речи на материале произведения А. П. Чехова и Ф. М. Достоевского // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2011. – № 2. – С. 81–87.
3. *Antwi-Boasiako A.* Introducing translation skills to level 200 students of Russian: A case study of the University of Ghana // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2016. №1. Pp. 113-117.
4. *Csajbok-Twerefou I.; Chachu S.; and Vicsai P.T.* Motivations and perceptions of students of Russian and French towards the languages at the University of Ghana // In Journeys through the Modern Languages at the University of Ghana. Oxfordshire: Ayebia Clarke Publishing Limited, 2014. Pp. 31- 47.

А.А. Тряпельников

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

В.В. Яхненко

(Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова)

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК РОДНОЙ (РКР): ТЕХНОЛОГИИ НАГЛЯДНОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВЕДЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАНЦЕВ

Ключевые слова: русский язык как родной, обучение русскому языку иностранцев, киберпространство, методика обучения иностранным языкам.

Русский язык – это инструмент мыслей и чувств отдельного человека и общества в целом. Русский язык «как родной» ожидает от ученика ориентировки на понимание, проявление творческих умственных способностей, оживление личного

воображения и умозрения. Обучение иностранцев русскому языку должно основываться на живой, рождающейся системе изучаемого русского языка. Появились новые возможности для применения методологического принципа символической наглядности в связи с воспроизведением естественной среды функционирования языка в современном информационном пространстве.

RUSSIAN AS A NATIVE LANGUAGE: TECHNOLOGIES FOR VISUAL REPRESENTATION OF LINGUISTIC CONCEPTS IN TEACHING RUSSIAN TO FOREIGNERS

Keywords: Russian as a native language, teaching the Russian language to foreigners, cyberspace, cybertext methods of teaching foreign languages.

The Russian language is an instrument of thoughts and feelings of an individual and society as a whole. Russian "as a native language" expects the student to focus on understanding, the manifestation of creative mental abilities, the revival of personal imagination and speculation. Russian as a foreign language should be based on the living system of the Russian language being studied. New opportunities have emerged for the methodological principle of visibility with the reproduction of the natural environment of language functioning in the information cyberspace.

В методике РКИ главным достоинством учебно-методических материалов считается их способность наладить речевое общение, выработать умения и навыки, необходимые для коммуникации на русском языке.

Причина такого отношения методистов кроется в истолковании природы языка как ведущего средства общения. Да, конечно, всякий язык используется для говорения, но нельзя думать, что главной целью и назначением всякого языка служит речевое общение. Например, выдающийся философ-языковед и знаток множества языков В. фон Гумбольдт вполне убедительно утверждал, что «язык есть орган формирования мысли» и представляет собою «духовную индивидуальность» [Гумбольдт В. фон. 2018; - 269].

Рассмотрение языка, прежде всего, как цели в самом себе, как орудия мыслей и чувств индивидуального человека и общества в целом должно предшествовать, с нашей точки зрения, любому обращению к технологиям организации речевой деятельности, в том числе и в сфере обучения русскому языку иностранцев.

Орудием каких мыслей и чувств является русский язык? Каков его характер? Пока эти вопросы, как представляется, остаются без ответа, оказываясь на периферии методических исследований по РКИ.

Употребляемое нами выражение «русский язык как родной» означает понятные нравственные установки, без которых невозможно освоить любой язык, а русский язык (в силу его своеобразного характера) особенно. Ведь невозможно осваивать какой-либо язык, не собираясь сделать его «своим» (т.е. «родным»). Русский язык «как родной» ожидает от учащегося установки на понимание, проявление творческих мыслительных способностей, оживление личностного воображения и умозрения. Такой подход, действительно, не может делать русский язык доступным «для всех», но может формировать круг «друзей русского языка», для которых постижение русского языка будет открывать и творческие силы русского народа, и свои собственные творческие способности.

В лингводидактическом аспекте обучение русскому языку иностранцев необходимо опирается на живую систему изучаемого русского языка, в систему принципов обучения которого, нужно заметить, включен такой основополагающий принцип обучения, как принцип воспитывающего обучения, с его нравственно-целевой организацией. Не случайно К.Д. Ушинский назвал русский (родной) язык «великим педагогом и наставником» [Ушинский 1989; - 10]

Другой важный принцип обучения иностранцев русскому языку как родному связан с применением наглядности, которое поддерживается использованием существующих на сегодня технологий представления наглядности. Современные принципы наглядности определены, заложены, как это признано, ещё Я.А. Коменским и остаются актуальными сегодня.

Принцип наглядности неразрывно соотносится с принципом сознательности и активности обучения.

Так, основой основ в представлении наглядности в обучении, как утверждает Я.А. Коменский, «является требование, чтобы чувственные предметы были правильно представлены нашим чувствам, дабы они могли быть правильно восприняты» [Коменский 1658; - Url: источник], а это не просто, когда мы обращаемся к чувствам в обучении языку, так как соприкасаемся с тайной живого рождения языка и с живым его системным обустройством в наглядном включении в обучение. Если следовать дидактическому принципу сознательности и активности, то необходимо добавить – творческой языковой активности. При обращении к средствам наглядности нужно выработать, о чём писал К.Д. Ушинский: «умение зорко наблюдать, правильно сводить наблюдения в одну мысль и верно выражать эту мысль словами» [Ушинский 1989; - 10].

В современном образовании роль наглядности и сфера ее применения многократно увеличиваются. Сегодня появились новые возможности для применения методического принципа наглядности в связи с воспроизведением естественной среды функционирования языка в информационном киберпространстве:

- расширяется круг моделируемых образов, когда, кроме традиционных картинных и звуковых представлений, появляются способы моделирования вкусовых, обонятельных и осязательных образов;

- формируются игровые условия, позволяющие включать самого обучающегося (в качестве участника) в виртуальные события, локализованные в киберпространстве и др.;

- появляются новые возможности с обращением к нейротехнологиям в сфере образования ⁵.

В настоящее время созданы все необходимые условия для качественного расширения и углубления понимания и применения принципа наглядности в обучении, а именно для перехода от методического принципа (традиционно) «наглядного реализма» к принципу (сегодня) «наглядного символизма» (разумеется, при сохранении преемственности), способного раскрывать глубинные языковые смыслы образно и естественно.

⁵ Термин «нейротехнологии» не имеет на сегодня однозначного устоявшегося определения, используется как зонтичный термин. Он указывает на спектр технологий, позволяющих, с одной стороны, углубить представления о строении и функциях человеческого мозга, с другой стороны, использовать полученные знания о функционировании нервной системы для воздействий на нее различными методами. Образование как ценность, как социальный институт, как процесс и как результат в настоящее время так же испытывает нарастающее влияние нейротехнологий.

С точки зрения «наглядного символизма» русский язык (как и любой естественный язык) проявляет себя как нечто живое. В самом деле, мы говорим о «развитии языка», «жизни языка», «языковых традициях (привычках)», «языковой индивидуальности», «родство языков» и т.п. В XVIII-XIX вв. язык часто называли «организмом»⁶, но такое название, по всем признакам, имело метафорический характер [Гумбольдт 2022; - 36]. Однако попробуем взглянуть на язык как-то иначе, тем более что безусловного определения языка как феномена (при бесчисленных попытках) в языковедческой науке не существует.

Какие естественные языковые смыслы могут направлять ход мысли о явлениях языка при (по вышеприведенным словам К.Д. Ушинского) «умении зорко наблюдать, правильно сводить наблюдения в одну мысль и верно выражать эту мысль словами»?

Поделимся своими размышлениями и выраженными в словах предположениями.

Ни у кого не вызывает сомнения, что «язык» – это то (та сила, энергия, устройство, система и т.п.), что позволяет человеку говорить, т.е. порождать речь (речь на определенном языке).

Какими наглядными средствами может осуществляться формирование представлений о смысловом содержании понятий языка и речи?

В русском языковом сознании соотношение смыслов отвлеченных понятий «языка» и «речи» вполне можно соотнести с наглядным, смысловым представлением в природе – «месяца» и «луны».

В самом деле, имена «месяца» и «луны» неразрывно связаны, т.к. называют одно и то же небесное тело, но различая разные его явления. Слово «месяц» (муж. род) несёт в себе название этого небесного тела с символическим смыслом как нечто динамическое, подвижное, изменчивое, частичное (месяц растёт и убывает, появляется и исчезает), а «луна» (жен. род) – как нечто статическое, устойчивое, неизменное, полное. Мужской род и женский род здесь это языковые смыслы, маркирующие понятие небесного тела.

В ходе наглядного объяснения можно утверждать, что понятие «языка» включает в себя признак динамизма, динамической силы (ср. характеристику языка В. фон Гумбольдтом как «энергейи»⁷) – от образа «месяца» и признак полноты, целостности – от образа «луны» как небесного тела⁸ (ср. утверждение В. фон Гумбольдта: «Язык нельзя разложить, подобно природному телу»). Эти различные смысловые признаки оформляются в имени мужского рода, что ясно (для носителя русского языка) характеризует «язык» как нечто производящее, первичное.

А понятие «речи» включает в себя статический признак, признак «ставшего» от образа «луны» и признак «частичности», «изменчивости» от образа «месяца» как небесного тела. Поскольку эти смысловые признаки оформляются в языке в имени женского рода, то для носителя русского языка становится ясным, что «речь» характеризуется как нечто производное и статичное.

⁶ Ср.: «Поистине в языке следует видеть не какой-то материал, который можно обозреть в его совокупности или передать часть за частью, а вечно порождающий себя организм, в котором законы порождения определены, но объем и в известной мере также способ порождения остаются совершенно произвольными» [Гумбольдт 1984; - 78].

⁷ Ср.: «Язык ... есть не лежащий в наличии материал, а свершение, духовный процесс, ... нет в нем ничего статичного, все динамично» [Гумбольдт 2018; - 265].

⁸ Ср.: «Язык нельзя разложить, подобно природному телу» [Гумбольдт 2022; - 71].



Рис.1. Месяц. Луна

В небесной образной паре «луна» (жен. род) рождает «месяц» (муж. род), а в человеческом измерении в обществе, наоборот, «язык» (муж. род) рождает «речь» (жен. род). При этом слова-названия «луна» и «месяц», «язык» и «речь» остаются неизменно в назначенном русском языке роде (со всей своей выразительной силой). И что-то попробовать здесь изменить, языковое сознание не позволяет.



Рис. 2. Луна. Месяц (фазы луны на небосводе)

Такое смысловое соотношение «языка» («месяц-луна») и «речи» («луна-месяц»), проясненное в своих свойствах наглядным образом при стремлении «зорко наблюдать...» (см. выше: слова К.Д. Ушинского), как можно заметить, опирается и на образные понятия «прямых» и «обратных» чисел:

«язык» = муж. род (производящий)*(динамичность /от «месяца» / + цельность /от «луны»/);

«речь» = жен. род (рожденное)*(статичность /от «луны» / + частичность /от «месяца»/).

Здесь также угадывается библейское предание об Адаме (первом человеке) и Еве (вторичном⁹ создании).

Научная этимология никак не проясняет происхождение и значение (понятие) «языка» и «речи». В преподавании русского языка как родного уместнее попробовать применять т.н. «народную этимологию»¹⁰.

Если учесть, что русское имя «язык» исторически имеет значение «народа», то такую этимологию можно было бы назвать «языковой этимологией», объясняющей носителю русского языка образный смысл русских слов.

⁹ «Вторичность» естества женского рода здесь понимается не как «второстепенность», а как соотношенность с числовым символом делимости (=порождения) – числом «2».

¹⁰ «Народная этимология... дает общие правила словотворчества, обеспечивающие становление языка» [Рождественский 1996; - 60.]

Образно «язык» воспринимается как «я-зык»:

- «я» - выражает смысл 1-го лица, т.е. образ говорящего;

- «зык» несет смысл «звучности» (ср. «зычный голос»).

Т.е. «язык»¹¹ – это то (тог), что (кто) создает звучание (осмысленное). Сюда относятся и язык-народ, и язык-дар слова, и язык-орган человека. Поэтому в смысловом отношении имя «язык» оказывается очень выразительным, богатым необходимыми смыслами, дающим возможность понять человеческую природу.

В русском языковом сознании «ре-чь» имеет тот же корень, что и «ре-ка»¹². Как и «река», которая вбирает в себя разные воды из ручьев, ключей и т.п., так и «речь» включает в себя разные слова, смыслы. Как и «река» должна быть (желательно) полноводной, так и «речь» должна быть (желательно) полна смысла, значения (а не «воды», что подтверждает образную связь реки и речи). Как и «река» должна (желательно) занимать твердое русло (т.е. быть устойчивой в своих берегах), так и «речь» должна (желательно) быть уместной, твердо следовать замыслу. Как «река» имеет исток и устье, так и «речь» имеет начало и конец. Наконец, как «реки» не похожи друг на друга, так и «речи» должны быть неповторимы.

Теперь надо обратить внимание на то, что «язык» не только порождает «речь», но и существует только как порождающая сила, т.е. обнаруживает свое существование только в моменты порождения «речи» – внешней и внутренней (= мышления). А если учесть, что «речь» порождается человеком (в человеке), то можно сделать вывод: человек (в составе человечества) нужен языку как решающее условие его существования. Обычно говорят о том, что язык необходим человеку. Но, как оказывается, можно (и нужно) говорить о том, что и человек необходим языку.

На что похоже такая связь «языка» и «человека»? Каковы информационные и энергетические основы такой связи?

Здесь вполне можно вспомнить о природе вирусов, как бы это ни было неожиданным, которые, сами по себе не являясь живыми (белковыми) организмами, нуждаются (для самосохранения) в живых (белковых) организмах.

«Язык» – это вирус?¹³ А почему нет? Конечно, «язык» не вредит человеку (в этом смысле не похож на «зловредные вирусы»), «язык» необходим человеку для проявления лучших человеческих свойств, поэтому его можно было бы определить как «благотворный вирус».

Что же может заменить «белковый материал» для языка-вируса? Русский язык дает ответ на этот вопрос: смысл. «Смысл» для русского языкового сознания представляет то самое, что сегодня и в бытовом общении, и в актах общественной коммуникации называют «информацией».

В русском языковом сознании имя «смысл» сопрягается в пару с именем «мысль». В оба этих слова входит знаменательный слог «мы», который называет (как личное местоимение), в первую очередь, единство говорящего и слушающего, в котором что-то невидимое («смысл», «мысль») переходит от одного человека к

¹¹ Если учесть, что в детском языковом сознании первичным говорящим («Я») оказывается мать дитяти, то «язык» будет означать «звук, звучание» матери.

¹² Этимологические словари славянских языков не указывают на родство слов речь (из праслав. *rekti – ‘говорить’) и река, но эту близость допускал В.И. Даль: речь по отношению к река – «вероятно того же корня, но отшатнулось и стоит по себе» [Даль, 1994, Т.3, - 1772]

¹³ Напоминаем, что мы пробуем взглянуть на язык «свежим взглядом» (см. выше). «Когда-то вирусы считали деградировавшими клетками, но чем больше мы узнаем о вирусах, тем очевиднее, что их роль в общей эволюции значительна. И невероятно много нам еще предстоит узнать». Url: <https://biomolecula.ru/articles/virusnye-genomy-v-sisteme-evoliutsii>

другому, для чего речь должна быть осмыслена, озвучена и понята. Члены данной пары взаимно обратимы: «мысль» создается из объединения, по крайней мере, двух «смыслов» (в роли субъекта и предиката) и, в свою очередь, может стать новым «смыслом» для другой «мысли». Различное понимание сопряженных в пару имен обусловлено их грамматическим оформлением: муж. род («смысл») знаменует способность производить (создавать) «мысль» (жен. род). «Мысль» подводится под число «2»: субъект-объектная форма является для нее обязательной. Число «2» символизирует женское рождающее начало, т.к. это первое простое число, подверженное делению.

Еще одна важная пара языковедческих единиц – «слово» (сред.род) и «слог» (муж.род) – получает свое истолкование на основе пары «язык»/ «речь», члены которой, как было показано выше, называют один и тот же феномен, но в разном отношении.

С одной стороны, «слово» и «слог» соотносятся с «речью» как осуществленным (законченным) говорением на русском языке.

В этой языковой «троице»:

- «речь» (жен. род) принимает смысл «рождающей слово»,
- «слово» (сред. род) называет то, что рождается в речи;
- «слог» (муж. род) называет то, что приводит к рождению слова в речи.

«Слово» (в ходе становления своего смысла) первоначально называет целостную (по смыслу) речь, т.е. законченное речевое произведение (т.е. законченную мысль). Ср. употребление «слова» для называния речевых произведений («Слово о полку Игореве», «Слово о законе и благодати» и т.п.).

«Слог» в этой языковой «троице» представляет внутренний (духовный) созидательный порыв, приводящий к рождению «слова» (как целостного произведения) в «речи». Это тот смысл, который сейчас обычно называют «стилем».

В соотношении с «речью» как совокупностью единиц речи, порожденных «языком», образуется другая языковая «троица»:

- «речь» (жен. род) принимает смысл совокупности «единиц речи»;
- «слово» (сред. род) называет языковые единицы, приводящие к рождению частей единиц речи (ср. грамматический термин «части речи»);
- «слог» (муж. род) называет то, что приводит к рождению слов как частей речи, т.е. называет языковые единицы, приводящие к образованию звукового состава языка.

Таким образом, основными (и, как можно думать, первичными) единицами порождения «языка-речи» служат имена «слово» и «слог». Вряд ли случайно звуковое совпадение первых слоговых частей («сло-») этих имен. «Слово» – это способ (средство) «словить» мысль-смысл (т.е. используется тот же образ, что и в «понять» (как «поймать»), «понятие» – пойманный смысл). «Слог» – это способ (средство) «сложить» (создать) звучащее слово (как слово-речь, так и слово-часть речи).

Языковая «троица» – «речь», «слово», «слог» – также может получить наглядное «небесное» соответствие: «луна», «солнце», «месяц». О смысле грамматического рода в именах «луна» и «месяц» было сказано выше.

А вот грамматическое оформление имени «солнце» требует дополнительных шагов в понимании. Какой смысл имеет русское оформление названия этого небесного тела в среднем роде?

Наглядным объяснением среднего рода у «солнца» в русском языке может быть такая «история», с которой трудно не согласиться... Грамматическое оформление

«солнца» в среднем роде создает в итоге картину «небесной семьи»: «отец» («месяц»), «мама» («луна») и «дитя» («солнце»). Такое сопоставление отображает своеобразно существующую семейную систему ценностей, в которой «дитя» («солнце») – это главное, что определяет образ жизни языка-народа (поскольку от «солнца», как и от «дитяти», напрямую зависит жизнь на Земле). При этом сопоставлении соблюдается «закон обратных чисел»: «солнце» - самое большое светило на земном небе, а «дитя» - самое маленькое существо в земной семье.

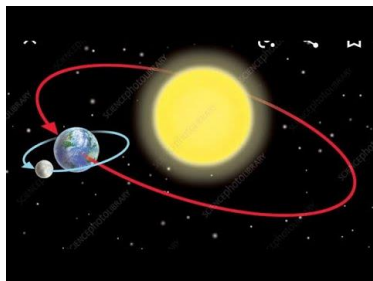


Рис. 3. Солнце (по отношению к Земле.) Схема

Получается, что «небесная семья» («месяц», «солнце», «луна») и «земная семья» («мама», «дитя», «отец») устроены в русском языковом сознании сходным образом, причем этот образ согласуется в своем грамматическом оформлении с «вечными троицами» - «язык», «слово», «речь» и «речь», «слово», «слог». Можно думать, что в данных наглядных символах русский язык хранит неизбывную память о грамматической категории рода (мужской, средний, женский), наглядно объясняя носителям русского языка формальную необходимость вносимого в состав русских имен смыслового порядка. Разумеется, проделанные наблюдения не могут исчерпать сложнейшую языковедческую проблему грамматической категории рода в русском языке, но могут, с нашей точки зрения, наметить дальнейшие пути исследования способов слаживания русского языкового сознания.

В заключение отметим, что существующие сегодня технические возможности наглядного представления русских языковедческих понятий при обучении русскому языку иностранцев дают возможность, с нашей точки зрения, в полной мере следовать принципу «символической наглядности» («наглядному символизму») за счет условий функционирования языка в новой «естественной» языковой среде, в современном информационном киберпространстве [Тряпельников, Яхненко 2021; 163-169].

При обучении языку наглядное представление русских языковедческих понятий, требует:

с одной стороны, создания соответствующих языковедческих описаний, в которых раскрывается образно-символическая природа характера русского языка,

а с другой стороны, – моделирования учебного киберпространства, в состав которого с необходимостью должны войти киберсловарь наглядной семантизации русской лексики, словообразовательных единиц и грамматических категорий, а также игровая (в образах) киберсреда, нацеленная на обучение (в помощь учителю и ученику).

Методический подход к русскому языку как родному призван раскрывать для учащихся самобытный характер русского языка, формировать сознание русского языка как личностного смысло-выразительного целого, делать понятной образно-символическую природу русских языковых единиц и их систематику с опорой на символическую наглядность (при использовании возможностей современного киберпространства).

Литература

1. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию /Пер. с нем.яз. под ред. и с предисл. Г.В. Рамишвили. М.: Прогресс, 1984.
2. Гумбольдт В. фон. Концепция общего языкознания: цели, содержание, структура. Избранные переводы. Пер. с нем. / Вступ. ст. и примеч. Л.П. Лобановой. М.: ЛЕНАНД, 2018.
3. Гумбольдт В. фон. Основные черты всеобщего типа языка: Избранные переводы. Пер. с нем. / Сост., пер., вступ.ст., прим. Л.П. Лобановой; закл.ст. В.М.Алпатов. М.: ЛЕНАНД, 2022.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1-4: Т.3. П-Р. М.: А/О Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994.
5. Коменский Я.А. Мир чувственных вещей в картинках, 1658 Источник: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=869099>
6. Рождественский Ю.В. Общая филология / Редактор-составитель В.В. Яхненко. М., 1996.
7. Тряпельников А.В., Яхненко В.В. Русский язык как родной: возможности киберпространства и наглядная семантизация русской лексики при обучении иностранцев русскому языку. Сборник научных трудов VI Международной научно-методической онлайн-конференции., Курск, 2021.
8. Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка // Пед. соч. Т. 4. - М., 1989.

Учгюль Севинч

(Университет Эрджисес)

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТУРЦИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ БАЗА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ И РЕЧИ

Аннотация. В статье говорится о преподавании русского языка в Турции, современном состоянии методики преподавания русского языка в турецкоязычной аудитории, функционировании русского языка на территории страны.

Ключевые слова: русский язык, Турция, турецкоязычная аудитория, обучение русскому языку, функционирование русского языка.

TEACHING RUSSIAN IN TURKEY: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS FOR TEACHING LANGUAGE AND SPEECH

Abstract. The article characterizes teaching the Russian language in Turkey, the current state of the methods of teaching the Russian language in the Turkish-speaking audience, the functioning of the Russian language in the country.

Keywords: the Russian language, Turkey, Turkish-speaking audience, Russian language teaching, functioning of the Russian language.

Турция – богатая как в культурном, так и в языковом плане страна. Начиная с Османского периода благодаря своему географическому местоположению эта земля всегда была ареной торговли для представителей разных стран и носителей различных языков. Здесь развивались экономические и политические отношения между странами Востока и Запада. Знание иностранных языков было одним из условий для развития отношений, общения и торговли.

Интерес к русскому языку в Турции начался сравнительно недавно. Геополитическая ситуация и постоянно развивающиеся торгово-экономические связи между Россией и Турцией можно считать основным мотивирующим фактором и необходимостью в изучении русского языка.

Преподавание русского языка официально началось в военных учебных заведениях в 1883-1884 учебном году [Garıger 199; 108]. Работавшие в этих заведениях преподаватели сами готовили учебники и учебные пособия, специализированные словари. Были попытки перевода на турецкий язык и российских учебников, в частности «Синтаксис русского языка» А.И.Кирпичникова (1870 год). Этот учебник был переведен на турецкий язык учителем Ахмедом Седатом и назван «Краткая русская грамматика» [Altan 2006; 21]. После победы революции младотурков (1908 год) замечается повышение интереса к изучению русского языка: в Стамбуле открываются курсы русского языка, и молодые люди получают возможность поехать в Россию для завершения образования. С 1915-1916 учебного года на отделении иностранных языков Литературного факультета Стамбульского университета кроме французского, английского и немецкого языков начали преподавать и русский язык [Altan 2006]. В 1935 году по инициативе М.К.Ататюрка было принято решение об открытии в Анкарском университете факультета филологии, истории и географии, где в 1936 году в учебные аудитории вошли студенты первой в Турции кафедры русского языка [Altan 2006]. С тех пор преподавание русского языка осуществляется как во многих государственных и частных учебных заведениях, так и на различного рода языковых курсах.

В настоящее время русский язык преподаётся в более чем 50 учебных заведениях, в их числе больше 20 университетов, где имеется отделение русского языка и литературы с четырёхлетним (в некоторых из них к этому сроку прибавляется год подготовительного курса) сроком обучения. Русскому языку учатся в высших учебных заведениях разных городов: Анкарский Университет и Университет им. Хаджи Байрама Вели, Университет ТОББ, Университет им. Йылдырыма Безыта, Университет социальных наук (г. Анкара); Стамбульский университет и Университет Окан, Университет Айдын, Университет Бейкент, Университет Йедитепе (г. Стамбул), Эрджисский университет (г. Кайсери), Сельджукский университет (г. Конья),

Университет им. Ататюрка (г. Эрзурум), Кавказский университет (г. Карс), Анатолийский университет (г. Эскишехир), Университет им. Ибрагима Чечена (г. Агры), Ардаханский университет (г. Ардахан), Черноморский технический университет (г. Трабзон), Университет Докуз Эйлюль (г. Измир), Средиземноморский университет (г. Анталья) и др., а также во многих высших школах по направлению туризма и гостиничного дела. В университетах растёт количество факультативных и элективных курсов по русскому языку как иностранному. На этих курсах самых престижных университетов, таких как Коч, Сабанджи, Билкент, ОДТУ (Ближневосточный технический университет), Башкент и др. обучают русскому языку.

В 2003 году Министерство национального образования Республики Турция включило русский язык в перечень иностранных языков, преподаваемых в учебных заведениях коммерческого и туристического профиля, и с 2004 года по сегодняшний день русский язык как иностранный преподаётся во всех этих лицеях, а также во многих частных лицеях и колледжах [Учгюль 2018; 46]. Кроме этого, востребованность русского языка в Турции постоянно растёт, и этот факт приводит к решению открыть курсы, отделения и программы элективных уроков русского языка во всех сферах образовательной системы, а также в различных турецко-российских общественных объединениях и центрах культуры и искусства.

За последние годы как турецкие, так и российские специалисты в своих научных трудах стараются обсуждать особенности и трудности, связанные с преподаванием русского языка в Турции и предложить пути решения этих проблем [Акашкин 2018; 124-127]. В этих статьях речь идет о проблемах, возникающих либо в учебном процессе в российских вузах, либо в неязыковой среде в турецком пространстве, а в некоторых рассматриваются теоретические или методические аспекты вопроса. Пока мало методических работ, которые предложили бы системно-функциональный подход к преподаванию русского языка в турецкоязычной аудитории, поэтому методические рекомендации для преподавателей и учителей должны быть направлены на обсуждение целей и задач РКИ. Известные российские методисты и ученые С.А. Хавронина и Т.М. Балыхина неоднократно в разных научно-методических трудах подчеркивают: «Урок русского языка как иностранного имеет свою специфику: в отличие от других предметов его основная цель связана с формированием коммуникативной компетенции учащихся. В связи с этим выделим следующие ключевые характеристики урока: речевая направленность, обучение в условиях, адекватных условиям реальной коммуникации; функциональность; ситуативность; индивидуализация процесса обучения; мотивированность, использование тем, важных для учащихся» [Хавронина, Балыхина 2008; 113-114].

К большому сожалению, русистами Турции пока ещё не разработано теоретической и методической базы обучения русскому языку, они ещё не получили поддержку от своих российских коллег, не нашли путей сотрудничества для проведения совместных проектов, сотрудничества с Русским Миром и использования его возможностей, не нашли пути решения своих проблем, постоянно сталкиваясь с новыми проблемами. В средней школе появились многочисленные русскоязычные учащиеся, а проблема обучения русскоязычного населения турецкому языку в Турции пока тоже не изучена. Специалисты в сфере турецкого как иностранного, сотрудники языкового центра TÖMER и Института имени Юнуса Эмре стараются решить вопросы изучения русскоязычным населением турецкого языка как второго и изучить особенности, характерные для этого процесса. В Турции не существует системы преподавания иностранного (родного для местного населения) языка различным

группам мигрантов, которая также не используется в качестве инструмента интеграционной политики. Преподавание русского языка в Турции в настоящее время требует новых и разносторонних подходов к вопросу, потому что в Турции на данный момент появляется группа людей, которых можно называть русские/ русскоговорящие/ русскоязычные переселенцы. Сюда входят не только русские переселенцы, но и переселенцы из других постсоветских республик, которые предпочитают общаться между собой на русском языке. Для них русский язык является либо родным, либо вторым иностранным. Точно установить их число пока трудно. Но есть и другой вопрос: по происхождению и этнической принадлежности эта группа мигрантов является гетерогенной. Причины переезда этих людей в Турцию различны: брак, работа, учеба и пр., но большинство – молодое поколение, а также дети школьного возраста. Конечно, после переезда в Турцию родной русский язык остается языком общения только в семье и между друзьями-мигрантами. К большому сожалению, Турция в отличие от многих других европейских и постсоветских стран не может отличаться наличием культурных и социальных организаций и учреждений для данных групп людей или же теле- и радиопередач на русском языке. Для сравнения, хотелось бы отметить, что в начале XX века, когда первая миграция белых русских в Стамбуле за короткий срок 1919-1923 гг. вышло около 29 газет и журналов на русском языке. Конечно, на сегодняшний день роль интернета и разных интернет-порталов, а также спутникового телевидения велика – благодаря им доступ к русскоязычным и российским средствам массовой информации легко осуществим, так как независим от географического местоположения. В условиях миграции общение и функционирование русского языка является важным фактором, но нельзя забывать, что естественным окружающим публичным пространством является только турецкоязычная языковая среда.

В Турции существуют следующие организационные формы преподавания русского языка как родного и как иностранного:

1. Преподавание русского языка как иностранного соответственно государственным учебным планам в государственных школах. Это, в основном, лицеи по профилю туризма и гостиничного дела.

2. Общеобразовательная школа им. героя РФ А.Г. Карлова при посольстве РФ, г. Анкара.

3. Международная Русская школа, г. Анталья. Школа-пансион, кембриджская учебная программа.

4. Международная Русская школа, г. Анталья. интернациональная среда, школа-пансион, кембриджская учебная программа.

5. Международная Русская школа им. А.С. Пушкина, г. Стамбул

6. Классика-М, г. Аланья. Сертифицированный центр по приёму кембриджских экзаменов, летние языковые и спортивные лагеря, филиал подмосковной школы.

7. Школа при Ассоциации русской культуры им. М.В. Ломоносова, г. Анкара, школа для детей-билингвов.

Учебный план специальности, по которому ведётся подготовка специалистов, в каждом турецком университете, в основном, составляется преподавателями курса. Выбор учебников и учебных пособий также осуществляется преподавателями курса. Поэтому нет определенного единого плана или программы. Основные учебники и учебные пособия (A1 и A2) на занятиях русского языка в вузах следующие: С.А.Хавронина «Русский язык в упражнениях/Russian in Exercises», В. Будай «Русский

с алфавита. Практический курс русского языка», серия С. Чернышева «Поехали»; «Дорога в Россию», авторы В. Антонова, В. Нахабина, М. Сафронова, А. Толстых; Л. Политова, Л. Миллер, И. Рыбакова «Жили-были. 28 уроков русского языка для начинающих.»; Н.Б.Караваева «Матрешка», «Говорите правильно! Курс русской разговорной речи»; О.Глазунова «Давайте говорить по-русски»; «Грамматика русского языка»; Ю.Г.Овсиенко Русский язык; И.М.Пулкина «Учебник русского языка для студентов-иностранцев»; «Практическая грамматика с упражнениями»; Е.Р.Ласкарева «Чистая грамматика»; Г.И.Рожкова, О.К.Рассудова и др. «Учебник русского языка» и др.

В школах, в свою очередь, существует определенный учебный план, но этот план предназначен, в основном, для программ лицеев по профилю туризма и гостиничного дела, который не очень подходит другим школам. По этой причине здесь возникает проблема с учебным материалом, так как учебники и рабочие тетради требуют профессионального взгляда. Отсутствие методических рекомендаций для учителей также создаёт трудности. Так, О.Э. Михайлова выражает сомнение в целесообразности перехода от одного этапа к другому в данных учебниках, задаётся вопросом о том, обеспечивает ли учебное пособие «автоматизацию или стереотипизирующий этап», способствует ли оно формированию грамматических навыков и переходу на третий этап, где «ведущую роль играет овладение речевыми грамматическими умениями», а «языковые и речевые грамматические навыки и умения начинают функционировать в составе систем речевых умений» - то есть, ставит под сомнение «поэтапность овладения грамматическими навыками и умениями» [Михайлова 1991; 311-312].

Обучение студентов по специальности «Русский язык и литература» осуществляется турецкими кафедрами русского языка и литературы в очной форме. Проблемы преподавания русского языка как иностранного во многом связаны с тем, что на отделениях русского языка и литературы отсутствует предмет по методике преподавания русского языка как иностранного или подобный методический курс. К этому следует добавить, что довузовское обучение на русском языке в Турции отсутствует. Студенты поступают в вуз и начинают изучать русский язык с нуля. Следует учесть, что без должного уровня теоретических и методологических знаний как изучение, так и преподавание языка сопровождается определённым спектром трудностей. Педагогические компетенции могут осваиваться в ходе дополнительной программы, предлагаемой на педагогическом факультете любого университета Турции, где объявляется набор. Но на этих курсах не всегда преподаётся именно методика преподавания русского языка как иностранного, а вместо этого имеется общий предмет – преподавание иностранного языка. Здесь необходимо отметить, что в средних школах у учителей русского языка тоже возникают проблемы с преподаванием РКИ, так как отсутствие курсов повышения квалификации, методических семинаров и подобных дополнительных обучающих программ тоже ждёт своего осуществления.

Целью и задачей отделения или кафедры русского языка и литературы является подготовка специалистов в области русского языка и литературы.

Проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели русского языка в турецкоязычной аудитории, следующие:

- ❖ Отсутствие теоретической и методической базы обучения языку и речи;
- ❖ Отсутствие национально-ориентированных учебников и методических пособий;
- ❖ Недостаточная лингвокультурологическая база изучаемого языка;

- ❖ Отсутствие реквизита для проведения культурных и образовательных мероприятий.

В связи с вышеописанными сложностями предлагается:

- ❖ Обсуждение проблем в области преподавания РКИ в Турции как с турецкими, так и российскими коллегами;
- ❖ Создание методических языковых кабинетов для проведения учебных консультаций, организации и проведения различных мероприятий – курсов повышения квалификации, мастер-классов и пр.;
- ❖ Подготовка национально-ориентированных учебников для университетов, лицеев, а также для начальных школ - необходимость. Решение проблемы отсутствия современных национально-ориентированных учебников, учебных и аудиовизуальных пособий по русскому языку. Поддержка опытных российских авторов пособий и учебников в создании учебников и учебных пособий в соавторстве с турецкими коллегами.
- ❖ Проведение регулярных курсов повышения квалификации и дистанционных методических семинаров для преподавателей и учителей русского языка, работа с методически ориентированной и учебной литературой, с методическими рекомендациями.
- ❖ Привлечение издательств (местных и русскоязычных) как к информационной деятельности (знакомство учащихся с пособиями, выставка/продажа), так и к работе с ведущими авторами пособий в форме семинаров/воркшопов. Автор учебника знакомит с основными принципами своего учебника, облегчает понимание, мотивирует учащихся, эффект личного знакомства с автором;
- ❖ Создание филиалов, представительств ассоциаций и фондов в Турции;
- ❖ Профессионально-методическая поддержка для освоения инновационных методов преподавания РКИ, повышения профессиональной компетентности, преодоления проблем, связанных с преподаванием языков в условиях отсутствия методической поддержки. Использование современных информационно-коммуникативных технологий в процессе преподавания русского языка как иностранного.
- ❖ Создание мотивирующей учебной среды за счёт наглядности, доступности необходимых материалов для общего пользования как учащимися, так и преподавательским составом;
- ❖ Приобщение студентов к дистанционным урокам, проводимым опытными преподавателями РКИ в России.
- ❖ Сотрудничество с университетами и институтами иностранных языков/отделениями РКИ Турции и России, популяризирующих русский язык и культуру, на уровне студенческого обмена, обмена преподавательским и организаторским опытом в сфере обучения РКИ, создания методических материалов для ино-/турецкоязычной аудитории, организации внеурочных научно-образовательных мероприятий, планирования и осуществления проектной деятельности.

Активное распространение русского языка по стране требует наличия соответствующего корпуса хорошо подготовленных преподавателей-русистов. Поэтому профессиональной подготовке преподавателей уделяется особое внимание. Свидетельством этому можно считать прошедшую на базе Российского центра науки и культуры в Анкаре «Неделю русского языка и литературы» (15-19 ноября 2022 г.), в

которой приняли участие более 70 преподавателей турецких вузов и ведущие специалисты Российского университета дружбы народов.

Подводя итоги всего вышесказанного, следует подчеркнуть важность внесения конкретных предложений для решения или уменьшения данных проблем, а также обсуждения возможностей создания теоретической и методической базы обучения языку и речи в целях решения проблем в преподавании русского языка в турецкоязычной аудитории. Для ответа на эти вопросы следует, в первую очередь, обсудить некоторые проблемы, которые должны решить между собой русисты Турции:

- ❖ Выявление и обсуждение основных проблем в преподавании РКИ в Турции.
- ❖ Создание единого плана и программы подготовительных курсов и первых двух лет обучения.
- ❖ Выбор учебников и учебных пособий.
- ❖ Создание портала для проведения ежемесячных и ежеквартальных методических мероприятий, связанных с проблемами РКИ в Турции и поиском путей их решения.
- ❖ Создание ассоциации русистов в Турции для обсуждения практических проблем и их методических решений.

Требуется разностороннее сотрудничество с российскими коллегами. Подходы к преподаванию РКИ в Турции нуждаются в совершенствовании и применении новейших технологий, использующихся в ведущих учебных заведениях России. Со стороны российских коллег кафедры методики преподавания РКИ необходима профессиональная научно-методическая поддержка и содействие по созданию/написанию национально ориентированных учебников и учебных пособий в соавторстве с турецкими коллегами. Возможна адаптация уже существующих российских учебников для турецких обучающихся. Для осуществления этих предложений нужно создать прочные связи на определенный срок с ежегодными планами и четкой программой. Эти виды деятельности можно реализовать как онлайн, так и офлайн. Для организация всех этих мероприятий предлагается создать ассоциацию турецких русистов при МАПРЯЛ, задачей которой будет обсуждение основных проблем и предложение путей их решения.

В настоящее время технологические возможности позволяют создать информационную сеть, обсуждать проблемы, делиться успехами, опытом, знаниями и практическими наработками, что постепенно приведет к созданию теоретической и методической базы обучения языку и речи.

Данные политические, торгово-экономические, социокультурные отношения гарантируют, что русский язык в Турции будет стабильно и долго востребованным. Соответствующий уровень владения русским языком откроет перспективы для получения хорошо оплачиваемой работы. К тому же потребность в выпускниках турецких вузов, владеющих русским языком, растёт с каждым годом. Таким образом, специалисты с хорошим знанием русского языка имеют реальную возможность трудоустройства как в престижных турецких холдингах, так и в российских компаниях, а растущая сеть профессионалов в области РКИ способствует тесному сотрудничеству в различных сферах экономики и, в перспективе, её же развитию.

Литература

1. Altan A. Türkiye'de Rus Dili ve Edebiyatı Çalışmaları, Rus Edebiyatından Çeviriler (1884-1940) ve Rusça Öğrenimi (1883-2006) // Ankara Üniversitesi, Dil ve TarihCoğrafya Fakültesi Dergisi. 2006, 102 s. 21

2. *Gariper C.* Rusçadan Türkçeye yapılan ilk edebi tercümelere üzerinde bir araştırma: Manzum Tercümelere // İstanbul: İlmî araştırmalar. No 7, 1999, c.108
3. *Акашкин Э.* Русский язык в Турции: функционирование и изучение. – Харків : Нац. аерокосм. ун-т ім. М. С. Жуковського «ХАІ», 2021. –Ч. II. – С. 44 – 46
4. *Михайлова О.Э.* Обучение грамматике в языковом вузе // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. -М.: Рус. яз., 1991.(С. 306-314.) с. 311-312
5. *Учюль С.* Распространение русского языка в Турции // Альманах «Этнодиалоги» №1 (55), 2018. - С. 45 – 54
6. *Хавронина С.А., Балыхина Т.М.* Урок русского языка и его коммуникативно-деятельностной потенциал// Инновационный учебно-методический комплекс. Русский язык как иностранный. М., 2008. С. 113-114.

Г.Д. Фархетдинова

(Казанский национальный исследовательский технологический университет)
**АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ
И СПОСОБЫ ВКЛЮЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС**

Аннотация. Основная деятельность педагога состоит в решении актуальных задач обучения и воспитания и осуществляется с помощью методов обучения. В статье рассмотрено применение активных методов обучения на уроках русского языка с иностранными студентами, обучающимися на подготовительных факультетах российских вузов, в частности, приводится алгоритм использования тренировочных упражнений при изучении имени прилагательного.

Ключевые слова: русский как иностранный, методы обучения, тренировочные упражнения, имя прилагательное.

G.D. Farkhetdinova

(Kazan National Research Technological University)
**ACTIVE LEARNING METHODS: POSSIBILITIES AND WAYS
TO INCORPORATE IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

Abstract. The main activity of the teacher is to solve the actual problems of education and upbringing. This activity is carried out with the help of teaching methods. The article discusses the use of active teaching methods at Russian language lessons with foreign students studying at the preparatory faculties of Russian universities. An algorithm for exercises when learning an adjective is given.

Keywords: Russian as a foreign language, teaching methods, training exercises, adjective.

Казанский национальный исследовательский технологический университет (далее – КНИТУ) является крупнейшим в Российской Федерации университетом химико-технологического профиля. КНИТУ развивает многопрофильную международную деятельность. Для иностранных граждан создана система предвузовского обучения.

На начальном этапе обучения иностранцы знакомятся с разговорным стилем, т.е. изучают элементарный уровень русского как иностранного (далее – РКИ). Перед ними стоит задача – понимать живую речь русскоязычного собеседника, адекватно реагировать на реплики в типичных ситуациях повседневной реальной жизни. Далее

иностранцы изучают базовый и I сертификационный уровни и одновременно начинают изучать дисциплины основной образовательной программы вуза, такие как «Химия», «Физика», «Математика», «Инженерная графика» и другие.

Актуальность темы обусловлена прежде всего конечными целями освоения иностранными студентами основных общеобразовательных программ на русском языке. Целями освоения программы «Русский язык как иностранный в профессиональной коммуникации» являются:

1. Приобретение коммуникативной компетенции;
2. Приобретение образовательной компетенции;
3. Приобретение профессиональной компетенции.

На факультете международных образовательных программ КНИТУ студенты обучаются по трем направлениям: инженерно-техническое, экономическое и медицинское.

Целью работы является исследование активных методов обучения, применяемых в преподавании русского как иностранного на подготовительных факультетах российских вузов.

На занятиях по русскому языку иностранные студенты параллельно с изучением языка постепенно начинают знакомиться с профессионально ориентированной лексикой. Подобная тенденция четко прослеживается и в учебниках по русскому языку, изданных коллективом преподавателей кафедры русского языка как иностранного в профессиональной коммуникации [Богатова 2022]. Основной целью преподавания РКИ является целенаправленная подготовка студентов к поступлению в вуз по избранной специальности.

Основная деятельность педагога заключается в развитии, воспитании и обучении студентов и осуществляется с помощью методов и приёмов обучения.

Понятие *метод* происходит от греческого *methodos* – *путь исследования*.

Методы обучения — это основные виды деятельности преподавателя и студента, обеспечивающие приобретение знаний, умений и навыков, необходимых для решения учебно-воспитательных задач.

Сущность метода заключается в организуемом способе познавательной деятельности студента, в его активности, развитии познавательных сил и способностей.

Методы обучения можно подразделить на три группы:

1. Пассивные методы;
2. Интерактивные методы.
3. Активные методы;

При пассивном методе преподаватель является основным действующим лицом, а студенты выступают в роли пассивных слушателей (лекция, опрос, самостоятельные и контрольные работы, тесты и др.).

Интерактивный метод обучения направлен на активное взаимодействие преподавателя и студента (беседы, диалоги, дискуссии).

Активный метод – это такая форма организации обучения, при которой студенты выступают в роли активных участников занятия (дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, решение проблемных задач, обучение по алгоритму, мозговая атака и др.).

Для преподавателя языка важны методы как источники получения знаний, формирования навыков и умений. К числу таких методов относятся: работа с текстом,

книгой, рассказ учителя, беседа, экскурсия, упражнения, использование наглядности в обучении.

Методы обучения можно разделить на общедидактические и частнометодические.

Общедидактическими принято считать методы обучения, которые используются преподавателем и студентами для достижения целей обучения, образования и воспитания в процессе учебно-познавательной деятельности по РКИ. Это методы формирования теоретических сведений – рассказ, лекция; практических действий и навыков – упражнение, игра; и методы поощрения и порицания – похвала, замечание.

Частнометодические методы применяются на занятиях по РКИ. В зависимости от изучаемого раздела выделяют:

1. Методы обучения произношению (слушание образцов, повторение, чтение, поиск орфоэпических ошибок и их исправление, диалог, устный рассказ, фонетический анализ).

2. Методы обучения грамматике (тренировочные упражнения, составление диалогов, деловые игры и др.).

3. Методы обучения лексике предполагают семантизацию слова (подбор синонимов, анализа контекста), а затем его введение в активный словарь с помощью разных упражнений.

4. Методы обучения аудированию, говорению, чтению и письму базируются на разных типах упражнений не только репродуктивного характера, но и частично-поискового и творческого, побуждающих студентов анализировать изучаемые явления, устанавливать их взаимосвязи и активно использовать в речи.

Рассмотрим возможности применения и способы включения активных методов обучения в преподавании русского как иностранного.

Центральное место в обучении РКИ занимают методы обучения грамматике. На уроках РКИ активно используются разные виды тренировочных упражнений. Приведем алгоритм использования тренировочных упражнений на занятиях по изучению имени прилагательного.

На начальных этапах обучения русскому как иностранному часто используются имитативные упражнения, подразумевающие собой повторение звуков и звукосочетаний, речевых и языковых моделей и образцов предложений:

1) краткие ответы на вопросы:

1. *Это большая аудитория?* 2. *Это длинный карандаш?*

2) полные ответы на общие вопросы:

1. *Казань - красивый город?* 2. *Вы живете в большом общежитии?*

3) краткие ответы на альтернативные вопросы.

4) выражение согласия.

Ещё большую повторяемость грамматических структур обеспечивают подстановочные упражнения. В таких упражнениях дается готовая форма, а студенты подставляют в нее слова. Например,

Задание 1. Вместо точек напишите вопросы *Какой? Какая? Какое? Какие?*

1. – *Это ... журнал?* – *Это интересный журнал.*

2. – *Это ... города?* – *Это русские города.*

Задание 2. Вместо точек впишите нужное прилагательное.

1. *Я учу ... текст.*

2. *Марина готовит ... суп.*

3. *Роберт слушает ... музыку.*

На более продвинутых этапах обучения необходимо давать задания, направленные на развитие речи слушателей. Трансформационные упражнения – это упражнения, которые предполагают изменение структуры, порядка слов или грамматических форм в связи с заданной речевой ситуацией. В таких заданиях дается готовая лексическая единица, которую слушатели употребляют в нужной форме.

Задание 1. Составьте словосочетания.

1. Молодой (человек, женщина, дерево, люди)
2. Большой (словарь, страна, упражнения, задания)

Задание 2. Напишите окончания прилагательных.

Больш... дом, красив... девушка, молод... человек, интересн... книги, известн... город, дорог... телефон, хорош... студент, опытн... преподаватель.

Особую роль в развитии речи студентов занимают репродуктивные упражнения. В таких упражнениях студентам необходимо устно или письменно воспроизвести услышанные или прочитанные предложения, тексты, диалоги и др., при этом студент сосредоточивается на содержании текста, используя при этом ранее изученный языковой материал. В подобных заданиях не подсказывается форма и не дается лексическая единица. Это могут быть: а) свободные ответы на вопросы; б) упражнения типа имитативных, трансформационных, но инициатором выступает не преподаватель, а сами студенты.

1. Слушайте текст и записывайте прилагательные.
2. Слушайте аудиозаписи и ответьте на вопросы по содержанию текста.
3. Читайте тексты и впишите пропущенные прилагательные.
4. Слушайте аудиозаписи и запишите содержание текста.

Отметим, что активные методы обучения на занятиях РКИ используются в совокупности. Например, при объяснении грамматического материала мы всегда останавливаемся на лексическом значении слова, приводим синонимы, антонимы, варианты использования слова в речи, особенности произношения и т.д.

Таким образом, использование активных методов обучения в практике преподавания русского как иностранного является неотъемлемой частью учебного процесса. При обучении иностранных слушателей русскому языку важную роль играет изучение грамматики, так как без знания грамматических категорий невозможно правильное общение на русском языке.

Литература

1. Богатова Е.Н. Русский язык как иностранный: элементарный уровень: учебное пособие. – Казань: КНИТУ, 2022.
2. Богатова Е.Н. Русский язык как иностранный: базовый и первый уровни : учебное пособие. – Казань: КНИТУ, 2022.
3. Щужин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов. – М.: Высш. шк., 2003.
4. Коджастирова Г.М. Педагогика. – М.: ВЛАДОС, 2004.
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002.

**М. В. Хондошко
А. Л. Новиков**

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СЛЕНГА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению особенностей сленга как формы коммуникации молодёжи с точки зрения педагогического процесса. Актуальность данной темы обусловлена популярностью использования сленга в разговорной речи среди российских студентов. Приведены результаты опроса, свидетельствующие о том, что изучение сленга играет важную роль в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: молодежный сленг, русский язык как иностранный, методика преподавания, иностранные студенты.

**M.V. Khondoshko
A.L. Novikov**

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

TO NECESSITY OF STUDYING SLANG IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article examines slang from the perspective of the pedagogical process. The relevance of this topic is due to the popularity of using slang in colloquial speech. According to the survey results, the study of slang plays an important role in the process of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: youth slang, Russian as a foreign language, teaching methods, foreign students.

Изучение иностранного языка – прекрасный способ и метод приобщения к новой культурной среде. Изучая язык, человек заново обретает себя, исследует мир через призму общения с другими народами.

Русский язык считается одним из самых сложных в мире, но, несмотря на трудности, многие жители других стран стремятся к тому, чтобы изучать его и использовать для общения. История языкознания знает много примеров, когда ученых интересовало рассмотрение русского языка с точки зрения его лексического, грамматического многообразия, особенностей синтаксиса, пунктуации.

Живя и общаясь с другими людьми, социум стремится активно реагировать на любые изменения, происходящие в языковой среде, и таким образом оказывает существенное влияние на многие сферы и области деятельности людей. Язык и речь издавна считаются одними из самых главных элементов человеческого существования, которые способны изменяться, подстраиваться под новые условия, реагировать на различные изменения, но в то же время оставаться на комфортном и известном для всех уровне, поскольку каждый человек ежедневно пользуется навыками коммуникации. Любой язык – это, в первую очередь, открытая система. В мире существует огромное количество языков, которые постоянно развиваются и совершенствуются. Это естественный процесс в области языкознания, доказывающий активность и стремление языка соответствовать запросам времени.

Коммуникация происходит на основе наличия различных социальных групп, каждая из которых целенаправленно или неосознанно стремится к установлению “своего языка” как знака, отличающего их от других. Однако современные тенденции, активно транслирующиеся через глобальную систему, поспособствовали тому, чтобы минимизировать границы этих групп и позволить им обмениваться между собой накопленным лексическим материалом.

Молодежь в данном случае выделяется из социальных групп, прежде всего, по характеристикам возраста, социальному положению и психологическим особенностям. Многие лингвисты акцентируют внимание на особой форме языка представителей молодежи – так называемом “сленге”.

Сленг происходит от английского слова “slang” и обозначает вариант экспрессивно окрашенной разговорной лексики, не совпадающий с нормами стандартизованного, литературного языка.

Так называемые слэнгизмы больше всего распространены в американской литературе и разговорной речи. Эпоха Интернета значительно расширила границы возможностей лингвистики и сделала сленг частью действительности современного человека.

На сегодняшний день лингвистическая наука до сих пор не имеет единственно верного определения понятия “сленг”.

Cambridge Dictionary предлагает понимать значение сленга как “неформальный язык, который используется людьми, принадлежащими к определенной группе” [Miller, Brown 2013; 406].

По мнению Дж. Хоттена, английского писателя, сленг представляет собой язык уличного юмора, не имеющий автора.

Филологические науки нередко используют слово “сленг” в качестве синонимичной составляющей слову “жаргон”, хотя современные научные тенденции в области языка все чаще стремятся к их разграничению.

Сегодня сленг воспринимается людьми скорее не как что-то вредное, портящее коммуникативный процесс, а как способ самовыражения, проявления своих особенностей, стремление к динамичности устной речи. Это особый язык, который отличается функцией новизны; он придает ощущение непринужденности общения, вносит в речь элементы экспрессивности и эмоциональной окраски. Фактически сленг – это один из способов и показателей того, что язык обладает динамической природой. Но здесь необходимо помнить, что хоть сленг и обладает значительным спектром возможностей для развития языка, он никогда не сможет претендовать на роль единственного способа коммуникации.

Мы можем с уверенностью утверждать, что сленг представляет собой уникальное и интересное явление. У него существует множество функций, одна из которых имеет особенное значение – это креативная функция. Желание проявить свои творческие способности порождает в языке молодежи большое количество синонимов для номинации одного понятия, а также ведет к вытеснению уже употребляемых в нем лексем [Кулакова 2016; 81-82]. Создавая “свой” язык, зашифровывая значения, кодируя информацию в виде сокращений, проявляя нестандартное мышление, люди тем самым вносят свой вклад в развитие языка, делают его более пластичным и свободным.

Иностранные студенты во время обучения в университетах России нередко испытывают ряд определенных трудностей, связанных с изучением русского языка. Среди самых распространенных можно выделить понимание речи преподавателя на

слух, прочтение текстов, выполнение письменных работ на неродном языке. Если мы говорим об общении со сверстниками и одногруппниками, то здесь существует проблема понимания и интерпретации разговорного молодежного языка. Знание нестандартной лексики позволяет легче адаптироваться в студенческой среде. И для того, чтобы быть включенным в молодежное сообщество, стать в нем "своим", молодому человеку надо не только быть молодым по возрасту, но также и говорить на языке, свойственном его возрастной группе, а именно владеть и пользоваться молодежным сленгом [Левикова 2004; 167].

Среди российских студентов первого курса бакалавриата очной формы обучения Филологического факультета РУДН был проведен опрос. В нем приняло участие 10 студентов направления "Психология" и 27 студентов направления "Филология". Опрос включал в себя несколько вопросов с выбором ответа. Далее представлены полученные результаты.

На вопрос "Согласны ли Вы с тем, что сленг помогает разнообразить разговорную речь?" ответы распределились таким образом:

- Согласен - 54,1% респондентов
- Скорее согласен - 35,1% респондентов
- Не согласен - 5,4% респондентов
- Скорее не согласен - 5,4% респондентов

На вопрос "Насколько часто при общении с однокурсниками или друзьями Вы употребляете сленговые слова?"

- 54,1% опрошенных ответили "часто"
- ответ "очень часто" составил 13,5%
- "иногда" - 29,7%
- "редко" ответили 5,4% опрошенных

Следующий вопрос был связан с особенностями общения с однокурсниками-иностранцами. С начала учебного года у многих уже сформировалось определенное представление о том, каким уровнем языка владеют студенты из других стран. В связи с этим респондентам был предложен следующий вопрос: "Как вы относитесь к утверждению, что иностранным студентам, изучающим русский язык, важно знать русский молодежный сленг для понимания речи однокурсников?"

Ответы получились следующими:

- "Положительно" ответили 75,7% респондентов
- "Нейтрально" ответили 24,3% респондентов
- "Отрицательно" никто не ответил

Таким образом, мы можем утверждать, что сленг является частью действительности современного человека. Без него полноценное общение немислимо. Изучение сленга в процессе обучения русскому языку дает возможность иностранным студентам приобщиться к творческому языковому процессу.

Литература

1. Гальперин И. Р. О термине «сленг» // Вопросы языкознания. 1956. С. 107-114.
2. Захарова Л. И., Гусева Ю. С. Исследование особенностей молодежного сленга // Научное и образовательное пространство: перспективы развития. Брянск, 2017.
3. Кулакова К. В. Функции молодежного сленга // Вестник научных конференций. ООО Консалтинговая компания Юком. №. 4–3. 2016. С. 81-83.
4. Левикова С. И. Молодежный сленг как своеобразный способ вербализации бытия // Бытие и язык. Новосибирск, 2004.

5. Хомяков В. А. Три лекции о сленге. Вологда, 1970.

6. Miller J. E., Brown E. K. The Cambridge dictionary of linguistics. – Cambridge, 2013.

Цзян Юаньюань

Е.Н. Тарасова

(Московский педагогический государственный университет)

ТРЕНИРОВКА РЕЧЕВОГО АППАРАТА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК

Аннотация. В настоящей статье представлены тренинговые задания в виде упражнений при изучении русской фонетики китайскими студентами. Представленные упражнения направлены на тренировку речевого аппарата и формирование умений задействовать необходимую мускулатуру при произношении фонем с целью быстрой адаптации к особенностям фонетической структуры русского языка, что является необходимым условием для успешного усвоения русского языка китайскими студентами.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика обучения, фонетика русского языка, тренировка речевого аппарата, произношение русских звуков, формирование артикуляционного навыка.

Jiang Yuanyuan

Tarasova Elena Nikolaevna

(Moscow State Pedagogical University)

TRAINING THE SPEECH APPARATUS WHEN FORMING PHONETIC SKILLS IN CHINESE STUDENTS LEARNING RUSSIAN

Abstract. This article presents training tasks in the form of exercises for Chinese students studying Russian phonetics. The presented exercises are aimed at training the speech apparatus and developing the ability to use the necessary muscles when pronouncing phonemes in order to quickly adapt to the peculiarities of the phonetic structure of the Russian language. This is a necessary condition for the successful learning of the Russian language by Chinese students.

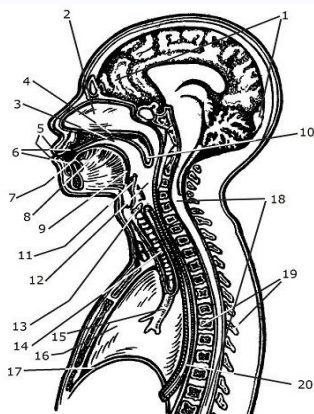
Key words: Russian as a foreign language, teaching methods, phonetics of the Russian language, training the speech apparatus, pronunciation of Russian sounds, the formation of articulation skills.

Формирование произносительных навыков при изучении русского языка как иностранного китайскими студентами – весьма значимый аспект в изучении языка. Китайское произношение и русское произношение при сопоставлении позволяют отметить особенности как физиологического, так и научно-методического свойства. Так, учёные отмечают, что китайскому языку присущ вокализм и слабо развитый консонантный характер звуковой системы в отличие от русского языка, у большинства обучающихся, чей родной язык китайский, могут возникнуть такие проблемы, как недостаточное формирование артикуляционного навыка в отношении фонем русского языка [Ильницкая 2011; 89].

Для того чтобы сократить различные ошибки, допускаемые китайскими обучающимися при усвоении русского произношения и способствовать формированию произносительных навыков русского языка, необходимо усилить тренировку речевого аппарата.

Как известно, речевой аппарат — это совокупность и взаимодействие органов человека, необходимых для производства речи. Он состоит из двух отделов: центрального и периферического. Центральный отдел - это головной мозг с его корой, подкорковыми узлами, проводящими путями и ядрами соответствующих нервов. Периферический отдел - это вся совокупность исполнительных органов речи, включающая в себя кости, хрящи, мышцы и связки, а также периферические чувственные и двигательные нервы, при помощи которых осуществляется управление работой указанных органов. [Юркина 2022; 115]

Строение речевого аппарата



Строение речевого аппарата:

- 1 - головной мозг
- 2 - носовая полость
- 3 - ротовая полость
- 4 - твёрдое небо
- 5 - губы
- 6 - резцы
- 7 - кончик языка
- 8 - спинка языка
- 9 - корень языка
- 10 - мягкое небо
- 11 - надгортанник
- 12 - глотка
- 13 - гортань
- 14 - трахея
- 15 - правый бронх
- 16 - правое легкое
- 17 - диафрагма
- 18 - спинной мозг
- 19 - позвоночник
- 20 - пищевод

Тренировка речевого аппарата включает в себя комплекс упражнений для голосовых органов, направленный на укрепление мускулатуры и улучшение качества дикции. Данный комплекс также поможет изучающим русский язык студентам развить навыки восприятия иностранной речи на слух [Куклина 2013; 31]. Постоянные тренировки позволяют речевому аппарату эффективнее адаптироваться к технике произношения в соответствии с нормами русской фонетики, добиться плавной, точной и естественной артикуляции.

В практике преподавания русского языка как иностранного для китайских студентов выделяют следующие способы тренировки речевого аппарата:

1. Укрепление мускулатуры щек

1.1 Необходимо надуть и втянуть щеки

1.2 Поочередное перемещать объем воздуха от правой к левой щеке над верхней и под нижней губой.

1.3 Следует напрячь мышцы щек и губ и вытолкнуть воздух изо рта.

1.4 Следующее упражнение включает втягивание щек, смыкание и размыкание губ.

2. Укрепление губных мышц.

2.1 Необходимо улыбнуться, плотно сомкнув зубы, можно прикусить зубочистку, и максимально потянуть уголки рта вверх.

2.2 Выполнение различных движений губами, сомкнув зубы: вверх-вниз, влево-вправо, круговых.

2.3 Следует прижать губы к зубам и попытаться улыбнуться.

2.4 Для выполнения этого упражнения следует сначала с помощью верхней губы обнажить верхние зубы, затем с помощью нижней губы обнажить нижние зубы.

3. Укрепление мышц корня языка.

3.1 Необходимо выполнять вращательные движения языком и поочередно касаться внутренней поверхности правой и левой щеки.

3.2 Следует выполнять шлепки языком по губам.

3.3 Следует попытаться коснуться кончиком языка подбородка и носа.

3.4 Необходимо сложить язык «трубочкой», подвигать языком вперед-назад и подуть в «трубочку»

3.5 Для следующего упражнения следует попытаться сильно надавить языком на небо.

4. Укрепление мышц мягкого неба

4.1 Следует открыть рот и имитировать зевание

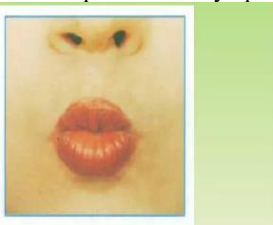
4.2 Необходимо открыть рот и выполнить движение ртом как будто надкусывая яблоко.

Остановимся на характеристике упражнений, способствующих улучшению артикуляции.

1. Упражнение на кончик языка – ощущение его твердости и активности в произношении. Для этого следует представить, что язык — это маленький молоток. Необходимо побить кончиком по зубам, проговаривая: да-да-да-да-да. После этого необходимо потренироваться в произношении звуков «Т - Д».



2. Упражнение на быструю активацию губных мышц. Нужно надуть щеки и сбросить набранный воздух резким хлопком через сжатые губы.



3. Упражнение на тренировку произношения гласных и согласных звуков в потоке речи. Следует выбрать любое стихотворение (или несколько строк из него) и делать следующим образом: сначала исключить из текста все согласные и произносить только гласные, немного их протягивая. После этого в потоке гласных необходимо произносить согласные четко и быстро, стремясь к тому, чтобы поток гласных был таким же звучным. Например,

Али али али дети загорали
Су су су котёнка я несу
Ос ос ос села бабочка на нос
Е е е вкусное варенье [Цзян 2021; 17]

4. Для следующего упражнения необходимо использовать скороговорки. Следует выбрать несколько скороговорок с разными сочетаниями согласных и гласных звуков и практиковать их произношение. Сначала следует произносить медленно, затем ускорять темп произношения. Следует обращать внимание на четкость и точность артикуляции, а также на интонацию. Например,

По шоссе Саша шел, саше на шоссе Саша нашел.

Цапля чхла, цапля сохла, цапля сдохла.

Чешуя у щучки, щетинка у чушки. [Цзян 2022; 181]

5. Упражнения для улучшения произношения. Данное упражнение можно использовать для практики произношения звуков, наиболее вызывающих трудности среди студентов. Следует взять словарь, и найти слова, содержащие букву, вызывающую проблемы в произношении. Обучающимся необходимо прочитать все труднопроизносимые для них слова с этой буквой. Преподавателю следует обращать внимание студентов на правильное прочтение данных слов. В дополнение к этому упражнению можно использовать диктофон для записи произношения слов студентами. После чего следует прослушать запись и внести необходимые исправления в речи. Например, буква «Р», преподаватель может найти в словаре слово с буквой «Р» и попросить учащихся прочитать

6. Упражнение на развитие тембральных и акустических свойств голоса. Данное упражнение предполагает развитие мышц глотки и языка. Необходимо 10 раз беззвучно произносить буквы «А-О-Э», стараясь при этом раскрывать полость зёва.



Таким образом, представленные упражнения являются наиболее типичными и, как показывает практика, эффективными для тренировки мускулатуры речевого аппарата среди изучающих русский язык китайских студентов. Если преподаватели русского языка как иностранного используют данные упражнения в начале каждого занятия в течение 10–15 минут в качестве разминки, то навык произносительный у китайских студентов формируется быстрее и переходит в нормативное произношение русских слов и фраз. Кроме того, данные упражнения можно использовать как домашнее задание для студентов в качестве закрепления способом самостоятельной тренировки. С целью формирования фонетических навыков русского языка, китайским студентам необходимо тренировать мускулатуру речевого аппарата и улучшать артикуляцию различных звуков, чему, безусловно, способствуют тренировки речевого аппарата.

Литература

1. Ильницкая К. А. Проблемы преподавания фонетики русского языка // Молодой учёный. 2011. № 12. С. 89-93.

2. *Куклина Н. В.* Развитие речи на занятиях по русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки // Вестник Казанского технологического университета. 2013. №1 С. 341-345.
3. *Юркина Т. Н.* Формирование фонетических навыков при изучении русского языка (на примере китайских студентов)// Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2022. №3. С. 239-244.
4. *Цзян Юаньюань, Тарасова Е.Н.* Аналогия как методический прием в овладении русской фонетикой китайскими учащимися // Международный аспирантский вестник «Русский язык за рубежом» №4. 2021.--17с.
5. *Цзян Юаньюань, Тарасова Е.Н.* Использование русскоязычных ресурсов Интернета в формировании фонетико-орфоэпических навыков китайских стажёров// Наука и школа. 2022. №6. С. 181-186.

Цю Синь

(Сычуаньский университет)

**ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«ПРАКТИКА ПИСЬМЕННОЙ И УСТНОЙ РЕЧИ» НА ПЕРВОМ КУРСЕ
В ОНЛАЙН-РЕЖИМЕ**

Аннотация. В данной статье представлена система организации занятий по дисциплине «Практика письменной и устной речи (базовый уровень)» на первом курсе в условиях онлайн-режима из опыта работы факультета русского языка Сычуаньского университета (КНР, г. Чэнду).

Ключевые слова: онлайн-ресурсы, онлайн-обучение, практика речи, базовый уровень.

Xin Qiu

(Sichuan University)

**ONLINE TEACHING EXPERIENCE IN “ORAL AND WRITTEN LANGUAGE
PRACTICE” IN THE FIRST YEAR**

Abstract. This article introduces the online teaching model and relevant experience of "Basic Russian Oral and Written Language" course in the first year of the Russian Department at Sichuan University.

Key words: online resources, online teaching, speech practice, basic level.

Последствия эпидемии в сочетании с требованиями Новой революции в сфере обучения подтолкнули ключевые дисциплины, среди которых на факультете русского языка выделяется «Практика письменной и устной речи» как с точки зрения объективного принуждения к изменениям, так и с точки зрения субъективной потребности в изменениях, раскрыть объятия современным информационным технологиям.

«Онлайн-обучение продемонстрировало свою гибкость и эффективность в период профилактики и борьбы с эпидемией, оно также внушило нам, что мы должны в полной мере использовать имеющиеся возможности, чтобы серьезно разработать новые методы онлайн-обучения и более систематически проводить работу по планированию и созданию платформы ресурсов для онлайн-обучения» [Гао Яньжу 2020; 155].

В данной статье представлена система организации занятий по дисциплине «Практика письменной и устной речи (базовый уровень)» на первом курсе в условиях онлайн-режима из опыта работы факультета русского языка Сычуаньского университета (КНР, г. Чэнду). «Практика речи (базовый уровень)» – это обязательный предмет факультета русского языка Сычуаньского университета для первокурсников, изучающих русский язык с нуля. Недельная нагрузка рассчитана на 8 часов, а годовая нагрузка – 256 часов. Основной учебник на занятиях – «Русский язык (Восток)», опубликованный издательством «Преподавание и исследование иностранных языков».

«Практика речи (базовый уровень)» – одна из первых дисциплин на факультете русского языка Сычуаньского университета, где организация занятий характеризуется активным использованием онлайн-ресурсов для обучения, в частности Rain Classroom (2018). На занятиях дисциплины «Практика речи (базовый уровень)» принята такая модель обучения, как «Перевернутый класс» (2018), введены MOOK-ресурсы (2019). Благодаря накопленным материалам, имеющимся платформам и современным технологиям при переходе на онлайн-формат обучения после вспышки COVID-19 не было больших трудностей.

Способы и инструменты для онлайн-обучения по дисциплине «Практика речи (базовый уровень)»

1. Фонетический курс охватывает темы, связанные с фонетикой и письмом русского языка. На первом уроке преподаватель дает краткое представление о русском языке, организует учащихся выбирать себе русские имена. Потом преподаватель отводит 20 минут на объяснение органов произношения, 3-4 простых гласных звуков и написания соответствующих букв. Дальше идет быстрая проверка, направленная на выявление орфоэпических ошибок. Таким образом создается непрерывный цикл, в котором преподаватель представляет новые знания в последние 20 минут каждого урока: студенты слушают, повторяют и имитируют звуки – преподаватель проверяет их и в конце текущего урока, и в начале следующего урока. Первые восемь уроков в учебнике «Русский язык (Восток)» содержат определенные грамматические правила. Однако преподавателями нашего факультета давно принята следующая стратегия: «сначала фонетика – потом грамматика». Также было реорганизовано содержание учебника: все, что связано с фонетикой в основной части учебника (например, произношение сочетаний согласных) было объединено и перенесено в начало, а грамматические знания на фонетическом курсе были интегрированы в основную часть, чтобы снизить когнитивную нагрузку учащихся. В дополнение к учебнику еще используются классические учебники по русскому языку, например, «Русский язык для всех».

В связи с отдельными ошибками студентов целенаправленно выбираются фрагменты звукозаписи и выкладываются на популярный в Китае сайт Bilibili.com, чтобы у студентов был дополнительный доступ к прослушиванию образцов литературного произношения. При обучении русскому письму используем видеоуроки, записанные доцентом Лоянского политехнического университета Ли Юпин – автором многих прописей. Все ее видеоуроки были выложены на сайт Bilibili.com.

2. Грамматика. С помощью платформы Rain Classroom преподаватель до каждого урока делает смарт-презентацию с аудиопояснениями и рассылает ее студентам для предварительного ознакомления. Кроме того, в соответствии с реальными потребностями обучения, преподавателем были заранее изучены все существующие ресурсы на таких больших MOOK-платформах, как China University

MOOC, I Course, Wisdom Tree и Xuetangx, выбраны подходящие фрагменты, перечислены и объединены в группы. Все материалы и комментарии к ним отправляются в письме студентам, чтобы они посмотрели и изучили в свободное время. Итак, преподаватель не объясняет грамматические знания на занятиях, а в основном проверяет результаты самоподготовки. Перед каждым уроком с помощью микропрограммы устанавливается порядок, по которому студентам следует отвечать на вопросы. Так можно существенно сэкономить время, потому что почти не надо напоминать студентам, чтобы они включили и выключили микрофоны. Кроме того, преподаватель организует от 5 до 10 трехминутных тестов в неделю, каждый раз по пять заданий с акцентом на морфологическую вариативность, чтобы укрепить знания, полученные ими в процессе освоенных грамматических правил, в памяти учащихся. Оценки за все эти маленькие тесты учитываются в общей итоговой оценке после экзамена.

3. Речевая практика состоит из объяснения речевых образцов, диалогов и текстов, а также соответствующей речевой тренировки. Поскольку занятия рассчитаны на первокурсников, необходимо приложить больше усилий в разработке вопросов взаимодействия. «Речевое качество студентов в значительной степени зависит от того, какие вопросы задаются – открытые или закрытые. Открытые вопросы допускают несколько вариантов ответов и могут побудить учащихся к созданию более длинных предложений, а закрытые вопросы обычно привлекают только просто структурированные ответы» [Бао Цинцин 2008; 106]. Во время речевой практики закрытые вопросы используются только для проверки того, поняли ли студенты содержание, а в остальных случаях задаются только открытые вопросы. Также выполняются такие специальные упражнения, как устные мини-сочинения, составление предложений и групповых диалогов. В отличие от грамматической секции, все речевые материалы для речевой практики организуются таким образом, чтобы учащиеся постоянно находились в состоянии «подготовки к выступлению».

Организация послеручной работы направлена на выполнение различных видов самостоятельной работы. Например, студенты делают видеозапись, как они читают вслух стихи, тренируют произношение посредством скороговорок. Это способствует укреплению фонетической и интонационной базы студентов и повышению их интереса к изучению русского языка.

Закрепление ключевых грамматических знаний основано на письменных упражнениях, включая традиционное «связывание слов в предложения», заполнение пробелов и др. Применяют и более сложные упражнения: формирование сети слов по ассоциации, продолжение текста, составление диалогов по видеороликам и другие. Кроме того, традиционно по четвергам студенты представляют пятиминутную презентацию по русской и китайской культуре. Вопрос «Кто будет выступать?» решается также микропрограммой. Нужно подчеркнуть, что тот, кто уже сделал доклад, освобождается от дальнейших подобных упражнений с целью сохранения равенства возможностей.

Итоги онлайн-обучения по дисциплине «Практика речи (базовый уровень)»

В течение трех лет обучения по дисциплине «Практика речи (базовый уровень)» занятия проходили как в чисто офлайн-овом, чисто онлайн-овом, так и в гибридном форматах.

На основании результатов успеваемости студентов, анкетирования и интервью можно сделать вывод, что для данной учебной дисциплины приемлемым форматом обучения в настоящее время является гибридный формат. В интервью многие студенты

отметили, что они сначала не предполагали возможности обучения в таком режиме. Однако, согласно нашей статистике, доля студентов с таким мнением значительно уменьшилась на третьей и четвертой неделях после начала семестра. Около двух третей студентов считали, что наличие всех нужных учебных материалов помогает им использовать фрагментированное время для обучения. Некоторые утверждали, что «хотя это, кажется, отнимает время вне занятий, но чувствуется, что это на жизнь не очень-то влияет».

Образовательные практики в эпоху интернета поддерживаются в трех пространствах: физическом, социальном и информационном [Чэнь Ли 2019; 17]. Вступив в эпоху искусственного интеллекта, онлайн-обучение <...> претерпит кардинальные изменения [Вань Кунь 2020; 111]. Как использовать накопленный во время эпидемии опыт для того, чтобы подготовиться к будущей образовательной реформе и внедрить интеллектуальные технологии в онлайн обучение иностранным языкам – это вопрос, который нам необходимо изучить в будущем.

Литература

1. *Бао Цинцин*. Задавание вопросов преподавателем и обратная связь студентов на практике речи по английскому языку // Китайское геологическое образование. – 2008. – № 3. – С. 103–107. 鲍晶晶. 关于英语精读课教师提问与学生反馈的研究. 中国地质教育, 2008(03): 103–107.

2. *Вань Кунь*. Готово ли онлайн-обучение к масштабному развитию? Размышления об онлайн-обучении и применении умных технологий в постэпидемический период // Дистанционное образование. – 2020. – № 3. – С. 105–112. 万昆. 规模化在线学习准备好了吗? ——后疫情时期的在线学习与智能技术应用思考. 远程教育杂志, 2020, 38(03):105–112.

3. *Гао Яньжу*. Практика применения гибридных методов онлайн-обучения в контексте чрезвычайных ситуаций в области общественного здравоохранения // Изучение высшего образования в Хэйлунцзянской провинции. – 2020. – № 8. – С. 155–160. 高艳茹. 突发公共卫生事件背景下在线混合教学方法的实践. 黑龙江高教研究, 2020, 38(08): 155–160.

4. *Чэнь Ли*. Концепция знания на фоне «Интернет+образование»: возвращение и эволюция знаний // Дистанционное образование КНР. – 2019. – № 7. – С. 10–18+92. 陈丽. “互联网+教育”的知识观: 知识回归与知识进化. 中国远程教育, 2019(07): 10–18+92.

Чжан Сьюань

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ КНР: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В этой статье обсуждается текущее состояние преподавания специальности «Русский язык» университетах Китая, анализируются профессиональные условия, учебные программы, организация учебного процесса и специфика.

Ключевые слова: русский язык, преподавание, Китай.

TRAINING OF FUTURE RUSSIAN LANGUAGE TEACHERS IN CHINESE UNIVERSITIES: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Abstract. This article discusses the current state of teaching Russian language specialists in Chinese universities, analyzes the professional conditions, curricula, the teaching regime and the current situation, as well as puts forward reasonable proposals for professional development.

Keywords: the Russian language, teaching, China.

В Китае в общей сложности насчитывается около 168 высших учебных заведений, в которых предлагается обучение по специальности «Русский язык». В Северо-Западном регионе же насчитывается 22 высших учебных заведения, в которых изучается эта специальность. Северо-Западный общеобразовательный университет Китая, рассматриваемый в данном исследовании, начал прием студентов бакалавриата по специальности «Русский язык» в сентябре 2015 года, и он также относится к числу ключевых национальных университетов.

В период с октября 2022 г. по март 2023 г. автор настоящей статьи проходил стажировку на факультете иностранных языков вышеуказанного Университета, чтобы посредством знакомства с учебным процессом проанализировать его модель обучения языку.

Организация обучения специальности

«Русский язык» в университете рассчитан на четыре года: на первом и втором курсах преподаются дисциплины, включающие базовый русский язык, грамматику, чтение, русскую культуру и общество, а также курсы углубленного изучения русского языка; для студентов же третьего курса преподаётся русский язык высокого уровня, предлагается сложная грамматика, теория и практика русского перевода, а также аудирование. Студенты четвертого курса должны выполнить задачи, связанные с прохождением практики, а также подготовить дипломную работу. Следует отметить, что, обучение осуществляется в небольших группах, число студентов в них не превышает 15 человек.

Статус преподавания

1. Содержание обучения продумано до мелочей. Содержание обучения исходит из учебной деятельности в качестве отправной точки, а результаты обучения устанавливаются заранее. Преподаватели русского языка университета имеют четкие руководящие принципы и цели преподавания, а учащиеся в каждом классе имеют соответствующие ожидания от оценки, и преподавание направлено на достижение этих ожиданий. Учебный раздел понятен, и соответствующий учебный план разрабатывается в течение определенного периода времени, так что учащиеся могут изучать русский язык организованно.

2. Преподаватели русского языка каждого курса имеют довольно чёткую систему преподавания. Например, на базовом курсе русского языка преподаватель предлагает учащимся предварительно ознакомиться с незнакомой лексикой по тексту, и начинать читать текст во время урока только после подробных объяснений. Это помогает углубить представления учащихся о тексте, более четко понять его содержание и задать вопросы по нему. На каждом уроке выбирается одна грамматическая тема для

проведения специальных упражнений, так что учащиеся могут овладеть всеми видами грамматики в процессе непрерывной практики.

3. Уровень владения русским языком преподавателями неодинаков. Например, у учителей, преподающих курс «Теории и практики перевода», доля русского языка, используемого во время уроков, составляет около 25%, а в процессе обучения отмечаются случаи ошибок в ударениях. Помимо использования русского языка при объяснении тем из учебника, слов и предложений, а также в использовании во время урока таких простых предложений, как «хорошая работа», «хорошо, давайте посмотрим на следующий вопрос», остальная часть учебного времени 75% ведется на китайском языке, что не способствует улучшению владения учащимися русским языком. Атмосфера в классе была более официальной, и у некоторых студентов наблюдалась пассивность. Прогресс на уроках довольно медленный, за 45 минут переводят только четыре предложения. Преподаватели, которые преподают чтение первому курсу, имеют относительно высокий уровень владения русским языком, а использование русского языка во время урока может достигать более 50%. Преподаватель продолжает задавать вопросы студентам во время занятия, поэтому атмосфера в классе более напряженная, и ее преимущество заключается в том, что студенты в основном внимательно слушают урок.

4. Использование учебных материалов оторвано от реальности и не соответствует фактическому использованию русского языка. Основным учебником для специалистов по русскому языку является «Русский язык для университетов 1-8», на основе которого должны быть освоены базовый русский язык, углубленный курс русского языка и русская грамматика. Учебное пособие по этой книге было опубликовано в 2009 году. Содержание текстов практически не изменилось, из-за чего оно уже не соответствует национальным условиям и культуре России, что негативно сказывается на изучении учащимися русского языка.

В качестве учебника по дисциплине «Теория и практика перевода» выбран «Курс русско-китайского перевода — осмысление современного Китая». Основное содержание перевода — «мысли Си Цзиньпина о социализме с китайской спецификой в новую эпоху», в котором рассматриваются самые большие его преимущества, общие задачи, идеи развития, цели реформ и так далее.

Так, использование этого учебника для перевода вышеуказанного материала на уроке русского языка может привести к тому, что учащиеся потеряют интерес к курсу перевода, а атмосфера в группе станет довольно скучной. Выбор этого учебника на уроке теории и практики перевода в основном связан с выполнением политических задач, и меньше внимания уделяется получению у студентов, изучающих русский, реального опыта.

В то же время на уроках русской культуры и истории, в дополнение к объяснению основ современной истории России, следует также уделять внимание объяснению географических знаний на русском языке. Добавление русских географических названий в учебники расширяет доступ учащихся к информации о национальной культуре, что способствует формированию навыков владения иностранным языком [Стрельчук 2022; 225-234].

5. Коммуникативные навыки студентов нуждаются в улучшении. На уроке русского языка при ответе учащихся на вопросы преподавателя большая часть ответов носит неуверенный характер, а после заданного учителем вопроса ни один из студентов не проявляет инициативы, а голос при ответе очень тихий. Ответы же обычно принимают вид отдельных слов или словосочетаний, и нечасто кто-то может

самостоятельно составить полные предложения. Причина вышеуказанных проблем заключается в том, что студенты не уверены в ответах, которые они произносят, и у них нет чёткого понимания базовых знаний русского языка. Студенты колледжа демонстрируют состояние напряжения при выражении своих мыслей на разговорном языке. Периодически происходит неправильное произношение слов или ударений в простых словах. Им трудно общаться с преподавателем на русском, что означает – навыки общения нуждаются в улучшении. Студентам не хватает подходящей языковой среды, а использование китайского языка в повседневной жизни не способствует изучению русского языка.

Методические рекомендации по улучшению преподавания русского языка в вузах КНР

Таким образом, являясь одним из 137 ключевых университетов Китая, этот общеобразовательный вуз также является одним из тех немногих мест в пяти западных провинциях Китая, являющихся центром «экспорта» русскоговорящих квалифицированных кадров. Уровень преподавания специальностей на русском языке все еще нуждается в преобразовании, а языковые навыки студентов – в улучшении.

Необходимо уделять внимание профессиональной подготовке преподавателей русского языка, регулярно наблюдать за их уроками, оценивать лекции, указывать на недостатки в учебной программе и улучшать их. В то же время, немаловажно и обновление учебного плана, поскольку грамотно составленный учебный план может на постоянной основе устранять недостатки в преподавании. Языковое образование постоянно развивается, и выбор метода преподавания, который следует использовать в конкретной учебной среде, требует всестороннего рассмотрения многих факторов, таких как преподаватели, учащиеся и учебные материалы [Ли Гуаннань 2015; 2-9].

Самое важное – это необходимость усилить подготовку студентов в области разговорного русского языка и коммуникативных навыков. Необходимо как можно больше общаться с учащимися, используя русский язык, организовывать коммуникативные домашние задания между ними. Иными словами – использовать все средства для увеличения частоты использования языка в китайской языковой среде [Авраменко 2022; 47-52].

В китайских университетах студенты чаще всего используют русский язык на занятиях по разговорной речи и аудированию. На этих двух курсах всего по 2 занятия в неделю, что далеко не достаточно для улучшения коммуникативных навыков студентов. Как упоминается в исследовании Е.Н. Стрельчук, в качестве инструмента сохранения и повышения уровня мотивации в обучении русскому языку рассматриваются игровые технологии, в том числе прием театрализации [Стрельчук 2019; 86-91]. Это означает, что студенты могут улучшить свои навыки коммуникации на русском языке, играя в русские игры и просматривая русские драмы. Плотность учебной программы явно недостаточна, поэтому необходимо увеличить количество аудиовизуальных занятий. В то же время поощрение студентов к участию в соответствующих научных конференциях для представления научных результатов и написания академических работ на языке, который они выучили, также помогает укрепить языковые навыки студентов [Костикова 2019; 60-64].

На занятиях по теории перевода целью преподавания является не только научить переводу предложений, но, что более важно, дать возможность студентам лучше понять Россию в процессе перевода и стимулировать интерес студентов к переводу. Рекомендуется заменить учебные материалы курсов «теории и практики перевода», чтобы они соответствовали самой специальности «Русский язык». Формирование

лингвокраеведческой компетенции иностранных учащихся необходимо осуществлять комплексно и последовательно, на протяжении всего периода обучения иностранцев русскому языку, но с учетом этапа обучения и уровня языковой подготовки [Стрельчук 2016; 222].

В Общеобразовательном университете долгое время не предлагалась специальность бакалавриата по русскому языку. Несмотря на инновационный метод преподавания, содержание преподавания и уровень владения русским языком студентами по-прежнему недостаточны. Однако, учитывая сильную учебную атмосферу среди студентов и стремление преподавателей к постоянному совершенствованию содержания обучения, считается, что эта специальность получит хорошее развитие в данном учебном заведении.

Литература

1. Авраменко А.П. Индивидуальный подход к формированию иноязычной коммуникативной компетенции // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2022. №6. С. 47-52.
2. Стрельчук Е.Н. Китайские стажеры-филологи в условиях русскоязычной среды: чему и как учить // Известия балтийской государственной академии рыбопромышленного флота: психолого-педагогические науки. 2019. №1(47). С. 86-91.
3. Стрельчук Е.Н. Географический компонент концепта «Россия» в зарубежных учебниках по русскому языку как иностранному // Филологический класс. 2022. №2. С. 225-234.
4. Стрельчук Е.Н. Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ. – диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02. - Москва, 2016.
5. Костикова Л.П., Чернявская Е.С., Балаховская Ю.И. Профессиональная языковая подготовка адъюнктов военного вуза: формирование научного дискурса // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2019. №4. С. 60-64.
6. Ли Гуаннань. Обучение японскому языку. Обучение навыкам языковой коммуникации и применение модели обучения, основанной на задачах. 2015. С. 2-9.

О.А. Чуреева

(Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского)

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СПОСОБ ПРОВЕРКИ НАВЫКА АУДИРОВАНИЯ РУССКОЙ РЕЧИ

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме дистантного аудирования. В фокусе внимания находятся вопросы контроля понимания иностранными студентами звучащей русской речи, проверки умения распознавать и различать звуки, словесное и логическое ударение, интонацию. Предлагаются упражнения и задания, учитывающие этнокультурные особенности индийских студентов и способствующие достижению фиксированных целей.

Ключевые слова: навыки аудирования, дистантное аудирование, аудитивная компетенция, коммуникативная компетенция.

TESTS FOR CHECKING RUSSIAN LISTENING COMPREHENSION

Abstract. The article is devoted to Assessing Russian Language listening skills. The paper provides several tasks and formats for assessment of Russian Listening Comprehension. The research underlines the value of individual, ethnic and cultural peculiarities of international students. It is emphasized that aural competence appraisal system takes on board ability to achieve fixed objectives.

Keywords: Listening Skills, Distant Listening, Aural Comprehension, Communicative Competence.

Формирование, закрепление и совершенствование навыка эффективного слушания является крайне важным аспектом обучения иностранных студентов русскому языку. Особое внимание данному виду речевой деятельности уделяется при формировании коммуникативной компетенции будущих специалистов медицинского профиля, которая подразумевает способность распознавать и понимать русскую речь, а также адекватно реагировать на неё. В рамках практических занятий в медицинском вузе студенты овладевают не только определёнными манипуляциями, но и инструментами коммуникации с пациентом и членами медицинских бригад. Для осуществления профессиональной деятельности на русском языке необходимо умение корректно и точно задавать вопросы, понимать и интерпретировать ответы.

Учебные программы, базирующиеся на коммуникативно-компетентном подходе, подразумевают фокусирование на формировании определённых макро- и микронавыков [Richards 2006; 11].

Особую актуальность исследуемая проблема приобретает в контексте преодоления трудностей, связанных с распознаванием русской речи на слух и пониманием содержания устной информации индийскими студентами, обучающимися на английском языке и проживающими на территории кампусов в своеобразных «анклавах», закрытых этнокультурных сообществах, что существенно ограничивает функциональное поле использования русского языка в коммуникации.

Цель данной работы состоит в том, чтобы рассмотреть некоторые задания, направленные на проверку умения индийских студентов различать звуки русской речи, словесное и логическое ударение, интонационные конструкции, распознавать иллокутивные функции высказываний.

В контексте настоящей работы рассматриваются некоторые формы и методы дистантного контроля навыков аудирования, что продиктовано условиями текущей цифровой трансформации образования и тенденцией к автоматизации процесса мониторинга прогресса на основе анализа больших данных. Некоторые стандартные и широко распространённые методы тестового контроля, направленные на проверку понимания текста, традиционно применяются преподавателями РКИ, как то: 1) задания на определение соответствия / несоответствия высказываний содержанию аудиотекста (от студента требуется поставить «+» или «-»); 2) задания с возможностью выбора из множества (студент должен выбрать один или несколько правильных ответов); 3) задания на достраивание синтаксической конструкции (студентам предлагается закончить предложение, выбрав из нескольких вариантов продолжения фразы тот, который подходит семантически и синтаксически). Формулировки тестовых заданий

могут варьироваться, что способствует уточнению задач, которые ставятся перед студентом, и актуализации учебных целей.

С учётом этнокультурных особенностей индийских студентов, изучающих русский язык, в качестве тестовых заданий могут быть предложены такие, которые направлены на преодоление языковой интерференции.

Ниже рассматриваются некоторые типы тестовых заданий и упражнений с примерами.

1. Задания на проверку фонематического слуха и определение степени сформированности умения дифференцировать звуки. Студентам предлагается тест с парами слов, близких по звучанию и написанию, и задания выбрать одно слово из пары в соответствии с аудиостимулом, то есть в соответствии с тем, что студент слышит. Например: *ветер – вечер, врач – врать, мяч – меч; слева – слива, вас – бас, сух – сук, сок – шок.*

2. Задания на расстановку ударений в словах. Например: *мой – мо́й, кро́ви – в крови́, вода́ – во́ду, во́дох – вы́дох, мокро́та – мокро́та.*

3. Задания на распознавание слов с мягким знаком на конце: а) студент должен выбрать из пары слов одно, соответствующее аудиостимулу (например: *брат – брать, жаль – жалъ, вязь – вязь, кров – крове*); б) студент должен отметить в лексическом ряду только те слова, на конце которых есть мягкий знак (например: *лоб, кисть, палец, ладонь, рот, локоть, нос, грудь, живот, голень*).

4. Задания на проверку умения распознавать интонационно-ритмическую организацию фразы на основе логического ударения. С целью проверки аудитивного навыка, связанного с определением логического ударения, может быть предложено задание, в котором необходимо выбрать один вариант в соответствии с аудиостимулом. Например: «Вы *принимаете* это лекарство?» (принимаете или не принимаете?); «Вы *принимаете* это лекарство?» (Вы или кто-то другой); «Вы *принимаете это* лекарство?» (это или какое-то другое). Полезной представляется также практика предъявления заданий на определение коммуникативного намерения говорящего на основе логического ударения. Студентам предлагается в ходе прослушивания аудиостимула самостоятельно определить значение услышанной фразы, исходя из логического ударения. Задание может быть сформулировано так: «Listen to the utterances below. Match them to the possible meanings. Tonic syllables are shown in capitals and underlined» («Прослушайте фразы и соотнесите их с возможными значениями. Ударные слова выделены прописными буквами и подчёркнуты»).

5. Задания на проверку интонационного слуха. Студентам предъявляется аудиоматериал (повествовательные, вопросительные, восклицательные предложения) и предлагается в конце каждой фразы поставить знак препинания, соответствующий стимулу, основываясь на интонации: точку, вопросительный или восклицательный знак. Например: «Пациент принял лекарство» (студент должен услышать утвердительную интонацию, идентифицировать фразу как сообщение информации и поставить пунктуационный знак «точка»), «Пациент принял лекарство?» (студент должен распознать вопросительную интонацию, идентифицировать фразу как запрос на получение информации и поставить соответствующий пунктуационный знак), «Пациент принял лекарство!» (студент должен услышать восклицательную интонацию, идентифицировать фразу как эмоционально окрашенную и поставить восклицательный знак).

При решении вопроса о количестве предъявлений текста следует принимать во внимание ряд факторов: уровень подготовки студентов, тип задания и степень его сложности, общее время и т.д. [Чуреева 2020; 212]. Тесты, учитывающие индивидуальные, социокультурные и этнокультурные особенности иностранных обучающихся, позволяют повысить уровень мотивации студентов и улучшить результат формирования навыков аудирования. Целесообразность и эффективность адаптивного тестирования убедительно доказывает Т.М. Балыхина, уточняя, что под адаптивным тестированием «понимается процесс подготовки к контролю в форме тестовых методик через обучающие тесты градуированного (от простого к более сложному и уровневому) характера и собственно контроль, корректно учитывающий индивидуально-личностные, национально-ориентированные и культурно-ориентированные особенности иностранных учащихся, овладевающих русским языком в пределах и за пределами своей страны» [Балыхина 2013; 79]. Это особенно актуально в ситуации поиска эффективных решений вопроса формирования аудитивной компетенции инофонов при осуществлении образовательного процесса в дистанционном формате [Чуреева 2021; 422].

Предложенные задания и формы тестового контроля могут быть интегрированы в практический курс русского языка как иностранного для достижения прогнозируемого результата и интенсификации овладения индийскими студентами навыками слушания и понимания устной русской речи.

Тестовые методы контроля сформированности аудитивной компетенции как наиболее распространённый способ проверки соответствующих навыков являются перспективным объектом исследования для специалистов в области лингводидактики, так как требуют постоянного совершенствования с учётом накопленного опыта и уровня развития технологий.

Литература

1. Балыхина Т.М., Румянцева Н.М. Учёт национальных и личностных особенностей тестирующихся при создании адаптационных тестов по РКИ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Вопросы образования: языки и специальность. 2013. №4. – С. 76-82.
2. Чуреева О.А. Методы контроля аудирования русской речи на начальном этапе освоения второго языка // Русский язык в поликультурном мире : сборник научных статей IV Международного симпозиума (9-11 июня 2020 г.). Т. 2. – Симферополь: Издательский дом КФУ, 2020. – С. 211-215.
3. Чуреева О.А. Поколение Z: ключи к эффективному обучению // Новый мир. Новый язык. Новое мышление. Выпуск IV: Материалы IV международной научно-практической конференции New Language. New World. New Thinking. – М.: Дипломатическая академия МИД России, 2021. – С. 418-429.
4. Richards J.C. Communicative Language Teaching Today. New York: Cambridge University Press, 2006.

Н.В. Юхименко

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ В ИНОСЛАВЯНСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования средств корпусной лингвистики и лексикографии в обучении русской лексике учащихся из славянских стран. Корпуса и словари рассматриваются как эффективный инструмент развития когнитивных способностей учащихся.

Ключевые слова: русский язык как инославянский, инославянская аудитория, лексика русского языка

N.V. Iukhimenko

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

TEACHING LEXICAL MEANS OF COMMUNICATION IN A FOREIGN SLAVIC AUDIENCE

Abstract. The article discusses the possibility of using the means of corpus linguistics and lexicography in teaching Russian vocabulary to students from Slavic countries. Corporuses and dictionaries are considered as an effective tool for developing students' cognitive abilities.

Keywords: Russian as a Slavic language, Slavic audience, vocabulary of the Russian language

В современных исследованиях молодых ученых по методике преподавания русского языка как иностранного популярно направление, продвигающее методы, заимствованные из методик преподавания других иностранных языков (в частности, английского): кейс-метод, проектные технологии, технология «перевернутый класс», обучение на основе инфографики, использование цифровых технологий для создания мобильных приложений, интерактивные технологии и т.д. Нельзя отрицать их эффективность для современного учащегося, погруженного в цифровой мир, неприученного к работе с текстами и словарями, хотя такая деятельность остается необходимой для изучения любого иностранного языка.

На наш взгляд, остается незащищенной сферой внимания сфера изучения языка, также использующая цифровые технологии – корпусная лингвистика и «цифровая» лексикография (появляется всё больше словарей в электронном виде). Лингвистика активно пользуется этими новыми цифровыми инструментами, а в методике они не слишком популярны. Они могут применяться для поиска и отбора лексико-грамматического материала при составлении учебных пособий, планов занятий, дополнительных упражнений, в этом ключе они, вероятно, чаще всего и используются преподавателями.

Другой способ их применения – вспомогательный инструмент для учащихся в их нелегком труде по освоению русского языка. Как же могут заинтересовать современного учащегося, не привыкшего думать и анализировать, лингвистические цифровые инструменты? Возникает другой вопрос: а нужно ли подстраиваться под когнитивные способности изучающих язык или попытаться привить им необходимые в современном мире избыточной информации навыки ее поиска, анализа и синтеза? В любом случае, создать и сохранить мотивацию к работе с электронным словарем или другим источником знаний гораздо проще, чем с бумажным носителем, поскольку

присутствует привычная для современного учащегося мгновенная связь между запросом информации и её получением.

Проблема изучения лексического аспекта в методике преподавания русского языка как инославянского не ограничивается сопоставлением отдельных внешне сходных языковых единиц, лексико-семантических вариантов сходных слов, различающихся по причине сужения или расширения общеславянского корня. Этот вопрос затрагивает сопоставительную лингвистику, этимологию (учащиеся могут спросить, почему эти слова имеют разное значение? как они появились?), лингвокультурологию (почему слова общего происхождения получили другую стилистическую окраску в родственном языке? как на это повлияла культура родственного славянского народа?) – необходим комплексный анализ таких единиц, и это, несомненно, перспектива будущих исследований.

Кроме того, на собственно языковом уровне необходимо обращать внимание на разницу в сочетаемости общеславянских единиц, их валентности, употреблению в контексте. Самым сложным для учащихся может оказаться не яркий контраст в лексических значениях (русск. *вредный* – сербск. *вредан* – достойный, ценный), не столкновение с внешне подобными знаками, обозначающих в родном и родственном языке денотаты одной категории (русск. *досада* – сербск. *досада* – скука), а разница в контексте употребления графически и семантически совпадающих лексических единиц (русск. *Древний мир* – сербск. *Стари мир*; русск. *каменный век* – сербск. *камено доба*; в сербском есть слово *древни* в значении *древний* и слово *век* в значении *столетие*).

Правильное употребление лексических единиц в контексте часто определяется тем самым «чувством языка» – специфическим ощущением правильности или неправильности употребления лексических единиц. Часто носители языка не могут сразу объяснить, почему то или иное слово уместно или неуместно в данном контексте, но говорят – «звучит некрасиво, не по-русски». При этом изучающему иностранный (русский) язык выбор данного слова кажется вполне оправданным и соответствующим семантическим закономерностям русского языка, которые он формулирует, опираясь на свой опыт изучения функционирования лексической единицы в контексте. Учащиеся могут развить этот навык понимания контекстуальных связей лексических единиц через погружение в дискурс иностранного языка – необходимо чтение и прослушивание большого количества неадаптированных материалов.

Особенно актуальной эта проблема является для изучающих родственные языки, которые обладают большим количеством слов общего происхождения, сохраняющими не только внешнее, но и внутреннее сходство. Здесь возникает связь методики преподавания русского языка как инославянского и корпусной лингвистики, возникновение и развитие которой в современной русистике показывает «отчетливую смену теоретических приоритетов – с переходом от “системы” к “узусу” и от “языка” к “речи”», к изучению языка при помощи совокупности текстов естественного дискурса [Плунгян 2008; 8]. Знакомство с корпусом русского языка может обеспечить погружение учащегося в языковую среду живого языка, способствовать выстраиванию правил изучаемого языка на естественных примерах.

Идеи использования корпусов в методике преподавания русского языка как иностранного ранее уже высказывались как русскими, так и зарубежными исследователями [Добрушина, Левинзон 2006; Анохина 2021; Бьяджини 2007; Ферро, Лясевич 2023], в том числе в профессионально-ориентированном обучении [Анохина 2021; Ферро, Лясевич 2023]. Основная причина обращения к корпусу как

методическому инструменту – возможность подбирать лексико-грамматический материал в соответствии с профессиональными и личными интересами учащихся, развивать исследовательские навыки под руководством преподавателя, знакомить учащихся с «живым» языком, т.е. делать процесс изучения языка более осмысленным и мотивирующим.

Использование словарей в методике преподавания русского языка как иностранного не является нововведением. Ещё в 80-е гг. прошлого столетия исследователи рассматривали вопрос применения словарей как методического инструмента в иностранной аудитории, утверждая, что «необходима тщательно разработанная методика их использования в учебном процессе, предлагающая разнообразные приемы и формы работы со словарем, увязанные с конкретным этапом, условиями и целями обучения», в противном случае возникает вопрос эффективности включения словарей в методический инструментарий преподавателя [Торшина 1984].

А.Е. Супрун высказывал мнение, что словарь может являться средством обучения, но не в качестве инструмента для выработки навыков, а источника языковых знаний: «Может ли словарь учить? Вероятно, может. Конечно, словарь – не сборник упражнений, а потому нельзя требовать, чтобы он служил для выработки и тем более закрепления навыков. Прежде всего, словарь, видимо, может учить не навыкам, а сведениям» [Супрун 1978; 46]. Это свойство словарей является весьма актуальным для современного процесса обучения русскому языку как иностранному, поскольку нет недостатка в средствах, предлагающих механическую работу по закреплению полученных языковых навыков, как и в средствах, стимулирующих учащихся к говорению. Коммуникативные учебники концентрируются на этих двух направлениях учебной работы, но порой совсем игнорируют необходимость давать студентам знания, а также формировать навыки поиска и анализа информации, в дальнейшем – умение самостоятельного получения необходимых знаний.

Тем не менее, это направление в методике преподавания русского языка как иностранного остается в фокусе внимания исследователей, отмечается активный интерес к «созданию учебных словарей, в том числе лингвострановедческих» [Виноградова 2018; 46], продолжается процесс формирования фонда учебных словарей для иностранных учащихся, появляются лингвострановедческие словари [Савченкова 2012].

Обучение лексическим средствам общения в инославянской аудитории при помощи корпусов и словарей может производиться по двум направлениям:

- 1) работа преподавателя: отбор лексического материала с учетом сходств и различий языковых систем родственных языков для составления упражнений, предотвращающих интерференционные ошибки; отбор лексических единиц, освоение которых затруднено в инославянской аудитории вследствие межъязыковой омонимии и паронимии; совершенствование лексических минимумов для методики преподавания русского языка как инославянского с учетом межъязыкового переноса и интерференции; составление учебных словарей, учитывающих профессиональную деятельность учащихся и необходимость формирования лингвострановедческой компетенции с учетом родственных связей языковых культур; анализ типичных интерференционных ошибок с целью их предотвращения с помощью учебных корпусов;

- 2) работа учащихся (под руководством преподавателя на начальном этапе и самостоятельная на продвинутом уровне): выполнение заданий творческих и

аналитических заданий, самопроверка, использование корпуса и словарей в качестве справочных материалов при выполнении внеаудиторных заданий.

Таким образом, использование словарей и корпусов русского языка как методических инструментов в обучении лексическим средствам общения учащихся с родным славянским языком помогает в разработке особых подходов в преподавании русского языка как инославянского, учитывающих сходство лексических систем языков, сформировавшихся на основе единого праславянского языка.

Литература

1. *Анохина С.А.* Профессионально ориентированные тексты Мультимедийного русского корпуса как материал для формирования интонационных навыков при изучении русского языка как иностранного // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: Сборник статей. Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2021. С. 86–90.

2. *Бьяджини Ф.* Составление упражнений на употребление «зачем» и «почему» для студентов-иностранцев при помощи НКРЯ // Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования / под ред. Н.Р. Добрушиной. М.: ТЕЖ, 2007. С. 101–108.

3. *Виноградова М.В.* О роли учебного словаря в процессе обучения русскому языку иностранных студентов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7. № 26. С. 45–52.

4. *Добрушина Н.Р., Левинзон А.И.* Информационные технологии в гуманитарном образовании: Национальный корпус русского языка // Вопросы образования. 2006. № 4. С. 163–180.

5. *Плунгян В.А.* Корпус как инструмент и как идеология: о некоторых уроках современной корпусной лингвистики // Русский язык в научном освещении. 2008. № 2 (16). С. 7–20.

6. *Савченкова И.Н.* Локально ориентированный учебный словарь русского языка для иностранцев: принципы построения и структура: дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2012.

7. *Сутрун А.Е.* Некоторые свойства учебного словаря и словарь для обучающего // Проблемы учебной лексикографии и обучения лексике / под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. М: Русский язык, 1978. С. 43–48.

8. *Торшина Л.М.* Обучение иностранных учащихся русской лексике на коммуникативной основе в неязыковых ВУЗах: с использованием учебного толково-сочетаемого словаря терминов: дис. ... канд. педагог. наук. Москва, 1984.

9. *Ферро М.К., Лясович С.М.* Использование корпусов в преподавании РКИ: обзор опыта итальянских и белорусских исследований и новые ресурсы «SEAN» // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А. Гуманитарные науки. 2023. № 1. С. 177–183.

И.И. Языков

(Московский педагогический государственный университет)

**РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ ГИБКОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ
СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ
НА ОСНОВЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ТЕКСТА**

Аннотация. Статья содержит рекомендации по работе с исходными текстами, ориентированными на когнитивную деятельность студентов-иностранцев в процессе усвоения иноязычной речи (уровень В-1). Описанные упражнения помогают иностранным обучающимся достигать вариативно-коммуникативного результата путем трансформации текста, обладающего структурной неполнотой в процессе осуществления вербальной коммуникации на иностранном языке.

Ключевые слова: когнитивистика, вербальная коммуникация, когнитивная гибкость, трансформационный текст, русский язык как иностранный.

I.I. Yazykov

(Moscow Pedagogical State University)

**DEVELOPMENT OF COGNITIVE FLEXIBILITY IN TEACHING FOREIGN
STUDENTS VERBAL COMMUNICATION BASED ON TEXT
TRANSFORMATION**

Abstract. The article contains recommendations on working with source texts, focused on the cognitive activity of foreign language students in the process of mastering foreign language speech (level B-1). The described exercises help foreign learners to achieve variant-communicative result by transforming the text, possessing structural incompleteness in the verbal communication in a foreign language.

Keywords: cognitive science, verbal communication, cognitive flexibility, transformational text, Russian as a foreign language.

Современные требования, предъявляемые к гражданам зарубежных стран, содержат широкий диапазон формируемых в процессе учебной деятельности навыков и умений. Выделим некоторые из них. «Умения самостоятельно продуцировать связные, логичные высказывания в соответствии с предложенной темой и коммуникативно заданной установкой; строить монологическое высказывание репродуктивного типа <...> и выражать собственное отношение к фактам, событиям, изложенным в тексте» [Андрюшина 2009; 10].

Видится актуальным вопрос оснащения занятий по русскому языку как иностранному лингводидактическим обеспечением, позволяющим всесторонне развивать речь и мышление иностранных обучающихся на основе когнитивной деятельности. Обратимся к определению понятия «когнитивная наука». В трактовке Т.В. Жеребило – это «наука, занимающаяся человеческим разумом и мышлением и теми ментальными процессами и состояниями, которые с ними связаны, обработкой информации и ее переработкой» [Жеребило 2010]. В процессе усвоения иноязычной речи когнитивистика участвует в мысле-рече формулировании при осуществлении вербальной коммуникации на иностранном языке. По определению И.А. Зимней, понятие «вербальная коммуникация» трактуется как «общая структура деятельности человека <...>, включающая его общественно-коммуникативную деятельность, <...> представляющую собой сложный процесс взаимодействия людей» [Зимняя 2001; 34–35].

По методологическим представлениям С.А. Вишнякова и Л.А. Дунаевой, «основное внимание уделяется созданию и поддержанию у учащихся потребности в вербальном общении и усвоении в процессе осуществления значимой и представляющей ценность информации, <...> которая ориентирована на формирование необходимых продуктивных речевых навыков» [Вишняков, Дунаева 2017; 125–126]. Наряду с вышесказанным заметим, что формирование навыков вербальной коммуникации у студентов-иностранцев на изучаемом языке предполагает не только механическое заучивание информации, необходимой для функционирования иноязычной речевой деятельности в процессе вербального общения, но и умений, связанных с решением нестандартных задач в процессе взаимодействия. К ним, на наш взгляд, правомерно отнести развитие когнитивной гибкости. В настоящее время общепринятое определение понятия «когнитивная гибкость» отсутствует. Мы определяем понятие «когнитивная гибкость» как систему знаний, навыков и умений под которой понимается сформированная способность мышления к оперированию лексическими единицами с целью достижения вариативно-коммуникативного результата и уменьшения общей длины интервала обдумывания речевого высказывания при решении учебно-практических задач в процессе вербальной коммуникации путем регулярного стимулирования когнитивных функций.

Когнитивная система при обучении русскому языку представляется значимой. Как отмечает С.А. Хавронина «стиль учебно-познавательной (когнитивной) деятельности является результатом <...> накопления опыта и традиций в системе воспитания и образования» [Хавронина 2007; 85]. Вариативность коммуникации в процессе когнитивной деятельности формируется путем последовательного выполнения упражнений, целью которых является вербальная коммуникация на изучаемом языке при создании трансформационного текста на базе исходного дидактического материала. «Под трансформационным текстом мы понимаем вторичный текст, создаваемый обучаемыми с опорой на препозитивный дидактический материал (исходный текст). При этом в исходном дидактическом материале возможна его структурная неполнота, позволяющая встраивать слова и/или словосочетания на место пропуска» [Языков 2020; 95] с целью мыслеформулирования и речепроизводства. С точки зрения когнитивной теории данный процесс представляет собой переход «от мысли к слову <...>; этот путь заключается во внутреннем опосредствовании мысли сперва значениями, а затем словами <...>, т.е. путь от мысли к слову есть не прямой, внутренне опосредованный путь» [Выготский 1999; 332].

Поскольку основной дидактической единицей при обучении студентов-иностранцев вербальной коммуникации на занятиях по русскому языку как иностранному является текст, представляется важным заметить, что осмысление и понимание контекста предложений в исходном дидактическом материале играет значительную роль. Мы разделяем позицию К.А. Роговой о том, что «практика преподавания как иностранного, так и родного языка свидетельствует о том, что «точное» представление грамматических форм вне включения в характерный для них контекст не гарантирует их усвоения и адекватного использования в речи» [Рогова 2009; 10]. Выполняя разноуровневые задания при работе с исходным текстом, студенты-иностранцы последовательно решают задачи различной степени сложности от выявления смысла значения языковых единиц иноязычного текста до раскрытия значения слова в контексте конкретного предложения на иностранном языке. В этой связи представляется важным отметить позицию В.Д. Янченко: «русский язык стал инструментом освоения студентами-инофонами всех предметных областей. Педагогу

с помощью разных приёмов семантизации <...> приходится объяснять студентам <...> значение специальных слов, <...> чтобы предупредить затруднения в процессе восприятия текста» [Янченко 2019; 239–243].

Проиллюстрируем образцы упражнений, ориентированных на когнитивную деятельность иностранных обучающихся. Подобные тексты открыты для коммуникативной вариативности.

Тема занятия: «Глаголы движения». По смыслу высказывания отличаем глагол «вести» от слова «везти» в контексте. Уровень владения русским языком В1+. Перед выполнением упражнения рекомендуется повторить материал по теме занятия и выполнить фонетический разбор различаемых по смыслу написания слов («вести»: [в'эст'и]; «везти»: [в'иес'т'и]).

Упражнение 1 (распределительная функция). Выполняется письменно.

Задание 1. Прочитайте текст в рабочем листе 1. На месте пропуска (_____) впишите подходящий глагол в зависимости от контекста: *вести* или *везти*.

Примеры.

вести машину.

везти людей на машине.

Задание 2. Объясните написание глагола в контексте предложения.

Рабочий лист 1

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">– (_____) беседу.– (_____) с собой свои вещи.– (_____) занятие.– (_____) людей обратно.– (_____) себя хорошо.– (_____) автомобиль. |
|---|

Сложность упражнения можно комбинировать в зависимости от реального уровня владения русским языком иностранными обучающимися, а также факторами, указывающими на то, что материал студентами-иностранцами усвоен на уровне «достаточно». Следом за распределительной функцией, обучающимся могут быть предложены упражнения, обладающие восстановительной функцией (образец представлен в рабочем листе 2).

Упражнение 2 (восстановительная функция). Выполняется по усмотрению преподавателя: устно (через фронтальный опрос), письменно (у доски), в качестве домашнего задания.

Задание 1. Проспрягайте глаголы «*вести*», «*везти*» и впишите верный вариант на место пропуска (...) в тексте в зависимости от контекста.

Задание 2. Объясните свой ответ.

Рабочий лист 2

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">– Водителям автомобиля не рекомендуется (...) беседу с пассажирами, которых они (...).– Путешествуя на самолёте, туристы могут (...) с собой небольшие рюкзаки. А вот громко (...) беседу в самолёте запрещено, чтобы не мешать другим пассажирам.– Сегодня в университете преподаватель хотел (...) занятие по новой теме, однако студенты были к ней ещё не готовы, и преподаватель решил (...) занятие по прошлой теме.– Водитель автобуса решил (...) людей обратно по новому маршруту. Пассажиры спросили, можно ли (...) свои вещи в салоне автобуса? |
|--|

Трансформация текста позволяет достигать иностранным обучающимся усвоения материала и одновременно задействовать их мышление и память при работе с упражнениями, базирующимися на исходном дидактическом материале, обладающим структурной неполнотой. Ранее сформированные базовые знания студентов-иностранцев о системе языковых знаков и их функционировании в процессе осуществления иноязычной вербальной коммуникации, являются основой для оперирования ими в процессе рефлексии текста. Мы пришли к выводу, что выполнение упражнений, направленных на когнитивную деятельность и ориентированных на восприятие и порождение исходного текста положительно влияет на развитие когнитивной гибкости студентов-иностранцев в целом.

Литература

1. *Андрюшина Н.П.* Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н. П. Андрюшина и др. [Электронный ресурс]: электронный аналог печатного издания – 2-е изд. – М. – СПб.: Златоуст, 2009. – 32 с. – Режим доступа: https://gct.msu.ru/docs/B1_trebovaniyat.pdf
2. *Вишняков С.А.* Иноязычная вербальная коммуникация: преподавание, изучение, усвоение в контексте теории средового подхода: монография / С. А. Вишняков, Л. А. Дунаева. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 168 с. – С. 125–126.
3. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999.
4. *Жеребило Т.В.* Словарь лингвистических терминов. – Назрань: изд-во «Пилигрим». 2010. [Электронный ресурс]: Словари и энциклопедии на Академике. Режим доступа: https://lingvistics_dictionary.academic.ru/1508/
5. *Зимняя И.А.* Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. – С. 34–35.
6. *Рогова К.А.* Теория текста как сфера изучения речи // Мир русского слова. 2009. №2. – С. 7–13.
7. *Хавронина С.А.* Психолого-педагогические аспекты адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2007. №2. – С. 84–88.
8. *Янченко В.Д.* Реализация метапредметного подхода в обучении китайских студентов языку специальности // Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – 2019. – С. 239–243.
9. *Языков И.И.* Роль трансформационного текста в развитии коммуникативных способностей учащихся по русскому языку как иностранному // Наука и школа 2020. №5. – С. 95.

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКА

А.А. Акишина

(Академия труда и социальных отношений)

А.В. Тряпельников

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

ОБРАЗНОСТЬ И ЭКСПРЕССИЯ НОВОГО ВИДА ПОЛИКОДОВОГО УЧЕБНОГО ТЕКСТА, КИБЕРТЕКСТА, НА ВИТКЕ СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКИ РКИ

Аннотация. Методика обучения иностранным языкам всегда отвечала достижениям лингвистики, педагогики, психологии и, в последнее время, нейронаук. В образовании все чаще стали использоваться новые виды учебных текстов в формате и кодировке, отличных от традиционных бумажных (печатных). Потребность в онлайн-обучении во всем мире вызвала острую потребность в разработке новых учебных текстов для размещения и использования в виртуальном пространстве (киберпространстве). С учетом этих современных требований мы разрабатываем поликодовый текст нового типа – КИБЕРТЕКСТ.

Ключевые слова: русский язык, виды учебных текстов, киберпространство, кибертекст, методика обучения иностранным языкам.

A.A. Akishina

(Academy of Labor and Social Relations)

A.A. Tryapelnikov

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

IMAGERY AND EXPRESSION OF A NEW TYPE IN POLYCODE EDUCATIONAL TEXT, CYBERTEXT, IN THE MODERN METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The methodology of teaching foreign languages has always corresponded to the achievements of linguistics, pedagogy, psychology and, more recently, neuroscience. In education, new types of educational texts in a format and encoding other than traditional paper (printed) have become increasingly used. The need for online learning around the world has caused an urgent need to develop new educational texts for placement and use in virtual space (cyberspace). Taking into account these modern requirements, we are developing a new type of polycode text - CYBERTEXT.

Keywords: the Russian language, types of educational texts, cyberspace, cybertext, methods of teaching foreign languages.

Методика преподавания иностранных языков (ИЯ), в том числе русского языка как иностранного (РИЯ), всегда быстро реагировала на достижения лингвистики, педагогики, психологии и других наук, на находки в практике преподавания ИЯ, а также на технические достижения.

В связи с компьютеризацией и новыми исследованиями нейронауки актуальными сегодня в теории и практике обучения иностранным языкам являются:

- использование как можно большего количества возможностей компьютерной системы в обучении,
- учет нового типа обучения - онлайн аудитории и разработка материалов для такого типа обучения,
- учитывание данных психодидактики и нейродидактики как в практике преподавания, так и в создании учебных материалов.

В последние годы потребность в онлайн-обучении во всем мире вызвала острую необходимость в разработке новых типов учебных текстов для размещения и использования их в виртуальном пространстве (киберпространстве). Именно исходя из этих потребностей, отвечая на запросы времени, нами разработан новый тип учебного поликодового текста – КИБЕРТЕКСТ [Акишина, Тряпельников 2018; 205-211]. Кибертекст состоит из множества текстов разных знаковых систем (вербальные тексты, музыка, видеофрагменты, картины, графики и т.п.), находящихся в киберпространстве, которые извлекаются из киберпространства и включаются в единое целое с учетом того живого художественного образа (КИБЕРОБРАЗА), который задуман авторами. [Тряпельников, Акишина 2019; 412-413]

Сборка кибертекста подобна созданию некой картины в цифровой среде, что похоже на создание инкрустации, хотя все это происходит в другой среде и для других целей. Это не текст, где фреймы заменены фреймами, как в презентационных фреймах, это глубокослойный текст. Это единое целое, объединенное одной темой и единым образом, хотя и состоит из множества различных фрагментов (блоков). Это поликодовый текст, принципиально новая структура, новая образная архитектура. Это сплав текстов разнознаковых образно-эмоциональных представлений о мире.

Кибертекст принципиально отличается от того, что сегодня называют ГИПЕРТЕКСТОМ, который чаще всего понимается как вербальный (или иной знаковый) текст с включенными в него ссылками (отсылками) на другие тексты (любых знаковых систем). Эти ссылки лишь расширяют или иллюстрируют содержание данного текста, не меняя самого образа исходного текста.

Кибертекст имеет все признаки текста: единство, целостность, связанность и законченность. Он отвечает, как учебным требованиям современной педагогики – доступность, наглядность (кибертекст включает иллюстрации, звуковые образы, видеоматериалы, таблицы и т.п.), эмоциональность (кибертексты включают музыку, картины художников, фрагменты фильмов и т.п.), так и данным нейродидактики (обучению с учетом работы нейронов в коре человеческого мозга) – требование личностно-ориентированного, персонализированного обучения с учетом разных типов обучаемых (кибертекст отвечает запросам разных типов учащихся); задействованность в обучении как можно большего количества органов чувств (кибертекст одновременно активизирует как зрительные, так и слуховые каналы); учет сортировки лимбической системы мозга с новой информацией: интересная-неинтересная, полезная-неполезная, приятная-неприятная, новая-старая (кибертекст благодаря поликодовости и эмоциональности легко входит в лимбическую систему мозга).

Кибертекст, содержащий в себе различные знаки (музыка, видеофрагменты, картины и словесные тексты), воздействует на органы чувств учащихся, влияет на их эмоциональное состояние, что способствует успешному результату обучения. Алгоритмы обучения строятся векторно – от практического опыта, реальности текста к образам и обобщению. В процессе обучения мозг всегда работает в режиме связи прошлого опыта (который должен быть предзаложен) с новой ситуацией, и мозг ищет

опору в имеющихся знаниях и представлениях, которые важно постоянно обновлять в процессе обучения, что и учитывается кибертекстом.

В выступлении приводятся примеры кибертекстов, размещенных в Интернете, из наших учебных пособий по истории и культуре России, которые дают учащимся объемное, многогранное представление о русской истории начиная с VIII и до конца XX века.

Возможности повышения интереса к содержанию учебного материала и повышения эмоциональной мотивации с помощью кибертекстов сегодня вполне рабочие.

Нами были разработаны кибертексты «Песни и афоризмы, отражающие исторические события России XX века». Покажем это на одном из них с песней и афоризмом «Врагу не сдастся наш гордый «Варяг», отражающий события русско-японской войны 1904-1905 гг. (См. рис. 1)



Рис.1. Пример кадра - кибертекста «Крейсер Варяг»

Ниже на рисунке показан пример сборки блоков (микротекстов) в кибертекст «Врагу не сдастся наш гордый «Варяг» (См. рис. 2)



Рис.2. Блоки микрокибертекстов, входящие в этот кибертекст

*Микрокибертексты данного кибертекста:*¹⁴

1. Песни: «Врагу не сдастся наш гордый «Варяг», «Плещут холодные волны» и вальс «На сопках Маньчжурии с текстами песен, исполнениями и заданиями.
 2. Тексты «История создания песен».
 3. Афоризм «Врагу не сдастся наш гордый «Варяг». Эти слова из песни русские говорят, когда сообщают, что не уступят в споре или в игре.
 4. Текст о русско-японской войне 1904-1905 гг.
 5. Видео. Рассказ о русско-японской войне Леонида Парфенова.
- Почему, с нашей точки зрения, кибертексты актуальны сегодня в образовании?

¹⁴ См.: в Интернете по ключевым запросам из текста:

1. Флип-книжка пособия. Url: https://atmos-sfera.ru/taresurs/MAG/AAAV_PESNI/KNIGA_WARYAG/KNIGA_WARYAG/index.html
2. Медиа-ролик. https://atmos-sfera.ru/taresurs/MAG/AAAV_PESNI/ V_INTERAKTIV/index.html

1. Кибертексты как сплав многих разноплановых текстов формируют у учащегося обобщенный образ множества взаимосвязанных понятий и явлений. Мы называем его – киберобраз.

2. Благодаря поликодовости кибертекст – универсальный текст, ориентированный на разные типы людей, то есть осуществляющий персонализированное, личностно-ориентированное обучение.

3. Одновременно задействованы все каналы восприятия: словесный, зрительный, слуховой, даже осязательный, поскольку в детские кибертексты мы вводим задание нарисовать какое-то явление.

4. Подключено к логическому восприятию текста эмоционально-образное восприятие, что, как известно, способствует лучшему запоминанию, а также повышает интерес к обучению.

5. Поскольку индивидуализация и личностно-ориентированное обучение становятся главными тенденциями образования в XXI веке, что обуславливается глубокими отличиями людей друг от друга, обучение в электронном формате становится острой необходимостью, позволяющей задействовать компьютеры как индивидуального педагога.

Сегодня в связи с компьютеризацией и цифровизацией обучения мы являемся современниками нового витка методики преподавания ИЯ.

В современном информационном обществе зарождается и складывается новая парадигма в сфере образования. Это персонализированное образование. Его содержательным ядром является нейродидактика, исследующая закономерности обучения, связанные с особенностями деятельности высших психических функций мозга.

Наши работы с кибертекстами – это одна из попыток показать эти возможности.

Литература

1. *Акишина А.А., Тряпельников А.В.* Кибертекст как новый вид учебного текста в цифровой среде обучения РКИ. *Cross Cultural Studies: Education and Science*, 205–211, 2018. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35466616>. Дата обращения: 13.04.2023.
2. *Тряпельников, А.В. Акишина А.А.* Вызовы XXI века: поликодовые мультимедийные тексты // *Материалы VI Международного конгресса исследователей русского языка Русский язык: исторические судьбы и современность*. 2019. С. 412–413
3. *Цифровые образовательные ресурсы по русскому языку в истории и культуре России* [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://atmos-sfera.ru>. Дата обращения: 13.04.2023.

Л.В. Гришкова

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Аннотация. В данной статье рассматривается применение ресурсов Интернета при обучении лексики на занятиях по русскому языку как иностранному. Приводится ряд сайтов, которые могут быть использованы в практике преподавания русского языка

как иностранного при формировании и совершенствовании лексических навыков на каждом этапе работы с лексикой.

Ключевые слова: обучение русскому языку как иностранному, Интернет-ресурсы, лексические навыки.

L.V. Grishkova

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

INTERNET RESOURCES IN TEACHING VOCABULARY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. This article discusses the use of Internet resources in teaching vocabulary of Russian as a foreign language. There are some sites that can be useful for forming and improving lexical skills at each stage of work with Russian vocabulary.

Keywords: teaching Russian as a foreign language, Internet resources, lexical skills.

На сегодняшний день использование Интернет-ресурсов в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) играет важную роль. Благодаря ресурсам сети Интернет у обучающихся появляется возможность погрузиться в языковую среду и поработать над совершенствованием всех видов речевой деятельности. Безусловно, каждый аспект языка очень важен в овладении иностранным языком. Однако, следует отметить, что лексика необходима для осуществления всех видов речевой деятельности. Она является основой в изучении РКИ. От уровня сформированности лексических навыков и умений зависит способность человека осуществлять речевую деятельность. Общеизвестно, что из всех основных аспектов иностранного языка, которые должны практически усваиваться учащимися, с психологической точки зрения наиболее важным и существенным следует считать именно лексику, так как без запаса слов, хотя бы и незначительного, владеть языком невозможно. Знание лексики в большой степени определяет освоение языка как средства общения, накопления информации, сведений о культуре народа – носителя данного языка [Зиновьева, Хруненкова 2015; 3]. Обучение лексике происходит вместе с овладением и совершенствованием грамматических и фонетических навыков. Обучение лексике – это не просто заучивание новых слов, а усвоение имеющихся между ними в языке фонетических, грамматических, смысловых и ассоциативных связей [Крючкова 2009; 96].

Формирование лексических навыков присутствует на всех этапах обучения РКИ, поэтому лексическому аспекту отводится существенная роль. Для успешного формирования и совершенствования лексики на занятиях по РКИ необходимо применять информационные ресурсы сети Интернет, способствующие более эффективному освоению лексического материала, более прочному усвоению активной и пассивной лексики, организации самостоятельной работы обучающихся, а также повышению мотивации иностранных студентов и активизации познавательной деятельности.

Словарный состав русского языка многогранен: он включает в себя огромное количество слов, большинство из которых являются многозначными. Русский язык также богат однозначными словами, синонимами, антонимами, омонимами и паронимами. Более того лексический состав постоянно изменяется: одни слова уходят из общего употребления, другие появляются, некоторые и вовсе изменяют своё значение. Всё это вызывает у иностранных студентов большие затруднения в обучении

лексике. Таким образом, процесс овладения русской лексикой должен быть систематизированным и управляемым. При этом нужно помнить, что «овладеть иноязычной лексикой – значит усвоить значение и форму лексических единиц, входящих в минимум; научиться понимать лексические единицы на слух и при чтении; научиться пользоваться ими в продуктивных видах речевой деятельности» [Хавронина, Балыхина 2008; 25].

Большинство ученых выделяют три этапа работы над лексикой. На первом этапе происходит презентация нового материала, т. е. ознакомление с новыми лексическими единицами. Второй этап представляет из себя методические действия, направленные на усвоение обучающимися новой лексики. На данном этапе происходит отработка лексических единиц при помощи выполнения различных упражнений. Третий этап подразумевает организацию повторения усвоенной лексики иностранными студентами с последующим контролем. Все этапы работы над лексикой взаимосвязаны между собой и представляют из себя процесс овладения лексическим материалом по РКИ [Щукин 2008; 98].

Стоит также отметить, что в практике преподавания РКИ реализуется тематический принцип организации учебного материала, каждая речевая тема обслуживается соответствующими лексическими единицами. Предъявление к их объёму и сложности зависит от этапа обучения. На этапе презентации новой лексики, при интерпретации лексических единиц преподаватель использует различные приёмы семантизации. Для более точной семантизации, при презентации нового лексического материала, как правило, используется сочетание различных приёмов семантизации.

В настоящей статье мы рассмотрим наиболее эффективные Интернет-ресурсы, применяемые при обучении лексики на занятиях по РКИ на разных этапах работы с лексическим материалом. Данные виды ресурсов помогают эффективно работать над лексическим аспектом языка. Благодаря интерактивным материалам процесс обучения становится более мотивированным и увлекательным. Обучающиеся могут многократно возвращаться к выполненным заданиям, работая над своими ошибками и закрепляя полученные знания. Таким образом, с помощью Интернет-ресурсов можно организовать самостоятельную работу обучающихся. Преподаватели, работая с готовыми шаблонами программ, меньше затрачивают время на подготовку к занятиям, а благодаря автоматической проверки результатов сокращается время на проверку заданий и появляется возможность объективного оценивания. Также, с помощью Интернет-ресурсов реализуется индивидуализация обучения.

На этапе презентации лексического материала происходит знакомство с формой слова, раскрытие его лексического значения и употребления, формируется акустический и графический образ слова. Визуализация способствует лучшему усвоению материала у обучающихся, задействуя различные каналы восприятия. Для выполнения данных задач на этапе представления нового лексического материала целесообразно использовать мультимедийные презентации, обладающие многочисленными графическими и цветовыми возможностями. Так, например, объясняя глаголы движения иностранным студентам, их написание можно сопровождать путём демонстрации действий анимированных картинок, а при объяснении лексической темы «Животные» показ анимированных картинок сопровождать ещё и звуками животных. Использование визуальных, анимированных и звуковых объектов даёт возможность обучающимся запоминать слова быстрее и наиболее прочно сохранять их в своей памяти.

Существует большое количество разнообразных сервисов для создания мультимедийных презентаций. На наш взгляд, большими дидактическими и функциональными возможностями для использования в процессе обучения РКИ обладают Microsoft PowerPoint, LibreOffice Impress, Apache OpenOffice Impress. Данные сервисы имеют все инструменты для создания качественных мультимедийных презентаций, включающих в себя добавление спецэффектов, анимации, аудио и видео. Также следует отметить, что готовые презентации можно отправлять иностранным студентам в целях повторения и закрепления материала.

На втором этапе работы с лексическим материалом происходит организация усвоения новой лексики с помощью подготовительных и речевых упражнений. К таким упражнениям можно отнести подбор синонимов и антонимов к заданным словам, соотнесение звуковой формы слова и предмета, составление предложений с заданными словами, нахождение лишних слов из заданного списка, заполнение пропусков в тексте новыми лексическими единицами, задания на сортировку слов и многие другие. На этом этапе работы рекомендуется использовать такие онлайн-сервисы и онлайн-тренажеры, как Quizlet (<https://quizlet.com/>), Word Wall (<https://wordwall.net/>), Learning Apps.org (<https://learningapps.org/createApp.php>), Kahoot (<https://kahoot.com/>), Flippity (<https://www.flippity.net/>). Данные ресурсы позволяют поработать над тренировкой новых лексических единиц в игровой форме с применением визуальной, текстовой и звуковой информации. Данные сервисы являются бесплатными или имеют бесплатные версии, поэтому ими может воспользоваться любой пользователь, имеющий доступ в Интернет.

На третьем этапе происходит закрепление новых слов с выведением их в речь, в диалогической и монологической форме, а также осуществление контроля за усвоением нового лексического материала. На данном этапе обучающиеся должны использовать новые лексические единицы во всех видах речевой деятельности. Для закрепления новой лексики используются такие задания, как составление собственных высказываний по заданной теме, составление и разыгрывание диалогов, решение кроссвордов, ролевые игры. Такой Интернет-ресурс как Online Test Pad (<https://onlinetestpad.com/ru>) позволяет создавать кроссворды, сканворды филворды, осуществлять тестирование и опросы. Также данный ресурс содержит конструктор для создания диалоговых тренажеров. С помощью онлайн-сервиса Quizizz (<https://quizizz.com/>) можно создавать опросы и викторины. Для создания кроссвордов в онлайн-режиме мы рекомендуем воспользоваться сервисами CROSS (<http://cross.highcat.org/>) и «Фабрика кроссвордов» (<http://puzzlecup.com>). Для восприятия новых лексических единиц в речи и пополнения словарного запаса можно использовать Интернет-ресурс Russian-Plus.com (<http://www.russian-plus.com>). На данном ресурсе представлены различные диалоги по уровням владения языком, перед прослушиванием диалогов можно увидеть список слов. В разделе «Русские слова и фразы» есть тематический словарь в виде таблицы, где представлено изменение слов по числам и падежам.

При самостоятельной работе с текстом, для понимания дефиниции лексических единиц, обучающиеся должны пользоваться словарями. В условиях информатизации системы образования мы рекомендуем использовать онлайн-словари. Наибольшим образовательным потенциалом обладают словари PROMT.One (<https://www.translate.ru/>), Мультитран (<https://www.multitrans.com/>), WoordHunt (<https://woordhunt.ru/word/wood>), веб-сайты Reverso (<https://context.reverso.net>) и Forvo.com (<https://ru.forvo.com/>). Преимущества данных видов словарей заключаются в

том, что на этих ресурсах можно услышать произношение слова, увидеть перевод слова в контексте, речевую модель. Это позволяет обучающимся понять, каким образом лексическая единица может функционировать в речи. Веб-сайт Forvo.com также предлагает пользователям прослушать повседневные, разговорные фразы, что, несомненно, является очень ценным для иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный. Словарь Мультитран помимо общих слов и выражений содержит слова по профессиональной тематике. В него включены такие темы, как авиация, медицина, информационные технологии, финансы, юридическая лексика и многие другие. С помощью онлайн-словаря PROMT.One можно запросить изменение глагола во всех наклонениях, временах, лицах и числах, а также определить склонение имён существительных и получить формы слов. Веб-сайт Reverso включает в себя такие полезные функции, как подбор синонимов, спряжение глаголов, образование причастий, деепричастий, императива и сослагательного наклонения.

Таким образом, процесс овладения лексическим материалом на занятиях по русскому языку как иностранному является важным аспектом, поскольку лексика включена во все виды речевой деятельности и является основой коммуникации. Процесс овладения лексикой РКИ состоит из трёх взаимосвязанных этапов. Каждый этап является очень важным и ведёт к одной цели – выводу лексических единиц в речь. Для реализации каждого этапа работы над лексикой мы предложили использовать ряд Интернет-ресурсов, которые являются наиболее эффективными при формировании и совершенствовании лексических навыков на занятиях по РКИ. Данные ресурсы могут быть использованы как на аудиторных занятиях под руководством преподавателя, так и при самостоятельной работе обучающихся.

Литература

1. *Зиновьева Е. И., Хруненкова А. В.* Лингвистические основы описания русского языка как иностранного. Лексикология. — СПб.: Изд-во «Нестор-История», 2015. — 220 с.
2. *Крючкова Л. С.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. / Л. С. Крючкова, Н.В. Мошинская. — М.: Флинта: Наука, 2009. — 480 с.
3. *Хавронина С.А., Балыхина Т.М.* Инновационный учебно-методический комплекс. Учебное пособие. — М.: РУДН, 2008. — 198 с.
4. *Щукин А.Н.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие — М. : ФЛИНТА, 2018. — 330 с.

Е.О. Грунина

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ НА УРОКЕ РКИ

Аннотация. В данной статье проанализирована возможность и целесообразность использования мобильных приложений в качестве дополнительных средств обучения на уроке русского языка как иностранного. Предложены основные аспекты отбора таких приложений, а также их классификация.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, мобильные приложения, дистанционное обучение.

MOBILE APPLICATIONS IN THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSON

Abstract. This article analyzes the possibility and feasibility of using mobile applications as additional teaching tools in the lesson of Russian as a foreign language. The main aspects of the selection of such applications, as well as their classification, are proposed.

Keywords: Russian as a foreign language, mobile applications, distance learning,

В связи с тенденцией к повсеместной цифровизации образовательного пространства и зачастую необходимостью организовать возможность дистанционного доступа к курсу в учебном процессе «особую актуальность приобретают вопросы, связанные с онлайн-обучением» [Стрельчук 2021; 102].

Одной из ведущих технологий, предоставляющих возможность такого обучения, является мобильное обучение, предполагающее использование мобильных устройств и мобильных приложений, которые помогают нам в решении ежедневных задач, связанных как с учебой, так и с работой. Мобильные приложения, являющиеся определенным «типом прикладного программного обеспечения, предназначенные для работы на мобильном устройстве» [Загуменникова 2022; 111], служат универсальным средством, позволяющим оптимизировать процесс нашей жизнедеятельности, и также способными стать «неотъемлемой частью образовательного процесса» [Надха, Маслова, Кузьмина 2020; 335].

Одной из отличительных особенностей мобильных приложений в качестве инструмента на занятиях по РКИ является их мультимодальность или поликодовость, что способствует лучшему пониманию и запоминанию, так как восприятие информации осуществляется через несколько каналов одновременно. Под термином «мультимодальность» мы будем понимать некий «феномен целостного акта коммуникации, состоящий из множества различных способов (модусов) передачи смысла» (вербальных и невербальных) [Загидуллина 2019; 181]. Информация, организованная и переданная именно таким образом, способна сделать процесс обучения более интересным, запоминающимся, мотивирующим, что представляется особенно важным в процессе дистанционного образования, когда одной из главных проблем представляется потеря или отсутствие мотивации у обучающегося.

Мобильные приложения могут стать существенно весомым подспорьем преподавателя как на уроке, так и во внеаудиторной работе. Однако, прежде чем остановиться на выборе какого-то определенного приложения, преподаватель должен обратить внимание на следующие аспекты:

1) На какой уровень студентов рассчитано данное приложение? – от ответа на данный вопрос будет зависеть и форма работы с приложением, и его организация. На данный момент на рынке приложений присутствует достаточное количество программ, рассчитанных на начальные, средние уровни обучения (A1-B2), однако имеется существенный недостаток приложений, позволяющих развивать продвинутый уровень (C1-C2).

2) Нет ли в приложении грамматических/лексических ошибок и технических недочетов? – преподаватель обязан заранее ознакомиться со всем представленным в приложении материалом во избежание ошибок в ходе работы учащихся.

3) Является ли приложение платным? Соответствует ли цена качеству приложения? – зачастую многие приложения, представленные на рынке, оказываются платными. Однако, если публикуемый контент представляется качественным, в достаточной степени интерактивным, познавательным и эффективным, возможно использование такого и на платной основе.

4) Может ли быть приложение использовано в аудитории или дома? – в процессе обучения русскому языку как иностранному преподаватель может использовать мобильное приложение непосредственно на уроке в качестве контролирующего аппарата или для отработки и закрепления материала, если это целесообразно. Помимо этого, в качестве дополнительного задания для самостоятельной работы учащимся может быть предложено несколько заданий, представленных в самом приложении или оформленных с помощью последнего.

Проанализировав мобильные приложения, размещенные на рынке, можно предложить следующую их классификацию:

1. Приложения, позволяющие освоить алфавит и письмо ([Write it. Russian; Учись писать русский алфавит](#) и т.д.)¹⁵.
2. Приложения, направленные на тренировку лексики ([Russian Readers Learn Russian; Изучайте русские слова – Тобо](#) и т.д.).
3. Приложения, направленные на отработку и закрепление грамматических тем ([Russian Cases; Russian Declension Flashcards; Русский глагол спряжения](#) и т.д.).
4. Приложения, способствующие выработке и закреплению навыков аудирования, говорения, предлагающие аудио- и видеоматериалы ([Russian Listening and Speaking; FluentU: Learn Language Videos](#) и т.д.).
5. Приложения, включающие учащегося в коммуникативные ситуации ([Учить русский – 5000 фраз; Learn Russian Phrases](#) и т.д.).
6. Приложения, позволяющие подготовиться к ТРКИ ([TORFL GO](#)).
7. Комплексные приложения, предлагающие и лексический, и грамматический материал, с последующим его закреплением и проверкой в интерактивной тестовой форме ([Russian for Beginners; Learn Russian – Beginners; Учите русский с Wlingua; Duolingo: изучай языки](#) и т.д.).
8. Дополнительные приложения, специализирующиеся на отдельных темах (например, аудиогиды по разным местам России, или новостные сайты и т.д.) ([Аудиогид по Эрмитажу; Санкт-Петербург Путеводитель; Москва: путеводитель; РИА Новости](#) и т.д.). Также в этой группе отдельно можно выделить приложения, предназначенные для самого преподавателя (например, приложения по созданию тестов для студентов; для создания организации учебного материала или работы в классе и т.д.) ([TeacherKit Classroom Manager; Evernote](#) и т.д.).

Таким образом, можно заключить, что мобильные приложения, прочно вошедшие в нашу жизнь, могут действительно помочь преподавателям на занятиях по русскому языку как иностранному, однако требуют большой и внимательной предварительной работы и тщательного отбора, отвечающего всем предъявляемым требованиям и поставленным задачам.

¹⁵ Здесь и далее ссылки приведены на приложения, размещенные на платформе Google play в открытом доступе.

Литература

1. Загидуллина М.В. Мультимодальность: к вопросу о терминологической определенности // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2019. №1 (31). С. 181-188.
2. Загуменникова Н.В. Мобильное обучение в преподавании русского языка как иностранного: классификация, обзор возможностей мобильных приложений // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 4. С. 109-120.
3. Надха С.Э., Маслова А.М., Кузьмина Е.О. Мобильные приложения как средство обучения русскому языку как иностранному при организации самостоятельной работы иностранных студентов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Том 13. Выпуск 1. С. 335-340.
4. Стрельчук Е. Н. Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах // Русистика. 2021. Т. 19, № 1. С. 102-115. DOI 10.22363/2618-8163-2021-19-1-102-115.

О. В. Дони́на

Т. О. Сигаева

(Воронежский государственный университет)

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ИЗМЕРЕНИЯ РАССТОЯНИЯ МЕЖДУ ЯЗЫКАМИ РОССИИ

Аннотация. В данной статье рассчитывается лингвистическое расстояние между русским языком и другими государственными языками России при помощи цифровых технологий, а именно веб-приложения GabMap и языка программирования Python. Рассматривается вопрос необходимости адаптации методов преподавания русского языка для разных лингвокультурных сред.

Ключевые слова: расстояние Левенштейна, государственные языки России, лингвистическое расстояние.

O. V. Donina

T. O. Sigaeva

(Voronezh State University)

DIGITAL TECHNOLOGIES FOR MEASURING THE DISTANCE BETWEEN THE LANGUAGES OF RUSSIA

Abstract. In this article, the linguistic distance for the official languages of Russia is calculated using digital technologies, i.e. the GabMap web application and the Python programming language. The article considers the need to adapt the methods of teaching the Russian language for different linguistic and cultural environments

Key words: Levenshtein distance, state languages of Russia, linguistic distance.

Россия является многонациональной страной и насчитывает около 190 народов. Среди них есть многочисленные и малочисленные, даже такие, которые насчитывают несколько тысяч или даже сотен человек (например, ненцы и чукчи, живущие на Чукотке и Крайнем Севере, или кубачинцы из горного Дагестана). Однако даже самый малочисленный народ имеет свою культуру. Это прежде всего язык. Соответственно, у каждого народа своя языковая картина мира. Именно поэтому, мы считаем, что при преподавании русского языка в билингвальной среде стоит учитывать его дальность от национального языка и адаптировать методики под него.

Цель нашей работы – используя цифровые технологии, рассчитать лингвистическое расстояние между русским языком и другими государственными языками России, что может быть актуально для понимания трудностей, испытываемых изучающими русский язык в разных регионах России.

Государственный язык – язык, имеющий законодательно закрепленный самый высокий юридический статус в государстве, выполняющий интеграционную функцию в рамках данного государства в разных сферах и выступающий в качестве символа государства [Орешкина 2020; 110]. Согласно статье 68 Конституции РФ государственным языком на всей территории Российской Федерации является русский язык. Каждая республика вправе устанавливать свой государственный язык. В рамках данной работы мы будем исследовать 36 языков: адыгейский, кабардино-черкесский, абазинский, бурятский, калмыцкий, эрзянский, мокшанский, марийский, удмуртский, коми, русский, украинский, чувашский, якутский, тувинский, хакасский, алтайский, татарский, башкирский, балкарский, карачаевский, ногайский, азербайджанский, крымскотатарский, кумыкский, осетинский, татский, агульский, даргинский, лакский, лезгинский, рутульский, табасаранский, цахурский, чеченский, ингушский, аварский.

Для каждого из языков нами был составлен список Сводеша [Kassian 2010; 46-89]. Мы взяли за основу 207 слов, но, так как для многих языков предлоги выражаются с помощью аффиксации или в разном значении имеют различную форму, мы убрали из списка «на», «в», «с», «и», «если». Так, в чувашском «на» может быть выражено с помощью *-ра (-re)*, *-та (-te)*, *-че* для ответа на вопрос «где?», например, *на полу – урайёнче, книга лежит на столе – кёнеке сётел шинче выртать*, для ответа на вопрос «куда?» -а (-e), -на (-не), -алла (-елле), например, *сесть на стул – пукан шине лар, выйти на улицу – урама тух*. Таким образом, наш список состоит из 202 слов для каждого языка и 7272 слов всего. Для сбора языковых данных мы использовали множественные ресурсы, такие как переводные словари, электронные переводные словари и мобильные приложения.

Лингвистическое расстояние мы рассчитывали с помощью алгоритма расчета расстояния Левенштейна. Данный метод назван в честь советского математика Владимира Левенштейна, который рассмотрел это расстояние в 1965 году [Левенштейн 1965]. Эта метрика позволяет измерить разность между двумя последовательностями символов и широко используется в теории информации и компьютерной лингвистике. Она определяется как минимальное количество операций удаления, вставки и замены символов, необходимое для преобразования одной последовательности символов в другую. Для каждой операции назначается определенный вес, обычно 1. Расчёт может быть произведен множеством способом, нами были выбраны следующие: с помощью веб-приложения GabMap и языка программирования Python.

Веб-приложение для изучения идиомов GabMap было разработано П. Клейвегом под руководством Д. Нербонна. Gabmap предлагает широкий спектр возможностей обработки данных и все они направлены на выделение и подсчет лингвистических различий. После загрузки файлов, приложение автоматически рассчитывает расстояние Левенштейна. Для работы нам нужно создать два файла с данными [Nerbonne 2011; 65-89]:

- Карта распространения идиомов. Создать карту можно с помощью Google Earth. Нужно нарисовать границы исследуемой области и добавить метки для местоположения, где были собраны данные. Для русского языка мы отметили ареал Центрального Федерального округа Российской Федерации. Для языков

республик – каждую из них соответственно. Если несколько языков распространены на одной территории, то они отмечены на одном ареале.

- Языковые данные (списки слов).

Для языка программирования Python существует большое количество бесплатных библиотек для расчёта расстояния Левенштейна. Мы использовали библиотеку Levenstein.

Таким образом, после расчёта расстояния Левенштейна выбранными нами способами мы сравнили полученные результаты. Коэффициент корреляции таблиц составил 0,91. Существенных различий в показателях мы не обнаружили, есть только небольшие погрешности, которые могут быть обусловлены разницей назначенного веса каждой операции. Исходя из этого, мы будем проводить общий анализ результатов, полученных по окончании апробации двух методов (таблица 1), а не для каждого отдельно, так как они похожи.

Таблица 1. Лингвистическое расстояние между русским языком и другими государственными языками России

	Русский		Русский
Украинский	0,34	Аварский	0,85
Эрзянский	0,78	Агульский	0,85
Мокшанский	0,81	Кумыкский	0,85
Татский	0,81	Лезгинский	0,85
Коми	0,82	Лезгинский	0,85
Ногайский	0,82	Абазинский	0,86
Крымскотатарский	0,83	Башкирский	0,86
Марийский	0,83	Калмыцкий	0,86
Удмуртский	0,83	Осетинский	0,86
Цахурский	0,83	Азербайджанский	0,86
Алтайский	0,84	Даргинский	0,86
Карачаево-балкарский	0,84	Лакский	0,86
Тувинский	0,84	Бурятский	0,87
Якутский	0,84	Чувашский	0,87
Ингушский	0,85	Рутульский	0,87
Татарский	0,85	Табасаранский	0,87
Хакасский	0,85	Адыгейский	0,90
Чеченский	0,85	Кабардино-черкесский	0,91

Мы видим, что самым близким к русскому является украинский язык (расстояние между языками составляет всего 34%). Это дает основание сказать, что в местах, где распространен украинский язык, картина мира похожа на русскоязычную и, соответственно, методы преподавания русского языка могут использоваться похожие на те, которые применяются для украинского.

Остальные же языки сильно отдалены от русского, что говорит о том, что степень различия между ними довольно высока (от 78% до 91%). Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что при разработке методик преподавания русского языка носителям рассматриваемых языков нужно принимать во внимание языковую картину мира того или иного региона, чтобы процесс усвоения языка был проще и эффективнее.

Несмотря на то, что результаты были ожидаемы, согласно генетической типологии, это будет правдиво не для любой группы языков. Проведя дополнительное исследование и сравнив все языки между собой, описанным выше способом, мы выяснили, что не всегда языки одной группы похожи друг на друга, именно поэтому использование цифровых методов исследования степени различия языков позволит получить более полные сведения.

Разработанный нами алгоритм может быть применен для расчета лингвистического расстояния для всех языков России и для любых других языков, что может быть актуальным для преподавателей, которые преподают русский язык как иностранный.

Литература

1. Левенштейн В. И. Двоичные коды с исправлением выпадений, вставок и замещений символов. / Доклады Академии Наук СССР, 1965. – С. 845–848.
2. Орешкина М.В. Государственный язык / Социоллингвистика. 2020, №1. – С.110.
3. Kassian A., Starostin G., Dybo A., Chernov V. The Swadesh wordlist. An attempt at semantic specification / Journal of Language Relationship, 2010 – №4 – P. 46–89
4. Nerbonne J., Colen R., Gooskens Ch., Kleiweg P., Leinonen Th. Gabmap — A Web Application for Dialectology. / Dialectologia – 2011 – Special Issue II – P. 65-89.

З.С. Зюкина

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-KOMМУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ ЮРИСТА НА ДОКОММУНИКАТИВНОМ ЭТАПЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье доказывается, что навыки публичного выступления студента-юриста формируются при условии гармоничного сочетания правовой, коммуникативной, психологической и лингвистической составляющих публичного выступления на докоммуникативном этапе речевой деятельности. Также в исследовании обозначается роль информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) и анализируются преимущества и недостатки их использования.

Ключевые слова: навыки публичного выступления, докоммуникативный этап речевой деятельности, правовой, информационно-коммуникативные технологии.

Z.S. Zyukina

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

THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR FORMING A LAWYER'S PUBLIC SPEAKING SKILLS AT THE PRE-COMMUNICATIVE STAGE OF SPEECH ACTIVITY

Abstract. The article substantiates the thesis that the communicative competencies of a law student are purposefully formed only with a harmonious combination of legal, communicative, psychological, and linguistic components of public speaking at the pre-communicative stage of speech activity. The study also identifies the role of information and communication technologies (ICT) and analyzes their advantages and disadvantages.

Keywords: public speaking skills, pre-communicative stage of speech activity, legal, information and communication technologies.

Навыки публичного выступления студента-юриста формируются на занятиях по следующим дисциплинам: «Русский язык и культура речи», «Основы риторики и коммуникации», «Ораторское искусство юриста» и «Язык и речь в профессиональной деятельности юриста-международника».

Публичное выступление предполагает докоммуникативный, коммуникативный и посткоммуникативный этапы подготовки речи.

Первый этап предполагает определение темы и цели выступления, оценка состояния аудитории и обстановки в целом, «кодирование» сообщения.

При выборе темы важно, чтобы она представляла интерес как для выступающего, так и для слушателей. Тема не должна быть перегружена проблемами, не должна быть слишком широкой.

Будущий юрист должен ясно представлять цель выступления, какой реакции слушателей добивается: чтобы защитить права человека; чтобы проинформировать кого-либо; чтобы обвинить; чтобы оказать воздействие на кого-либо; чтобы отказать в принятии искового заявления и т.д.

Четкая формулировка целевой установки облегчает восприятие ораторской речи.

Цели могут быть разными: информирование, предоставление определенных сведений; «формирование убеждений, представлений, которые могут стать мотивами поведения; оказание эмоционального воздействия на слушателей для создания у них определенного состояния или побуждения к определенным действиям. Они отражают конкретные жизненные ситуации, когда человеку необходимо получить сведения, объяснить, защитить, обвинить» [Зюкина 2016, с. 108].

Важно *оценить обстановку – где, когда и при каких условиях* речь будет произноситься: во время судебного процесса; во время следствия; во время частной беседы; во время лекции; во время консультирования; во время конференции и так далее.

Оценка аудитории включает:

1. *Адресантом речи* может быть представитель органов опеки и попечительства; юрист - консультант; представитель органов внутренних дел; уполномоченный по правам ребенка; адвокат; работник прокуратуры; судья; преподаватель юридического факультета; присяжный заседатель; нотариус; студент юридического факультета; участник прений на конференции и так далее.

2. *Адресатом речи* может быть процессуальный оппонент; представитель органа местного самоуправления; подследственный; обвиняемый; ответчик или истец; присяжные заседатели; зал суда; студент – юрист; участник прений на конференции и так далее. «Фактор адресата неоправданно мало изучен в речевом воздействии, хотя о важности его учета говорят все – и теоретики и практики коммуникации» [Стернин 2015, с. 149].

При оценке аудитории нужно принять во внимание количество слушателей, возраст, уровень образования, профессию, цель прихода людей на выступление, уровень заинтересованности в теме, уровень осведомленности в данном вопросе, национальность, пол собеседников.

Оценка темы, цели и аудитории является основой и фоном следующего этапа докоммуникативной фазы – «кодирования», т. е. создания сообщения на данную тему, с заданной целью, для данной аудитории и в соответствии с конкретной обстановкой.

То, что является содержанием речи – это *правовой аспект речи*: позиция по делу; анализ фактов; характеристика свидетелей; повторение позиции стороны; объяснение закона и так далее.

Этот этап включает подбор материалов, композиционно-логическое оформление речи, использование фактологического материала.

Фактологический материал и цифровые данные принято демонстрировать посредством таблиц и графиков.

Лингвистический аспект речи – это как, при помощи каких языковых (и не только) средств передается то, что мы хотим донести до слушателей. «Подбирая слова для выражения мыслей, мы, как минимум, руководствуемся следующими ображениями:

- подходит ли слово по смыслу (точность);
- правильно ли мы его употребляем (правильность);
- понятно ли оно собеседнику (доступность);
- уместно ли оно в данной ситуации (уместность);
- выразительно ли оно (выразительность); и, наконец,
- верно ли мы располагаем слова относительно друг друга» [Зюкина 2015; 128].

Этот этап включает работу над языком и стилем выступления.

Докоммуникативная фаза обязательно должна завершаться репетицией выступления. Потренироваться можно перед близкими или друзьями, можно использовать средства аудиозаписи и видеозаписи, чтобы проконтролировать хронометраж, качество выступления.

В 2020 году мы неожиданно для себя столкнулись с дистанционной и гибридной формами обучения. Многие преподаватели и студенты жаловались на слабую техническую поддержку со стороны своих учебных заведений и отсутствие тех самых цифровых (коллаборативных) технологий, кто-то оказался недостаточно компетентен в их использовании, а кто-то быстро освоил их и теперь будет рад применять их даже после завершения пандемии. Что это за технологии и почему каждый преподаватель должен ими владеть?

Владимир Ершов, главный редактор Образовательной платформы «Юрайт», считает, что переход к дистанционной форме обучения отразился не только на студентах и преподавателях, но и на производителях образовательного контента. «Сочетание очной формы обучения и вынужденного прохождения программ в дистанционном формате на самом деле стало серьезным вызовом для студентов и преподавателей, системы образования в целом, а значит, и для производителей образовательного контента, ориентированных на традиционные формы. Образовательная платформа «Юрайт», оставаясь, с одной стороны, издательством, выпускающим классические учебники и пособия, с другой стороны, два года назад начала цифровую трансформацию. Мы разработали и предложили сервисы, с помощью которых обеспечивается реальная обратная связь между студентом и преподавателем, — вводное и итоговое тестирование, оценивание знаний и базовых навыков, “цифровые следы” студента в образовательной среде. Уверены, что этот путь позволит очному образованию, сохранив свои классические преимущества, ответить на вызовы времени и обстоятельств» [Ершов 2020].

Сегодня технологии так стремительно меняются, что преподаватель не может позволить себе «опоздать» (во владении программой, методикой) даже на пару лет — и мы сами теперь прекрасно знаем, почему. Примерами таких цифровых технологий в образовании могут служить Microsoft Office 365 Education или G Suite for Education, которые уже хорошо знакомы многим преподавателям.

Одна из главных задач смешанного и дистанционного обучения — наладить эффективную коммуникацию между преподавателями и учащимися, т. е. не только обеспечить общение двух сторон, но и организовать совместную работу онлайн синхронно и асинхронно, хранение и отслеживание изменений материалов. Именно эту задачу и призваны решить коллаборативные технологии.

Какие требования предъявляются к цифровым (коллаборативным) технологиям, по мнению Ольги Максименковой и Александра Незнанова:

- глобальный доступ с максимально большим охватом клиентских устройств;
- доступность;
- надежное хранение данных;
- предотвращение плагиата (от выявления заимствований и установления авторства до поддержки прокторинга);
- сбор данных о процессе обучения для поддержки анализа данных в образовании и другие. [Максименкова, Незнанов 2020].

Использование информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в образовании является одним из важнейших направлений развития информационного общества. Адекватным ответом на вызовы времени является реализация новой модели учебного процесса с применением веб-ресурсов, ориентированного на самостоятельную работу учащихся, коллективные формы обучения и формирование необходимых навыков, в том числе и навыков публичных выступлений. Большую роль в этой трансформации может и должно сыграть активное применение в учебном процессе веб-инструментов.

Очевидно, что в повседневной деятельности (и прежде всего в социальных сетях) студенты имеют определенные навыки и могут обладать целым рядом ИКТ-компетенций.

В этом контексте важным направлением деятельности преподавателя высшей школы в плане формирования ИКТ-компетентности становится поддержка и развитие обучающегося, т. е. преподавателю следует создавать такие учебные ситуации, в которых студенту при подготовке к публичному выступлению приходилось бы осуществлять деятельность, связанную с применением ИКТ.

Важно помочь студенту освоить современные средства сопровождения творческой (использование инструментов создания оригинальных авторских продуктов), коммуникативной (выбор средства сетевого общения, адекватного решаемой проблеме) и других видов деятельности.

Обучающийся при подготовке к публичному выступлению на докоммуникативном этапе речевой деятельности должен научиться:

- целенаправленно искать и использовать информационные ресурсы, необходимые для решения учебных и практических задач с помощью средств ИКТ;
- выбирать, строить и использовать адекватную информационную модель для передачи своих мыслей средствами ИКТ в соответствии с условиями коммуникации;
- использовать компьютерные технологии для решения информационных и коммуникационных учебных задач, в том числе: написание деловых писем, сочинений, докладов, рефератов, создание презентаций и др.;

- использовать информацию с учетом этических и правовых норм.

Разумеется, нельзя все учебные вопросы и проблемы разом решить с помощью ИКТ. У информационно-коммуникативных технологий есть, на наш взгляд, и преимущества, и недостатки.

Преимущества, на наш взгляд, заключаются в:

- возможности охвата большего числа слушателей, независимо от времени суток и территории, нахождения в другом часовом поясе и просмотра выступления в записи без необходимости привязываться к конкретному времени;

- возможности использования презентаций и других инструментов визуального представления информации;

- возможности выбора целевой аудитории;

- возможности сбора данных, отслеживания последствий, проведения более эффективного анализа, построения стратегии для достижения поставленной цели.

Недостатками ИКТ, на наш взгляд, являются:

- отсутствие (снижение) процесса социализации у обучаемых, что непременно приведет к негативным последствиям;

- наличие плохого интернета во многих городах и странах, что обязательно отразится на качестве обучения;

- появление сложностей в поддержании мотивации, интереса к обучению у студентов.

В заключении остается добавить, что классические требования к публичному выступлению по подготовке речи, манере изложения, способах завоевания внимания и убеждения аудитории остаются неизменными и эффективными со времен Аристотеля, Демосфена и Цицерона. Новые информационно-коммуникативные технологии требуют более специализированного подхода, детального анализа, ориентации на целевую аудиторию и могут быть использованы, по нашему глубокому убеждению, лишь в качестве вспомогательных средств. Живого контактного взаимодействия человек - человек заменить невозможно ничем.

Литература

1. *Зюкина З.С.* Формирование профессиональных компетенций юриста // Риторика и речеведческие дисциплины в условиях реформы образования: Материалы XX Международной научной конференции. М., 2016. – 347с.

2. *Зюкина З.С.* Профессиональные навыки публичного выступления и способы их формирования // Научная школа профессора Т.А. Ладыженской: Коллективная монография: выпуск 3. М., 2015. – 240 с.

3. Ершов В. <https://tass.ru/obschestvo/10317871>

4. *Максименкова О.В., Незнанов А.А.* Коллаборативные технологии в образовании: как выстроить эффективную поддержку гибридного обучения? (<https://cyberleninka.ru/.../kollaborativnye.../viewer>).

5. *Стернин И.А.* Речевое воздействие на молодежную аудиторию // Риторика в контексте образования и культуры: материалы XIX Международной научной конференции. Рязань, 2015. – 383с.

**В.В. Иванова,
Ван Хэ**

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

О ЯЗЫКОВЫХ ПОТРЕБНОСТЯХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В КНР ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ В ЦИФРОВОМ ФОРМАТЕ

Аннотация. В статье дан анализ потребностей китайского рынка труда в русскоязычных специалистах технического профиля. Приводятся результаты опроса инженеров из КНР, которым необходим русский язык для работы на международных объектах. Дан обзор популярных цифровых ресурсов по изучению РКИ на предмет наличия уроков, занятий и отдельных материалов на темы строительства, техники, технологий, геологий, IT-сферы и т.п.

Ключевые слова: изучение РКИ, технические специалисты, обучение инженеров, цифровые ресурсы, языковые потребности, китайская аудитория, обучение языку специальности.

V.V. Ivanova, Wang He

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

ON THE LANGUAGE NEEDS OF TECHNICAL SPECIALISTS IN CHINA DURING ONLINE STUDYING RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. This article explores the language needs and digital resources for Chinese technical experts in learning Russian as a foreign language (RFL) from a technical perspective through a survey questionnaire on modern interdisciplinary cooperation between Russia and China.

Keywords: RFL learning, technical experts, digital resources, language needs.

В течение последнего столетия сотрудничество между Москвой и Пекином шагнуло вперед и дало значительные результаты. Например, «правительства России и Китая способствовали углублению правительственного сотрудничества по линии "Северо-Восток – Дальний Восток". Крупные проекты сотрудничества, такие как нефтепровод Китай-Россия, Восточный газопровод Китай-Россия, Ямал СПГ и Тяньваньская АЭС с 1 по 4 энергоблоки, работают стабильно; новые проекты, такие как южный участок Восточного газопровода Китай-Россия, 7 и 8 энергоблоки Тяньваньской АЭС и 3 и 4 энергоблоки АЭС Сюдабао, продвигаются успешно» [Жэньминь жибао, URL]. Совместные проекты планируется развивать и далее. В частности, в совместном китайско-российском заявлении в 2023 год Москва и Пекин заявили, что «стороны продолжают развитие практической кооперации в области гражданского авиастроения, автомобилестроения, судостроения, металлургии, транспорта, а также в других сферах, представляющих взаимный интерес» [2023年中俄联合声明双语对照版, URL]. Данные факты говорят о том, что спрос на квалифицированных инженеров со знанием русского языка как иностранного (РКИ) увеличился.

На китайском рынке труда предложение на технические кадры, хорошо владеющих русским языком, уже превышает спрос. Обзор и статистический анализ данных наиболее популярного в КНР сайта по поиску работы 51.job.com говорит о том, что в настоящее время существует дефицит сотрудников, говорящих по-русски. И хотя почти 95% вакансий связаны с продажами и сферой услуг, можно констатировать

потребность в специалистах инженерного профиля с требованием владения РКИ на различных уровнях – таковых более 900 объявлений о поиске сотрудников. Среди них больше всего рабочих мест, связанных с электронной техникой, полупроводниками и интегральными схемами – необходимо более 430 профессионалов. За ними следуют позиции в автомобильной сфере и в области тяжелого производственного оборудования (110 человек). Примерно по 70 специалистов со знанием русского языка необходимо китайским компаниям, которые занимаются компьютерным программным обеспечением, компьютерным оборудованием и промышленной автоматизацией

Одним из решений может стать обучение русскому языку на уровне В1+ тех специалистов с гражданством КНР, которые уже работают на объектах. Однако в таком случае необходимо обеспечить занятия без отрыва от производства, что накладывает множество ограничений на аудиторную работу в группе или вовсе сводит данные усилия на нет. Методическим решением может стать организация учебной работы с помощью дистанционных образовательных технологий. Однако и данный подход имеет множество недостатков на текущий момент. В первую очередь, это связано с тем, что качественных цифровых ресурсов для обучения взрослого населения КНР, работающего в технической сфере, не так много.

Мы изучили 10 онлайн-курсов, 10 онлайн-словарей, 10 вичатов на тему обучения русскому языку носителей китайской лингвокультуры. Нами было выявлено, что темы по техническому профилю содержатся лишь на портале «МООС» по теоретической механике и авиации. С русской инженерной лексикой также можно познакомиться на цифровом подготовительном факультете РУДН, а также самостоятельно с помощью 2 онлайн-словарей: словарь терминов АВОК и англо-русский словарь технических терминов. Из проанализированных нами вичатов по РКИ лишь один можно отнести к технической сфере, а именно – канал «Русский язык о нефти».

Для выяснения языковых потребностей специалистов технической области в КНР при изучении РКИ нами было принято решение провести опрос китайских инженеров, уже владеющих русским языком. В частности, нас интересует, работают ли они в условиях языковой среды (на территории РФ) или в условиях ее отсутствия (в Китае или иных государствах). В анкетные данные входят сфера деятельности и уровень владения РКИ.

Респондентам предлагается выделить основные проблемы, с которыми они сталкивались при работе на русскоязычном производстве. Отдельный блок вопросов связан с изучением РКИ с помощью дистанционных технологий. В частности, им предлагается выделить те ресурсы, которые они используют в текущий момент своей карьеры, а также озвучить свои пожелания, например, выделить аспект изучения русского языка, который они считают приоритетным и возможным для изучения в цифровом формате.

На данный момент опрос не претендует на масштабность, однако ответы дали уже почти 40 респондентов. Все они – работающие специалисты технического профиля, носителя китайской лингвокультуры, владеющие русским языком для профессиональной деятельности.

Анализ ответов показал, что 91,18% опрошенных хотят изучать русскую инженерную лексику с помощью Интернет-инструментов. Лишь 8,82% респондентов ответили, что не испытывают никаких трудностей в профессиональной коммуникации на русском языке. Для выявления основных проблем можно было сделать множественный выбор. 70,5% специалистов назвали главной трудностью незнание

специальной лексики. На втором месте – сложности с грамматикой (44,12%). На третьем месте – слабые навыки аудирования (35,29%).

Таким образом, на данный момент можно выделить 3 главные языковые потребности китайских инженеров, использующих русский язык в профессиональной коммуникации:

1. Усиление работы по расширению словарного запаса техническими терминами. Как справедливо отмечают эксперты, «в словарном составе языка различают два основных семантических типа слов: общеупотребительные слова и термины. Они находятся в постоянном и глубоком взаимодействии между собой. Научные термины органически связаны со всем словарным составом языка. Следовательно, смысловая природа терминов понятна лишь в связи с общеупотребительной лексикой языка» [Игнатьева, Антонова 2022; 145]. Не исключением становится и аудитория китайских инженеров, которая озвучивает потребность в насыщении активного и пассивного словарей русского языка техническими терминами.

2. Пояснение, повторение и закрепление грамматического материала русского языка на примере текстов из технической литературы. «Выполнение грамматических упражнений должно обеспечить прочное усвоение грамматических конструкций, характерных для научного стиля речи, сформированность навыков образования падежных форм существительных и прилагательных и навыков использования словосочетаний с разными видами подчинительной связи» [Юн 2019; 325]. Подобные занятия могут способствовать формированию навыков и компетенций коммуникации на русском языке в профессиональной среде, в том числе – с носителями русской лингвокультуры.

3. Трудности с аудированием на русском языке в условиях работы на производстве могут быть сняты за счет самостоятельной или групповой работы подкастами, видеофильмами и иными звучащими материалами.

Большинство опрошенных согласны с тем, что многих коммуникативных неудач на русском языке можно избежать при грамотной организации обучения работающих специалистов. Решением выступают дистанционные образовательные технологии. В частности, их можно применять в сегментированных группах с общими целевыми запросами. Положительный опыт занятий в цифровой среде можно эффективно масштабировать на иных обучающихся.

Таким образом, обучение русскому языку в цифровой среде может стать решением проблемы нехватки специалистов на китайском рынке труда, в том числе – в технической области для реализации российско-китайских инфраструктурных проектов. Дистанционные образовательные технологии способны стать инструментами для обеспечения методически верного учебного процесса, способного удовлетворить основные языковые потребности инженеров в КНР при изучении РКИ. Однако остается открытым вопрос о создании методически правильных ресурсов, на которых будут представлены необходимые для инженеров международного уровня лексические, грамматические, стилистические и иные материалы на русском языке.

Литература

1. 2023年中俄联合声明双语对照版 // Двухязычная версия китайско-российского совместного заявления 2023 года [Электронный ресурс]: интернет-изд. 2023. 23 мар. - Режим доступа: <https://mp.weixin.qq.com/s/yS2urAiJm8ooEgHuZxBWAA> (дата обращения: 02.04.2023).

2. *Жэньминь жибао* // Китай остается крупнейшим торговым партнером России уже 12 лет подряд - Китайско-российское торгово-экономическое сотрудничество плодотворно [Электронный ресурс]: интернет-изд. 2022. 09 фев. - Режим доступа: <http://world.people.com.cn/n1/2022/0209/c1002-32348077.html> (дата обращения: 02.04.2023).

3. *Игнатьева*. 4 (48) – 145 с.

3. Юн Л.Г. Система упражнений для обучения китайских студентов инженерного профиля общему владению русским языком и языку специальности // Самарский научный вестник_педагогические науки –2019. Т. 8, № 1 (26) – 325 с.

Лю Юнься

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются перспективы развития компьютерных технологий и их применение в процессе обучения русскому языку как иностранному китайских учащихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, компьютерные технологии, информационные технологии, обучение русскому языку китайских студентов.

Liu Yunxia

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

PROSPECTS OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO CHINESE STUDENTS

Abstract. This article discusses the prospects of computer technologies in the process of teaching Russian as a foreign language to Chinese students.

Key words: Russian as a foreign language, computer technology, information technology, teaching Russian to Chinese students.

В последние десятилетия компьютерные технологии стали неотъемлемой частью в различных сферах деятельности. Использование компьютерных технологий в обучении является не только эффективным методом, но и требованием информатизации образования. Информатизация образования относится к процессу активного развития и полного применения информационных технологий и информационных ресурсов во всех сферах образования и обучения. Информатизация образования на сегодняшний день является трендом, за которым стремятся педагоги при обучении китайских студентов русскому языку. Возможности компьютерных технологий в своей совокупности дают перспективы трансформации области лингвистического образования в целом и преподавания русского как иностранного в частности.

Использование компьютерных технологий при обучении русскому языку китайских студентов имеет ряд преимуществ. Выбирая за основу компьютерные технологии, у педагога появляется возможность выстраивания индивидуальной образовательной программы обучающегося, различные варианты коммуникационных возможностей, свободный доступ ко множеству современных методик, организация

самостоятельной работы с учётом индивидуальных особенностей обучающихся, когда обучающийся может работать в удобном для него режиме и темпе.

Компьютерные технологии обучения – это совокупность методов, приемов, способов, средств обеспечения педагогических условий для целенаправленного процесса обучения, самообучения и самоконтроля на основе компьютерной техники, средств телекоммуникационной связи, интерактивного программно-методического обеспечения, моделирующая часть функций педагога по представлению, передаче информации, управлению учебной и познавательной личностно-ориентированной деятельностью [Красильникова 2012; 14].

В российской системе образования публикуются исследования, посвященные использованию компьютерных технологий на уроках РКИ. Исследователи отмечают, что применение компьютерных технологий в обучении иностранному языку активизируется учебная деятельность студента. Действительно, использование инновационных технологий в различных форматах привлекает внимание обучаемого и вносит существенных вклад в организацию учебной деятельности.

Эффективным средством при обучении китайских студентов РКИ являются мультимедийные материалы и технологии. Мультимедийные ресурсы совмещают несколько видов деятельности, например, использование аудио или видеоматериалов и комментарии учителя. Одним из показательных примеров является применение метода фронтальной беседы в формате описания картины, поскольку именно на основе репродукции картины как средства обучения РКИ можно создавать русскую речевую среду. Описание картины на занятии способствует развитию речи, повышает интерес к культуре, развивает межкультурную компетенцию.

Еще одним дополнением может быть применение технологии деловой игры, такой подход способен не только визуализировать учебную информацию, но и вовлечь студентов, влияя на разные каналы восприятия. Принимая на себя разного рода роли, обучающиеся улучшают и развивают коммуникативные навыки.

Перспективным способом обучения является технология виртуальной реальности. «Виртуальная реальность – это компьютерная высокотехнологичная система симуляции, объединяющая технологии компьютерной графики, компьютерного моделирования, искусственного интеллекта, сенсорные технологии, технологии отображения и многое другое. И.В. Нефедов определяет виртуальную образовательную среду как «своеобразную техническую, технологическую, содержательную и организационную «площадку», на которой размещаются различные электронные образовательные, прикладные ресурсы, инструментальные средства, в том числе коммуникационные, позволяющие организовать взаимодействие как постоянно контактирующих, так и разделённых пространством и временем субъектов обучения» [Нефедов 2019; 62].

Виртуальная реальность имеет ряд преимуществ. Китайские студенты глубоко погружаются в процесс изучения русского языка. Представляется возможным обучение в виде игры и ролевой игры, что, безусловно, создает благоприятную среду для образования. Широкий и богатый материал доступен преподавателю РКИ. Ресурсы доступны студентам и преподавателям.

Исследователь Е.Н. Стрельчук отмечает ближайшие перспективы в преподавании РКИ, делая акцент на существование «разнообразных современных педагогических технологий, принципов индивидуализации и дифференциации, коммуникативного метода обучения» [Стрельчук 2021; 105].

Перспективным подходом к обучению РКИ китайских студентов могло бы стать внедрение искусственного интеллекта (ИИ). Однако эксперты, исследующие данное направление, не могут быть уверены в пути, куда движется образовательная сфера искусственного интеллекта. Они утверждают, что, с одной стороны, применение ИИ может стать подспорьем для преподавателей в развитии интересов и сильных сторон учеников. С другой – ИИ «ещё больше закрепит глобальную тенденцию стандартизированного обучения и тестирования и взрастит поколение, плохо подготовленное к быстрой адаптации в новых условиях труда. Компания Squigrel, одна из крупнейших корпораций, использующих ИИ для образования, лишь подчёркивает эти проблемы» [Хэминь 2019].

Применение различных компьютерных технологий на уроках РКИ важно и целесообразно, но нельзя забывать о базовых методах и подходах обучения, проверенные временем и опытом.

Перспективы обучения РКИ видятся в разумном применении информационных технологий в сочетании с традиционными методами обучения.

Литература

1. Красильникова В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учебное пособие. Оренбург: ОГУ, 2012.

2. Ма Хэминь, Ван Дешэн, Инь Хан. Педагогика в век информационных технологий - это «развлекательная наука» // Журнал Восточно-Китайского педагогического университета. 2019. №5. С. 56-66.

3. Нефедов И.В. Виртуальная образовательная среда в обучении РКИ: реальность и перспективы // Мир русского слова. 2019. № 4. С. 61-71.

4. Стрельчук Е.Н. Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ // Русистика. 2021. Т. 19. № 1. С. 102-115.

Е.С. Овсий

(Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации)

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЗАДАНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ В ОНЛАЙН-КУРСАХ

Аннотация. Аудирование является одним из тех речевых навыков, формирование которого с использованием онлайн-курсов вызывает наибольшие трудности при обучении русскому языку иностранцев. В данной работе представлены виды заданий, направленные на формирование у пользователя курса аудитивных навыков.

Ключевые слова: онлайн-курсы, дистанционное обучение, преподавание русского языка как иностранного, аудитивные навыки

E.S. Ovsiy

(Financial University under the Government of the Russian Federation)

REPRESENTATION OF TASKS FOR FORMING AUDITORY SKILLS IN ONLINE COURSES

Abstract. Listening is one of those speech skills, which causes difficulties during online courses on teaching Russian as a foreign language. This paper presents the types of tasks that form the auditory skills of the course user.

Keywords: online courses, distance learning, teaching Russian as a foreign language, auditory skills

Абсолютно все навыки речевого общения важны для того, чтобы человек мог успешно осуществлять коммуникацию на родном и неродном языках. Однако, если мы говорим об аудитивных навыках, то их можно считать связующим звеном рецептивных и продуктивных навыков, ведь без умения прослушать и понять реплику собеседника человек не может дать адекватную реакцию на его высказывание. Также, формирование навыков письма и чтения напрямую связано с аудитивными навыками.

Под аудитивными навыками понимают речевые операции, доведенные до автоматизма, связанные со способностью обучающегося распознавать отдельные звуки, звуковые комплексы и интонационные конструкции. [Азимов, Щукин 2009; 25].

Традиционно одним из средств обучения аудитивным навыкам считаются аудиозаписи.

Остановимся на проблемах формирования аудитивных навыков в онлайн режиме. Формально сегодня человек имеет широкий доступ к тому, чтобы слышать иностранную речь: большое количество учебных видео на Youtube каналах, доступ к онлайн версиям русских телеканалов, подкасты, как от любителей, так и от профессиональных ведущих с поставленной речью и, конечно, фильмы и записи спектаклей.

Однако, большое количество материала ещё не говорит о качестве. Ведь чистой речью обладают далеко не все носители языка. Кроме того, не все материалы могут дать полезную, актуальную лексику. И, конечно, важно помнить о том, что не все люди готовы проявлять сознательность и работать самостоятельно.

Другая проблема, это учёт особенностей восприятия нового поколения студентов. Представителю поколения Z проще прослушать и просмотреть небольшое видео, чем слушать простую аудиозапись. Люди более старшего поколения напротив негативно воспринимают подобные видео, предпочитая более традиционные варианты предъявления материала.

Если мы говорим об онлайн-курсах, то мы считаем допустимым использование не только учебных видео и аудио, но и неадаптированных материалов. Это мы можем видеть в курсе Томского государственного университета, где использовались видео экскурсий, предназначенные для носителей русского языка. Однако важно учитывать, что аутентичные материалы могут быть использованы на начальном этапе обучения в минимальном количестве, которое может быть увеличено пропорционально уровню владения русским языком: чем выше уровень, тем больше подобных аудио и видео может быть.

К сожалению, мы вынуждены отметить, что количество онлайн-курсов от российских университетов резко сократилось: курсы по русскому языку как иностранному, размещённые на зарубежной платформе COURCERA, сейчас заблокированы, и не все университеты перемещают их на свои порталы. Был утерян доступ к значительному проценту курсов Института русского языка имени Пушкина после атаки на сайт университета и до сих пор не восстановлен. Поэтому очень трудно отследить современные тенденции в том, каким заданиям для развития аудитивных навыков отдаётся предпочтение.

Анализ активности слушателей в курсе «Элементарно.РУ» показал, что больше всего им понравились задания на развитие аудитивных навыков. В то же время слушатели отметили, что именно таких заданий им не хватало.

В первой части «Элементарно.Ру» нами был сделан упор на следующие аудитивные задания:

- «Слушайте и повторяйте» - задания, которые знакомили обучающегося с русской фонетической системой;
- «Слушайте, читайте и повторяйте» - задания, которые помогали сформировать навыки чтения и способствовали запоминанию лексических единиц;
- «Слушайте и распределяйте по моделям» - формирование навыка восприятия ритмики русского слова;
- «Слушайте и сопоставляйте» - задания на сопоставление звучащего образа слова с изображением предмета, которое оно обозначает.

В качестве промежуточного контроля развития аудитивных навыков использовались следующие тестовые задания:

- Какой звук вы слышите? – задания на проверку сформированности навыков распознавания редукции гласных и оглушения согласных звуков.
- Какой знак тут должен быть? (.) или (?) – задания на проверку сформированности навыка распознавания ИК-1, ИК-2 и ИК-3.

Многие аудитивные задания исходили из видео с речевыми образцами. То есть слушатель должен был просмотреть видео ещё раз и ответить на вопросы. В последних уроках были задания на прослушивание простых текстов и выбор правильных вариантов ответа. Исходя из полученных отзывов слушателей, прошедших первую часть курса, во второй части число подобных заданий будет увеличено. Кроме того, планируется добавить задания на восприятие интонационных конструкций, внести разнообразие в задания с диалогами и текстами: добавить тексты с пропусками, где слушатель должен вписать услышанное слово.

В первой части отсутствуют видео и аудио с аутентичными материалами, во второй части так же они не планируются к использованию связи с низким уровнем владения русским языком потенциальных пользователей. Использование подобных материалов планируется в третьей части.

В заключение мы можем отметить, что при создании онлайн-курса нужно помнить о развитии аудитивных навыков обучающихся и найти способы обеспечить разнообразие соответствующих материалов за счёт использования разного формата аудиозаписей (тексты описания, монологи персонажей курса, диалоги), активно использовать различные типы заданий при отработке или закреплении аудитивных навыков. Не следует бояться использовать аутентичные материалы в онлайн-курсах. Всё это будет сохранять мотивацию пользования при прохождении онлайн-курса.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). // Изд-во Икар. 2009 С. 447
2. Методика / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Рус. яз., 1988. 180 с. Наумова В. А. Развитие аудитивной компетенции студентов // Вестник ВолГУ. Серия 9. Вып. 10. 2012. С. 163–164.
3. Обдалова О.А. Обучение аудированию как средство развития коммуникативного потенциала обучаемых // Вестник Томского государственного университета. №5, 2003. С.224-225.
4. Лапаев Л.Л. Использование интернет-ресурсов при обучении аудированию иноязычных текстов на занятиях по иностранному (английскому) языку //

Методические вопросы преподавания инфокоммуникаций в высшей школе. №4 (5), 2016. С. 19-21.

5. Итинсон К.С., Рубцова Е.В. Использование информационных технологий в процессе обучения иностранных студентов филологическим дисциплинам в вузе // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-25. С. 5666-5669

В.В. Решетникова

(Российский университет транспорта)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается технология смешанного обучения русскому языку иностранных учащихся, которая предоставляет обучающимся и преподавателям потенциальную среду для более эффективного изучения и преподавания. В статье представлены три важных фактора, которые являются обязательными для достижения эффективного смешанного обучения.

Ключевые слова: методы смешанного обучения, онлайн-среда.

V.V. Reshetnikova

(Russian University of Transport)

BLENDED LEARNING TECHNOLOGY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract. The article analyzes blended learning in teaching a foreign language that creates a potential environment to learn and teach Russian language more effectively. Three important factors essential to making blended learning effective blend are presented in the article.

Key words: foreign language teaching, blended learning approaches, online learning environment, teaching styles.

Обучение русскому языку как иностранному в техническом университете в большей степени по-прежнему проходит аудиторно. Любая группа студентов часто может быть разнородной по способностям, с разными целями и стилями обучения. Для того, чтобы удовлетворить потребности обучающихся, мы должны создать среду, которая наиболее близко напоминает реальное использование целевого языка. В попытке достичь оптимальной учебной среды, мы располагаем рядом ресурсов и инструментов: групповая и парная работа, совместное обучение и самостоятельное обучение. Таким образом мы вовлекаем наших студентов в коммуникативную языковую практику, т.е. используем смесь подходов к обучению для создания как можно более насыщенной среды обучения для студентов.

Смешанное обучение означает смешение различных учебных сред. Оно дает обучающимся и преподавателям потенциальную среду для более эффективного обучения и преподавания. Смешанное обучение предполагает продолжение использования очного обучения в качестве основного компонента образовательного процесса, обогащенного и расширенного за счет интеграции Интернета и других технологий преподавания и обучения в учебный процесс. Эта интеграция должна происходить при посредничестве и поддержке преподавателя и должна отражать цели обучения и работать над их достижением, а также потребностями всех обучающихся.

Эффективное внедрение смешанного обучения, по сути, сводится к тому, чтобы максимально использовать имеющиеся возможности и инструменты для достижения оптимальной образовательной среды.

Американские исследователи Грэхем и Бонк выделяют три компонента смешанного обучения: непосредственное обучение при наличии личного контакта студентов и преподавателя в форме традиционных аудиторных занятий; самостоятельная работа студентов, включающая в себя различные виды деятельности (поисковые задания в сети Интернет, вебквесты и т.д.) без помощи со стороны преподавателя; совместное электронное обучение, состоящее в выполнении различных заданий в сети, участии в вебинарах, онлайн конференциях, вики и т.д. [Bonk 2005; 151-153]

Смешанное обучение не является новой концепцией. Новым является диапазон различных возможностей и сред обучения, которые стали возможны сегодня благодаря использованию технологий. Принято считать, что смешанное обучение сочетает в себе лучшие стороны электронного и традиционного обучения. Удобство и гибкость электронного обучения дополняется непосредственным, живым контактом с группой и преподавателем на занятии в аудитории. В смешанном курсе электронное и традиционное обучение должны идти параллельно: каждому этапу на занятии должен соответствовать блок заданий в сети [Краснова 2014; 405].

Быстрый рост использования обучающих технологий, в частности Интернета и веб-коммуникаций, предоставляет преподавателям русского языка как иностранного и студентам гораздо больше возможностей для изучения русского языка путем подходящего сочетания стилей преподавания и обучения. При правильном применении смешанное обучение может значительно улучшить качество обучения.

Многие преподаватели используют различные инструменты для повышения эффективности обучения студентов. Например, текстовые редакторы используются для того, чтобы практиковать совместное написание текстов, для оценки себя и оценки сокурсников. Для отработки навыков общения студентам предлагается использовать мгновенный обмен сообщениями и форумы для обсуждения интересующих тем. Интернет используется для проведения исследований в рамках подготовки проектов. Используя эти инструменты, преподаватели и студенты уже участвуют в смешанном обучении, возможно, даже не осознавая этого.

Онлайновая среда обучения может обеспечить различные способы обучения и создание потенциально более богатой учебной среды, которая обеспечивает новые подходы к обучению, тем самым позволяя использовать различные стили обучения, а также большую диверсификацию и более широкий доступ к обучению. Такая среда обучения должна дополнять или усиливать традиционную очную среду обучения [Костина 2010; 142].

Электронный курс не заменяет, а дополняет основные занятия, поэтому нет смысла размещать учебник, по которому проводятся занятия, в электронной среде. В сети могут быть выложены справочные материалы, которые не вошли в основной учебник в силу ограниченного объема. Тестовые задания на закрепление лексики и грамматики с автоматизированной проверкой и оценкой сэкономят время занятия, позволяя заниматься непосредственно устной коммуникацией. Работа с видеоматериалом в режиме индивидуального просмотра будет способствовать детальной проработке языковых явлений за счет индивидуального темпа работы, реализовать который в рамках аудиторного занятия очень затруднительно [Варенина 2012; 50].

Самая важная цель смешанного обучения – найти наиболее эффективную и действенную комбинацию способов обучения. Дело не в том, чтобы выбрать правильный или лучший, инновационный в противовес традиционному, а в создании учебной среды, которая работает как единое целое.

Следует отметить некоторые трудности при проведении занятий. Иногда складывается такая ситуация, что часть учебной группы присутствует на занятиях очно, а часть - подключается к уроку с помощью компьютера. Преподаватель ведет занятие в смешанном формате.

При рассмотрении смешанного обучения не существует ни одного идеального сочетания, ни одного набора. Однако существует ряд важных факторов, необходимых для достижения эффективного обучения.

И первый фактор – это взаимодополняемость. Отправной точкой для установления взаимодополняемости является определение результатов обучения, определение потребностей обучающихся и определение различных, потенциальных компонентов, доступных для вас. На этом этапе вы должны быть в состоянии определить, как наилучшим образом эти результаты обучения и потребности могут быть поддержаны с помощью различных доступных вам компонентов.

Следующим фактором, который имеет решающее значение, является выбор педагогически обоснованных учебных материалов. Интерактивность и мультимодальность имеют решающее значение для того, чтобы продемонстрировать обучающимся, что технология может предложить им что-то новое в рамках изучения языка. Преподавателям необходимо тщательно оценивать учебные материалы, например, программные продукты, и использовать только те материалы, которые являются методологически обоснованными.

В любом контексте смешанного обучения, в котором самообучение с помощью технологий занимает центральное место, обучающиеся будут нуждаться в различного рода поддержке. Следовательно, поддержка – это третий фактор эффективного обучения.

Смешанное обучение иностранному языку: – обеспечивает более индивидуализированный опыт обучения; – обеспечивает более персонализированную поддержку в обучении; – повышает вовлеченность студентов в процесс обучения; – учитывает различные стили обучения; – предоставляет возможность практиковать русский язык за пределами аудитории; – обеспечивает менее напряженную среду для практики языка; – обеспечивает гибкое обучение, в любое время и в любом месте, чтобы удовлетворить потребности обучающихся; – помогает обучающимся развить ценные и необходимые в современном мире учебные навыки. Смешанное обучение, если его хорошо освоить и внедрить, имеет большой потенциал для поддержки глубокого и содержательного обучения.

Литература

1. *Варенина Л.П.* Эффективность обучения смешанному языку в неязыковом вузе. // Вестник Московского государственного университета им. Шолохова. Педагогика и психология. 2012. №2. С. 48–52.
2. *Костина Е.В.* Модель смешанного обучения (blended-learning) и ее использование в преподавании иностранных языков // Известия вузов. Серия: Гуманитарные науки. 2010. №1(2). С. 141-144.

3. Краснова Т.И., Сидоренко Т.В. Смешанное обучение как новая форма организации языкового образования в неязыковом вузе //Образовательные технологии и общество. 2014. №17(2). С. 403–414.
4. Руководство по смешанному обучению: глобальные перспективы, локальные проекты. Кертис Дж. Бонк, Чарльз Р. Грэм: 2012.

Е.Г. Ростова

(Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова)

ИЗМЕНЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ФОНА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В МУЛЬТИМЕДИЙНОМ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ СЛОВАРЕ «РОССИЯ»

Аннотация. В статье рассматривается проблема изменения национально-культурного фона имен собственных и своевременность отражения этих изменений в учебных материалах, в частности, в мультимедийном лингвострановедческом словаре «Россия».

Ключевые слова: ономастика, топоним, учебная лингвострановедческая лексикография

E.G. Rostova

(Lomonosov Moscow State University)

CHANGES IN THE LEXICAL BACKGROUND OF PROPER NAMES AND THEIR REFLECTION IN THE MULTIMEDIA LINGUISTIC AND CULTURAL DICTIONARY "RUSSIA"

Abstract. The article deals with the problem of changing the national-cultural background of proper names and the timeliness of reflecting these changes in educational materials, in particular, in the multimedia linguistic and cultural dictionary "Russia".

Keywords: onomastics, toponym, educational linguistic and cultural lexicography

Одним из существенных отличий мультимедийного лингвострановедческого словаря «Россия» от многих других лингвострановедческих словарей является включение в его словник, наряду с именами нарицательными, называющими факты и явления природы, национальной истории и культуры, имен собственных, преимущественно антропонимов (имен реальных людей и мифических, фольклорных и литературных персонажей) и топонимов. Отобранные единицы обладают особенным, широко известным национально-культурным фоном, который в сознании россиян вербализован различными способами. Среди них:

- наличие наряду с официальным названием других, разговорных или жаргонных (Санкт-Петербург – Питер);
- наличие переносного значения (Лубянка, Обломов, Хлестаков);
- наличие нарицательного значения (Камчатка – камчатка);
- наличие постоянных эпитетов (Волга-матушка, Дон-батюшка);
- вхождение в состав фразеологизмов, афоризмов, пословиц и поговорок (В Тулу со своим самоваром)
- вхождение в состав устойчивых сравнений (холодно как в Сибири, сидит как Илья Муромец);
- использование номинации как символа чего-либо (Сталинград);

- возможность метафорического соотнесения с другим, известным во всем мире объектом (Петербург – Северная Венеция);
- использование для номинаций артефактов, в том числе, включающих прилагательные (вологодское кружево, астраханские арбузы, Пушкинская карта);
- существование широко известных косвенных номинаций именуемого объекта или человека (град Петров, Пушкин – солнце русской поэзии);
- использование для наименования артефактов, предметов обихода, продуктов, инструментов, фестивалей и др. (автомобиль «Волга», концерт «Калашников»).

Очевидно, что чем богаче фон данного имени собственного, тем большее количество вариантов его вербализации мы можем наблюдать. Классическим примером этого явления являются многочисленные варианты вербализации фона антропонима Пушкин. Однако для большинства и топонимов, и антропонимов характерны лишь некоторые варианты вербализации фона, что, как представляется, связано с историческими и культурно-значимыми событиями, характеристиками исключительных качеств объекта, безусловно присутствующими в сознании представителей данной (в нашем случае русской) культуры, связанной с ним коннотации, по определению Ю.Д. Апресяна, «узаконенной в данном языке оценки объекта действительности, именем которой является данное слово» [Апресян 1995]. Зачастую эта аксиологическая составляющая национально-культурного фона осознается носителями данного языка как константа. Так оценивали это наши предки, оцениваем мы, и это передается будущим поколениям.

Однако в ряде случаев в результате значительных исторических событий национально-культурный фон слова, его коннотации могут меняться. Это приводит к тому, что забываются или становятся малоупотребляемыми одни вербализации, а другие, наоборот, появляются или выходят на первые места. Причем, эта «смена» может происходить на глазах одного-двух поколений представителей данной национально-культурной общности. «Особенно показательна в этом отношении ономастическая лексика, которая, имея специфическое значение, довольно бурно реагирует на всякого рода аксиологические изменения в массовом языковом сознании носителей языка и культуры» [Крюкова 2019; 261]. Примеры: Ленинград – город трех русских революций и Петербург – культурная столица России. В фон современного топонима Волгоград безусловно входят два его прежних названия – Царицын и Сталинград. Причем, Сталинград с апреля 1925 года, после переименования Царицына, ассоциировался с именем Сталина и успехами в создании промышленного потенциала страны. А с 1943 года и по настоящее время город, а также именованная по топониму Сталинградская битва стали символом победы Советского Союза над фашизмом. Возможно поэтому и существование феномена временного переименования города в Сталинград на один день 6 раз в году: в День Победы, 2 февраля – в день разгрома немецко-фашистской армии в Сталинградской битве, 22 июня – в День памяти и скорби, 23 августа – в день памяти жертв бомбардировки Сталинграда, 2 сентября – в день завершения Второй мировой войны, 19 ноября – в день начала разгрома фашистов под Сталинградом. Уникально и современное название города по способу образования топонима. Как утверждают специалисты второго города, название которого состоит из гидронима и существительного *град*, в России больше нет.

Другим примером из области изменения аксиологических коннотаций антропонимов может быть изменение коннотаций имен литературных персонажей, например фамилии Обломов, что проявляется в появлении таких номинаций, как «Обломовский фестиваль», памятник «Философский диван Обломова», молодёжная

площадка «Облом. ОК», «Обломовский читальный зал», «Обломовский книжный двор», «Мастерская Обломовки», «Селфи в халате». Д. Шюманн в своей статье «Бессмертный Обломов. О внелитературной жизни литературного героя» отмечает, что рестораны с названием «Обломов» есть на территории не только России, но и всей Германии, в столице Австрии – Вене, в двух голландских городах – Ситтарде и Гронингене, в Женеве, в шотландском Глазго, а также в городе Кальери на итальянском острове Сардиния [Шюманн 2003]. Вероятно, всех этих номинаций не могло появиться, если бы в обществе не изменилось отношение к этому литературному герою.

Теоретическому рассмотрению этой проблемы посвящен ряд исследований, среди них исследование И.В. Крюковой, ранее нами процитированное. Предметом же нашего рассмотрения является проблема в большей степени учебно-лексикографическая, в частности, определение ситуации и своевременности внесения информации о новых ассоциациях, оценках, видов вербализации лексического фона топонимов и антропонимов в лингвострановедческие лексикографические пособия, в частности в мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия», одной из задач и возможностей которого является соответствие современной культурно-языковой ситуации.

Как было сказано выше, для появления новых коннотаций и вербализаций культурного фона ономастических единиц и необходимости их фиксации нужно не только время, но и какие-то яркие события в жизни общества, во время которых происходят важнейшие изменения в массовом языковом сознании носителей языка и культуры. Таким событием нашего времени стало возвращение Крыма в состав России. Отношение нации к этому событию сразу же проявилось в коннотациях топонима Крым и переосмыслении такой номинации как крымская весна. Если до 2014 года это словосочетание обозначало прекрасный период в жизни природы знаменитого полуострова и было использовано для названия музыкального конкурса молодых исполнителей, проводившегося в Крыму с 2001 года, то за прошедшие 9 лет эта номинация закрепилась как одно из официально используемых названий присоединения Крыма к Российской Федерации. И, вероятно, таким оно и сохранится в истории России XXI века. Это подтверждается еще и тем, что название Крымская весна получил и Московский фестиваль, и парк в центре Симферополя (2019 г.), и футбольный турнир (с 2008 г.), и сайт и портал Интернета, и даже одна из улиц Махачкалы, и сорт игристого крымского вина. То есть изменившийся национально-культурный фон топонима Крым проявился в том, что ранее писавшееся со строчной буквы словосочетание приобрело статус названия, стало писаться с заглавной буквы, в 2020 году было зафиксировано на орфографическом ресурсе Института русского языка РАН и стало использоваться для именованя различных объектов. Стали также возможны следующие словосочетания и выражения: события Крымской весны, очевидцы и участники Крымской весны, история Крымской весны, годовщина Крымской весны, «8 лет Крымской весне». Представляется, что перечисленное выше дает основание для внесения дополнений в статью «Крым» мультимедийного лингвострановедческого словаря «Россия» в разделы «В культуре» и «В языке и речи», а также требует расширения материалов медиатеки статьи.

Литература

1. *Апресян Ю.Д.* Избранные труды. Том 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. М.: Языки русской культуры, 1995.

2. *Крюкова И.В.* Аксиологическая коннотация имени собственного: динамический аспект // Филологические науки. Вопросы теории и практики // Тамбов. Грамота. 2019. Том 12. Выпуск 10. С. 261 – 266.

3. *Шюманн Д.* Бессмертный Обломов. О внелитературной жизни литературного героя // Гончаров И. А.: Материалы Международной конференции, посвященной 190-летию со дня рождения И. А. Гончарова // Ульяновск. Корпорация технологий продвижения. 2003. С. 113 – 123.

Т.А. Серебренникова

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

МЕТОД ПРИМЕНЕНИЯ GOOGLE TRENDS

В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ COVID-ЛЕКСИКИ

Аннотация. В статье показано использование веб-аналитического инструментария Google Trends как основного средства при изучении лингвокультурологического аспекта COVID-лексики. Рассмотрено применение Google Trends в исследованиях по языкознанию и смежным дисциплинам.

Ключевые слова: COVID-19, пандемия, Google Trends, поисковый запрос, лингвокультурологический анализ

T.A. Serebrennikova

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

METHOD OF USING GOOGLE TRENDS

IN THE LINGUOCULTUROLOGICAL STUDY OF COVID LEXICON

Abstract. This paper demonstrates web analysis service Google Trends as the main means of studying of the COVID lexicon in the linguoculturological aspect. Correspondingly, it discusses the use of Google Trends in various works in the field of linguistics and related disciplines.

Keywords: COVID-19, pandemic, Google Trends, search query, linguoculturological analysis

11 марта 2020 года в заявлении ВОЗ коронавирусной инфекции присвоен статус пандемии [сайт организации]. В РФ 27 января 2020 года Правительством создан оперативный штаб для борьбы с распространением COVID-19. С весны 2020 года в стране введены ограничительные меры, а 1 июля 2022 года Роспотребнадзор сообщил о прекращении действия всех антиковидных ограничений [сайт организации].

Пандемия COVID-19 оказала влияние на все сферы жизни людей, следовательно, и на лексический уровень языков мира (включая русский) через механизмы создания новых слов и словосочетаний, заимствований, а также через механизм актуализации узкоспециальных терминов и лексических единиц путем их распространения в общем употреблении. Исследование COVID-лексики вносит вклад в развитие ряда тем, связанных с изучением русского языка, включая междисциплинарные проблемы. Автором данной статьи в собственном исследовании поставлены задачи, связанные с изучением лексического состава современного русского языка, в ходе работы с лексикой, относящейся в пандемии COVID-19, изучены статистические данные запросов пользователей Интернета. Материал исследования: COVID-лексика в

контенте русскоязычного сегмента сети Интернет; научные статьи, монографии, словари, СМИ. В ходе исследования предложена и доказана гипотеза: статистические данные по поисковым запросам Интернет-пользователей отражают динамику развития COVID-лексики. Анализируя эту динамику, можно исследовать её в лингвокультурологическом аспекте. Основные результаты исследования: COVID-лексика в русском языке отражает реакцию общества на пандемию. COVID-лексика содержит национально-культурный компонент и отражает российские реалии, восприятие пандемии носителями русской лингвокультуры. Мониторинг запросов пользователей Интернета позволяет проанализировать актуальность отдельных лексических единиц, а также динамику развития COVID-лексики в русском языке.

Веб-аналитический инструментарий Google Trends (далее GT) используется в научном сообществе как средство получения дополнительной информации в контексте основной темы, включая языкознание. Тихонова Н.Ю. с помощью GT доказывает обоснованность выбора популярных слов английского языка в 2022 году [Тихонова 2023]. GT используется Шилихиной К.М. при изучении возникновения и закрепления новых значений слов *токсичный* и *ядовитый* в русском языке. [Шилихина 2019]. Бентя Е. В. применяет GT для сравнения частотности употребления заимствований и уже существующих в русском языке их эквивалентов. Орлова А.А. использует GT при анализе fashion-блогов периода пандемии [Орлова 2022]. В исследовании французского языка Ветчинова М.Н. при помощи поисковых запросов Google выясняет частотность употребления слова COVID в женском и мужском роде [Ветчинова 2022]. Майер В. С. использует GT как один из инструментов анализа неологизмов периода пандемии в немецком языке [Майер 2020]. Ярошенко Н.А. доказывает, что слово *карантин* является одной из актуализированных номинаций в русском языке в период пандемии [Ярошенко 2020]. Романтовский А.В. предлагает использование GT при самостоятельном изучении РКИ [Романтовский 2022]. Р.Т. Алиев и О.С. Якушенкова берут поисковые запросы интернет-пользователей за основу культурологического исследования в период пандемии [Алиев, Якушенкова 2021]. Анализ С.В. Соколова показывает, что в 2018 году инструментарий GT чаще всего используется исследователями в медицине и информационных технологиях. Реже всего GT использовался в сфере гуманитарно-социальных наук; языкознание как отдельная сфера в выборке не представлено [Соколов 2018].

В настоящей работе веб-сервис GT – основной аналитический инструмент исследования. Исследование динамики употребления COVID-лексики проведено на выборке лексем, связанных с медицинской темой и вошедших в общее информационное пространство в период пандемии COVID-19. Выборка составлена на основе «Словаря ковидной эпохи» [Громенко, Павлова и др., 2021] и включает слова, которые напрямую характеризуют феномен пандемии COVID-19 (в алфавитном порядке): *COVID-19*, *QR-код*, *вакцинация*, *ИБЛ*, *карантин*, *локдаун*, *пандемия*, *пневмония*, *самоизоляция*, *ухань*, *эпидемия*. Хронологические рамки анализа поисковых запросов пользователей сети Интернет: 01.01.2019 – 31.12.2021. Данные 2019 года введены для сравнительного анализа данных до пандемии (2019 год) и в период пандемии (2020 – 2021 гг.). Результаты представлены в формате графиков по каждому слову отдельно за указанный период.

Количество запросов слова «COVID-19» максимально в марте 2020 г., в связи с появлением данного термина в публичном пространстве после решения ВОЗ об объявлении пандемии COVID-19. В 2021 году максимум запросов приходится на

начало сентября, в связи с объявлением антиковидной меры в начале учебного года — каникул для учащихся и локдауна для работающих граждан.



Рис. 1. «COVID-19», максимум 2020

Рис. 2. «COVID-19», максимум 2021 года

года

Максимум запросов по слову «QR-код» приходится на начало июля 2021 года, в связи с введением этой антиковидной меры в ряде стран. Всплеск интереса к слову отмечается и в ноябре 2021 года, в связи с планированием зимнего сезона отпусков.



Рис. 3. «QR-код», максимум 2021 года

Рис. 4. «QR-код», ноябрь 2021 года

Максимум запросов по слову «вакцинация» – в сентябре 2021 года, что связано с началом учебного года и делового сезона. Ранее высокий уровень запроса по данному слову наблюдался в июне 2021 г., когда активно шла кампания по вакцинации.



Рис. 5. «Вакцинация», июнь 2021 года

Рис. 6. «Вакцинация», максимум 2021 года

Запросы по слову «ИВЛ» достигают максимума в марте 2020 года, что можно связать с началом пандемии и широким обсуждением методов лечения COVID-19.



Рис. 8. «ИВЛ», максимум 2020 года

Слово «карантин» вызывает максимальный интерес в конце марта – начале апреля 2020 г., в то время, когда принято решение о введении карантина в качестве основной антиковидной меры.



Рис. 9. «Карантин», максимум 2020 года

Максимальное значение запросов по слову «локдаун» отмечается в октябре 2021 г.

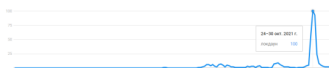


Рис. 10. «Локдаун», максимум 2021 года

По слову «пандемия» наблюдается динамика аналогичная предыдущим словам выборки: максимум запросов приходится на март 2020 года, то есть на начало пандемии COVID-19.

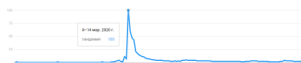


Рис. 11. «пандемия», максимум 2020 года

По слову «пневмония» наблюдается динамика, отличная от других лексем COVID-лексики в составе выборки: при наличии явного максимума в марте 2020 г., в другое время интерес к термину продолжает сохраняться на более высоком уровне, в сравнении с другими лексемами выборки исследования.



Рис. 12. «Пневмония», максимум 2020

Рис. 13. «Пневмония», октябрь 2020 года

года

Максимальный уровень запросов по слову «самоизоляция» приходится на конец марта – начало апреля 2020 г., то есть начало пандемии COVID-19, всплеск до уровня 52% от максимального числа запросов наблюдается в мае 2020 г.



Рис. 14. «Самоизоляция», максимум 2020

Рис. 15. «Самоизоляция», май 2020 года

года

Несколько отличается от динамики других слов выборки динамика запросов по слову «Ухань». Максимум запросов наблюдается в конце января – начале февраля 2020 года, то есть до официального объявления о начале пандемии COVID-19. Интерес к данному термину связан с появившейся именно в этот период информацией СМИ о вспышке нового заболевания в китайском городе Ухань. После заявления ВОЗ о пандемии в начале марта 2020 года всплеск внимания к данному слову отмечается в конце марта – начале апреля 2020 г.



Рис. 16. «Ухань», максимум 2020 года

Рис. 17. «Ухань», апрель 2020 года

Завершает выборку слово «эпидемия». Динамика запросов по данному термину совпадает с большинством других лексем выборки исследования: максимум запросов в конце марта – начале апреля 2020 г. Повышенный интерес на уровне 71% от максимального числа запросов отмечается в октябре 2020 года, что можно связать с ростом заболеваемости COVID-19 в осенний период и, соответственно, усилением антиковидных мер по всему миру.

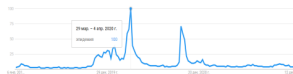


Рис. 18. «Эпидемия», максимум 2020

года



Рис. 19. «Эпидемия», октябрь 2020 год

Подводя итоги, отметим основные выводы. По всей выборке лексем наблюдается общая динамика: первый всплеск интереса к специальной (медицинской) COVID-лексике в марте 2020 года после официального объявления пандемии COVID-19, второй пик наблюдается в связи с ужесточением антиковидных мер (осенью 2020 и 2021 гг.). Отклонения наблюдаются только по двум терминам — «Ухань» и «пневмония», что можно связать с опережением информации о вспышке в китайском городе Ухань некой новой пневмонии (с необычно тяжелым течением заболевания и высоким уровнем смертности).

Веб-сервис GT с растущей популярностью используется в исследованиях по языкознанию и смежным дисциплинам как инструмент для получения дополнительных к основной тематике выводов. В настоящем исследовании GT используется как основной инструмент лингвокультурологического анализа на материале COVID-лексики, что показывает перспективность применения GT для решения ряда задач языкознания, в том числе как основного инструмента исследований.

Литература

- 1-я конференция ВОЗ по инфодемиологии / Всемирная организация здравоохранения. 2020. 30 июня – 16 июля. [Электронный ресурс URL: www.who.int/ru/news-room/events/detail/2020/06/30/default-calendar/1st-who-infodemiology-conference (дата обращения: 17.03.2023)].
2. Алиев П. Т. Образ Чужого в (пост)ковидный период: анализ русскоязычных интернет-запросов // *Galactica Media: Journal of Media Studies*. 2021. Т. 3, № 4. С. 163–190.
3. Ветчинова М. Н. Обогащение лексики французского языка в период пандемии COVID-19 // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2022. Т. 8, № 1. С. 3–18.
4. Майер, В. С. Пандемия коронавируса как языковой маркер современности (на материале немецкого языка) // *Гуманитарные и социальные науки*. 2020. № 4. С. 124–137.
5. Орлова А. А. Нарратив fashion-блогов в период пандемии COVID-19 // *Глобальный научный потенциал*. 2022. № 4 (133). С. 203–207.
6. Романтовский А. В. Поисковые запросы в Интернете как вид самостоятельной работы при обучении русскому языку учащихся-билингвов // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2022. № 11(125).
7. Соколов С. В. Применение веб-аналитического инструментария Google Trends в социогуманитарных и библиотечковедческих исследованиях // *Библиосфера*. 2018. № 4. С. 3–9.
8. Тихонова Н. Ю. Слова года в английском языке-2022: анализ и комментариев // *Мир науки, культуры, образования*. 2023. № 1(98). С. 347–350.
9. Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека [Электронный ресурс. URL: rosпотребнадзор.ru/about/info/news/news_details.php?ELEMENT_ID=22056 (дата обращения: 17.03.2023)]
10. Шилихина К. М. Семантическое развитие прилагательных ядовитый и токсичный: что "отравляет" нашу жизнь? // *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 2. С. 86–93.

11. Ярошенко Н. А. Пандемия COVID-19 в зеркале языка: лексико-семантические группы неониминаций // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. 2020. № 3-4. С. 63–93.
12. Словарь русского языка коронавирусной эпохи / Сост. Е.С. Громенко, А.Ю. Кожевников, Н.В. Козловская, Н.А. Козулина, С.Д. В.М. Мокшенко, А.С. Павлова, М.Н. Приемшьева, Ю.С. Ридецкая. — Е.С. Громенко, А.С. Павлова, М.Н. Приемшьева (отв. ред.), Ю.С. Ридецкая. — Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. — 550 с.

Сяо Мэн

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕНСИВНЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Из-за эпидемии коронавируса все вузы Китая перешли на онлайн-курсы и смогли обеспечить право на образование всем учащимся. Онлайн-курсы предоставляют учащимся больше возможностей для изучения русского языка и охватывают широкие виды курсов, помогая повысить эффективность и качество обучения.

Ключевые слова: цифровая педагогика; онлайн-курсы; русский язык как иностранный.

Xiao Meng

(People's Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba)

AN OVERVIEW OF MODERN INTENSIVE ONLINE RUSSIAN LANGUAGE COURSES FOR CHINESE STUDENTS

Abstract. Due to the coronavirus epidemic, all universities in China have switched to online courses and have been able to ensure the right to education for all students. Online courses provide more opportunities for students to learn Russian and cover a wide range of course types, helping to improve efficiency and quality of learning.

Keywords: digital pedagogy; online courses; Russian as a foreign language.

С развитием времени, особенно когда происходят крупные чрезвычайные ситуации в области общественного здравоохранения, такие как общенациональная вспышка новой коронарной пневмонии в начале 2020 года, преподаватели университетов должны активно реагировать на кризис и быстро вносить коррективы в формат обучения, учебную деятельность и содержание в соответствии с текущими условиями преподавания. Онлайн-курсы, как новый метод преподавания в информационную эпоху, эффективно снижают влияние эпидемии на преподавание и обучение во время вспышки, дополняют традиционные аудитории, в полной мере используют большие данные для преподавания и обучения и способствуют развитию информационных технологий в преподавании.

С развитием и популярностью интернет-технологий онлайн-курсы в Китае стремительно развиваются. С массовой интеграцией интернет-технологий разработка большого количества онлайн-курсов и учебных приложений постепенно изменила единую модель офлайн-обучения, обеспечив бесшовную интеграцию онлайн и офлайн учебного контента, и, следовательно, стала ключевой проблемой в современном

секторе высшего образования. Растущий спрос на онлайн-курсы со стороны китайских русскоязычных учащихся стимулировал развитие онлайн-курсов, которые становятся все более разнообразными. В основном предлагаются онлайн-курсы по русскому чтению, русско-китайскому переводу, разговорному русскому языку, практике международной торговли и основам финансовой грамотности. Эти курсы часто имеют обширные онлайн-ресурсы, такие как катехизисы, и в значительной степени ориентированы на практическое применение в режиме онлайн и в меньшей степени зависят от учебников. Например, в курсах русско-китайского перевода и русского чтения преподаватели могут организовать учебную деятельность в режиме онлайн, направляя студентов на выполнение заданий, добавляя в каждую главу документы, видео, дискуссии, тесты на аудирование и главы, устанавливая пункты заданий и требуя от студентов их выполнения. Например, при обучении устной речи преподаватели могут использовать онлайн-платформу распознавания речи для тестирования студентов по их устной речи: платформа распознавания речи может анализировать речь студентов, интонацию, грамматику и выражения на правильность, проводя речевой тест, который дает общий анализ отчета о тесте и предложения по изменению каждой части [Гулибану 2021; 111].

Онлайн-курсы увеличивают время контакта учащихся с русским языком. Учащиеся изучают русский язык не только на уроках, но и после занятий, они также могут найти онлайн-курсы, которые им подходят, и вести разговорную речь, чтение, перевод и т.д. в соответствии со своими потребностями. в нескольких направлениях.

Интернет-трансляция в классе является одним из приложений Интернета в педагогической деятельности. Использование «Конференции Tencent» и «Xuexitong Platform» позволило реализовать полностью интегрированное онлайн-обучение. Например, учителя используют Конференция Tencent для обучения русской разговорной речи и грамматике. Преподавание этих курсов в Интернете не отрывается от пяти аспектов аудирования, говорения, чтения, письма и перевода в традиционном смысле обучения в классе. Учителя могут комбинировать материалы в учебном процессе регулировать степень сложности в режиме реального времени и использовать для объяснения сочетание русского и китайского языков. После урока учащиеся могут войти в программу, посмотреть видео с пояснениями, записанное учителем, просмотреть содержание урока, пройденного в классе, закрепить знания.

Помимо прямых онлайн-трансляций, также можно использовать некоторые онлайн-курсы, в том числе бесплатные и платные. Учащиеся могут выбирать соответствующие курсы в соответствии со своими потребностями. Для китайцев, учащихся русский язык, доступно множество онлайн-курсов. Чтобы выбрать, здесь несколько бесплатных онлайн-курсов, в том числе:

Rus-on-line - сайт для студентов, начинающих изучать русский, поможет в освоении элементарных уровней A1 - A2. Портал создавался опытными преподавателями, работающими со студентами в разных странах. Ученик найдет здесь интерактивные упражнения, наглядные таблицы по грамматике, материалы для освоения глаголов и многое другое.

Learnrussian.rt - портал содержит около сотни уроков по русскому языку. В конце каждой небольшой группы уроков предусмотрен тест, проверяющий знания ученика. Архив содержит самые различные и практические темы. Есть раздел с алфавитом, множество материалов по правильному произношению, словарь к каждому изложенному уроку и грамматические таблицы.

Vk/russianforeign - страница группы во «ВКонтакте», в ленте которой содержится большое количество теоретического и практического обучающего материала. Грамматические правила, аудиокурсы, произношение, интересные и познавательные факты о языке Достоевского и Пушкина, россиянах, а также многое другое.

Чтобы сделать изучение языка максимально эффективным, следует отдавать каждую свободную минуту процессу обучения либо повторения. В этом могут хорошо помочь мобильные приложения.

Mondly: Learn Russian FREE - разностороннее приложение, тренирующее навыки письма, разговора, чтения и аудирования. Приложение найдут интересным как обладатели элементарного, так и продвинутого уровней изучения, будет полезно в путешествиях и в бизнесе.

Learn Russian with Babbel – предлагает изучать русский посредством коротких уроков, призванных качественно поднять уровень владения языком у потенциального ученика. Будет полезно начинающим и продолжающим изучение. Авторами уроков являются опытные преподаватели и носители языка. Возможны тренировки произношения через функцию распознавание речи.

Можно сделать вывод, что онлайн-курсы русского языка предоставляют китайским учащимся много удобств. Вместо того, чтобы ходить в университет, учащиеся могут просто открыть веб-страницу или программу и начать изучать русский язык, что позволит им лучше узнать язык. Онлайн-курсы охватывают широкий спектр предметов, чтобы удовлетворить потребности учащихся разного уровня. В то же время онлайн-курсы отличаются от традиционных методов обучения и вносят разнообразие в процесс обучения, давая китайцам учащимся новый опыт и стимулируя их интерес к учебе.

В то же время у онлайн-курсов есть и некоторые недостатки. Для тех учащихся, которые не отличаются самодисциплиной, находятся вдали от классной комнаты и лишены контроля и надзора со стороны преподавателя, учащиеся могут страдать от невнимательности в онлайн-курсах и просто сидеть перед компьютером, не слушая внимательно, что приводит к потере времени и снижению эффективности обучения. Онлайн-курсы также требуют наличия интернета и оборудования, которые должны быть в наличии, чтобы учащиеся могли успешно посещать онлайн-курсы.

Эпидемия коронавируса является стимулом для развития онлайн-курсов, послужив толчком к проведению крупнейшего онлайн-обучения с момента его появления. Информационные технологии открыли новые горизонты для нашего обучения. В этой среде учителям необходимо совершенствовать свои навыки фильтрации собственной информации. Повышая собственные богатые знания и профессиональную компетентность, они должны давать учащимся не максимальный объем информации, а наиболее полезную информацию, создавать живые и интересные учебные ситуации, стимулировать интерес учащихся к обучению, превращать обучение в процесс самостоятельного поиска и творчества, что, в свою очередь, ведет к позитивному отношению к учебе. Учащиеся должны быть самосознательными и самодисциплинированными, ответственно относиться к онлайн-курсам и правильно их использовать, чтобы получить максимальную эффективность и, тем самым повысить качество обучения русскому языку и получаемых знаний.

Литература

1. *Азимов Э.Г.* Теория и практика использования компьютерных программ в преподавании русского языка как иностранного. М., 2000 149 с.

2. *Араева Л. А., Крым И. А., Образцова М. Н.* К вопросу о лингвометодических основах массовых открытых онлайн-курсов по русскому языку для коренных малочисленных народов РФ // Мир русского слова. – 2018. – №. 2. – С. 99-103.

3. *Богомолов А.Н.* Виртуальная языковая среда обучения русскому языку как иностранному (лингвокультурологический аспект). М.: МАКС Пресс, 2008 315 с.

4. *Чэнь Я-Нань.* Исследование онлайн-преподавания основ русского языка на основе концепции ОГЭ. Журнал Харбинского профессионально-технического колледжа, 2021 (05). С. 153-155. DOI:10.16145/j.cnki.cn 23-1531/z.2021.05.047.

5. *Гулибану Абдурехман.* Практика смешанного преподавания на курсах русского языка в высших учебных заведениях[Л]. Наблюдение за образованием, 2021, 10(30). С. 110-112. DOI:10.16070/j.cnki.cn45-1388/g4s.2021.30.035.

Д.А. Чумакова
Ж.В. Чумакова

(Центр образования – средняя школа №22 Старооскольского городского округа Белгородской области)

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ УРОК В СИСТЕМЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье проанализированы актуальные методические принципы, приемы, способы и условия эффективного внедрения мультимедийных технологий в учебный процесс. Рассмотрены факторы, влияющие на успешное проведение в начальной школе урока с использованием мультимедийных технологий, такие как компьютеризация учебного кабинета, внедрение интерактивных методик обучения, использование презентационных материалов, адекватное сочетание различных способов оптимизации процесса обучения.

Ключевые слова: цифровые технологии, мультимедийный урок, интерактивные методики обучения.

D.A. Chumakova
Zh.V. Chumakova

(The Center of Education – secondary school № 22 of the Stary Oskol city district of the Belgorod region)

THE MULTIMEDIA LESSON IN ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE MODERN PRIMARY EDUCATION

The article presents current methodological principles, techniques, methods and conditions for the effective implementation of multimedia technologies in the educational process. There are factors for a successful lesson in primary school with the help of the multimedia technologies, such as computerization of the classroom, interactive teaching methods, presentations, the adequate combination of various ways to optimize the learning process.

Key words: digital technologies, multimedia lesson, interactive teaching methods.

В начальной школе происходит смена ведущей деятельности ребенка с игровой на учебную, что через использование игровых возможностей компьютера в сочетании с дидактическими, позволяет избежать рисков в таком переходе. Стоит отметить, что с включением в учебный процесс и с приобщением к энергичной школьной жизни, младший школьник сталкивается с разного рода вопросами и проблемными ситуациями. Например, возникают трудности и неудачи со спокойным и размеренным участием ребенка в ходе урока (ребенку нужно постоянно двигаться, что является естественным для его возрастных особенностей), эмоциональная сфера претерпевает значительные перемены, волевая сфера, ответственная за желание получать знания, умения и навыки, только начинает формироваться. Применение технологий мультимедиа дает возможность учителю частично разрядить высокую эмоциональную напряженность, свойственную для учащихся начальной школы, и оживить учебный процесс. Таким образом, складывается сложный период адаптации, который протекает у каждого ребенка по-разному и предполагает развитие осознанного отношения к обучению, налаживание отношений с одноклассниками, принятие себя в качестве ученика и подчинения школьным требованиям, отличным от детского сада.

Известно, что урок с использованием мультимедийных технологий представляет собой достаточно сложный процесс. Он включает в себя как планирование, так и проведение инновационного урока. В данном аспекте важно отметить, что необходимо максимально заинтересовать ученика, привлечь его внимание, научить работать с компьютерными технологиями. Учитель, в свою очередь, должен владеть всевозможными методами и средствами организации мультимедийного урока для того, чтобы сделать процесс обучения интересным, познавательным и доступным для всех.

Стоит отметить, что на сегодняшний день существует ряд требований и рекомендаций, которые следует учитывать при проектировании мультимедийного урока.

Прежде всего, учитель должен задуматься над тем:

1) какую роль этот урок играет в системе уроков по изучаемой теме или всего учебного курса;

2) каких целей хотелось бы достигнуть с помощью использования мультимедийных технологий (развития логического мышления, креативности, коммуникабельности, мобильности, быстроты реакции и т.д.);

3) какими мультимедийными средствами нужно обеспечить организацию и управление познавательной деятельностью, её координацию, чтобы при постановке учебной задачи обучающиеся чётко представляли себе [Clark 2008; 41]:

- что необходимо выполнить;

- какие средства для этого у них есть;

- как будут проверяться результаты их учебной деятельности.

Для современного учителя очень важно понимать всю важность и в то же время ответственность при подготовке и проведению урока с использованием мультимедийных средств. Важно, чтобы предложенный материал сочетал в себе ряд принципов: наглядность, образность, доступность, понятность, заинтересованность, живое сопровождение (видеофрагменты, учебные видеофайлы). Именно тогда мы сможем считать современный урок по-настоящему продуманным и подготовленным. И именно в таком случае и при таких условиях мы сможем увидеть реальный результат: ученикам будет интересно на уроках, дети будут замотивированы, возрастет актуальность использования компьютерных технологий на уроках [Катунин 2017; 324].

Стоит отметить, что информационные коммуникационные технологии могут быть представлены в формате презентации. Презентационные материалы, используемые на учебных занятиях, содержат в себе один из главных принципов – фасциация, то есть принцип привлекательности, что способствует развитию желания выражать свои мысли, доказывать свою точку зрения. В связи с этим, презентации состоят из нескольких преимущественных моментов. В первую очередь, «учащихся привлекает новизна уроков, появляется интерес к изучаемому материалу с желанием выполняются задания, дети учатся самостоятельно работать с дополнительными источниками знаний, появляется заинтересованность в получении более высокого результата, готовность и желание выполнять дополнительные задания, при выполнении практических действий проявляется самоконтроль» [Бондаренко 2021; 115].

Как считает Е.Г. Губарева, «такая форма урока имеет целый ряд преимуществ перед традиционными методами обучения, а именно:

- 1) обеспечивает большим информационным объёмом;
- 2) повышает работоспособность, активизирует познавательную деятельность учащегося;
- 3) создает коммуникативную ситуацию, лично значимую для каждого ученика, мотивирует трудные для обучающегося виды деятельности;
- 4) создает правильную реакцию на ошибку через благоприятный психологический климат;
- 5) насыщает урок продуктивными видами деятельности (сравнение, классификация, прогнозирование, конструирование);
- 6) индивидуализирует темп работы, корректирует нужное количество повторений» [Губарева 2016; 94].

Использование мультимедийных технологий, безусловно, даёт возможность проявить учителю творческую индивидуальность в организации внеурочной деятельности. Включенное в систему классных часов, специальных бесед, например, в систему занятий «Разговоры о важном», с которых начинается каждая неделя в 2022-2023 учебном году, рациональное использование мультимедиа играет важную роль в развитии понимания ключевых аспектов жизни человека в современной России, способствует духовно-нравственному росту личности ребенка, формированию его интеллектуальных и творческих возможностей.

Итак, учитель, который использует в урочной и внеурочной работе мультимедийные презентации обязательно продумывает композицию урока, беседы, мероприятия, соблюдая логику и обеспечивая гармоничное сочетание рационального и эмоционального в подаче информации, что положительно сказывается на уровне знаний и компетенций учащихся. Для обеспечения эффективности обучения необходимо учитывать фактор памяти учащихся (оперативной, кратковременной, долговременной); давать возможность успешно работать на уроке учениками с разным уровнем обученности; ориентироваться на развитие умственных способностей обучающего (развитие наблюдательности, умения сравнивать, анализировать, находить аналогии, умения выделять главное, обобщать полученные знания (сведения), воображения и фантазии); учитывать смену деятельности учащихся по всем ее уровням.

Анализ современных методических принципов, приемов и способов в учебном процессе позволил выявить условия эффективного внедрения мультимедийных технологий, которые состоят из нескольких блоков и направлений реализации. Прежде

всего, это информатизация образовательного процесса, компьютеризация учебного кабинета, внедрение интерактивных методик обучения, знакомство с инновациями в образовании, нахождение альтернативных способов оптимизации процесса обучения в начальной школе.

Литература

1. *Hadfield J.* Intermediate Grammar Games. Edinburgh, 2003. 128 p.
2. *Clark J.* PowerPoint and Pedagogy: Maintaining Student Interest in University Lectures // College Teaching. 2008. Vol. 56, No. 1. P. 39-45.
3. *Бондаренко И.Н., Гладкова Н.А., Хаустова В.Н.* Мультимедиа в образовательной среде // сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Изд-во Аэтерна, 2021. С. 114-116.
4. *Губарева Е.Г., Мальцева Н.Н., Хаустова В.Н.* Использование мультимедийных технологий в начальной школе // Педагогическое мастерство: материалы IX Международной научной конференции. М.: Издательский дом «Буки-Веди». 2016. №.1. С. 94-95.
5. *Катунин Г.П.* Основы мультимедийных технологий: Учебное пособие. Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики. Новосибирск: СибГУТИ, 2017. 794 с.

М.А. Шпакова, Е.Н. Стрельчук

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Аннотация: в данной статье рассматриваются цифровые образовательные ресурсы в практике преподавания РКИ. Внимание акцентируется на созданном самостоятельном образовательном сайте, в основе которого задания по языку специальности для будущих филологов.

Ключевые слова: методика преподавания; цифровые образовательные ресурсы; инновационные технологии; русский как иностранный.

M.A. Shpakova, E.N. Strelchuk

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

THE USE OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

Abstract: this article discusses digital educational resources for teaching Russian as a foreign language. Attention is focused on the created independent educational website, which is based on tasks in the specialty language for future philologists.

Keywords: teaching methods; digital educational resources; innovative technologies; Russian as a foreign language.

Посредством актуальности цифровых образовательных ресурсов становятся возможным оптимизация и усовершенствование учебного процесса. При их помощи преподаватели могут сделать обучение более наглядным и адаптированным к конкретной аудитории. В обучении русскому языку как иностранному (в том числе

языку специальности) цифровые образовательные ресурсы помогают в формировании компетенций.

Цифровые образовательные ресурсы представляют собой целостные образовательные материалы и тренинги, которые реализуются «в пространстве ИКТ при помощи различных визуальных и интерактивных приемов». Они позволяют сделать образовательный процесс наглядным [Зайцева 2003; 204].

С точки зрения методики преподавания РКИ, данные ресурсы предлагают цельные педагогические решения и использование принципов, которые отвечают за обеспечение интерактивности и мультимедийности. Цифровые ресурсы образовательной среды русского языка как иностранного гарантируют специализированную подачу, отвечающую на вопросы «по работе с интерактивными данными». Эти материалы, как правило, обладают не только специальной тематикой, но и определенной спецификой, соответствующей изучаемой теме [Вылгжанина 2015; 6].

В преподавании русского языка как иностранного данный вид ресурсов позволяет ознакомиться с языковыми особенностями. Например, обучающиеся запоминают особенности стиля русской научной филологической речи, учатся владеть узкопрофильной лексикой, совершенствуются в овладении письменной научной речью и т.д. Различные мнемотехнические приемы тренируют память и позволяют быстро запоминать специализированный материал.

Цифровые ресурсы в РКИ передают различные объемы информации, которая позволяет формировать как общеязыковые, так и профильные (в рамках языка специальности) навыки обучающихся. Более того, с их помощью образование становится доступным студентам, находящимся в другой стране, которые не могут по тем или иным причинам получать образование очно. Процесс обучения русскому языку становится модернизированным и мобильным.

В современной действительности цифровые ресурсы предлагают перспективные методы обучения, которые реализуются в том числе на специализированных платформах. При помощи их данных педагогическое проектирование занятий по русскому языку как иностранному позволяет добиться продуктивных занятий, которые «выводят» язык в речь и развивают практические навыки и умения обучаемых за короткие сроки.

Мы ставим своей основной задачей создание онлайн-лектория по обучению языку специальности. С точки зрения создания собственного цифрового образовательного ресурса, наиболее мобильным вариантом его реализации является сайт, позволяющий не только изучать новую информацию по заданной теме, но и при помощи интерактивного подхода применять ее на практике. При высоком уровне совершенства программы возможно получить обратную связь от обучающихся через систему тестирования и индивидуальные задания.

Поскольку материалы нашего образовательного сайта направлены на целевую аудиторию иностранных студентов-филологов, рассматривая язык специальности, мы предлагаем специализированный набор заданий для его освоения. Наиболее подробно мы бы хотели остановиться на тематике, связанной с русским языкознанием.

На наш взгляд, обучение языку специальности является одним из самых важных аспектов для изучения в методике преподавания русского языка как иностранного. Формирование профессиональных компетенций обучающихся напрямую зависит от знаний профессиональной лексики, уровня владения научными терминами. Для освоения профильной терминологии мы создаем специальные образовательные

материалы, которые позволят в короткие сроки запомнить ее и реализовать применение в устной и письменной речи.

На этапе разработки находятся задания для освоения терминов. Для их изучения мы подбираем специальные тексты, направленные на овладение конкретными терминологическими единицами русской филологии, которые при помощи тренировочных заданий будут фиксировать внимание обучающихся, тренируя возможности их памяти по освоению материала. Для эффективного изучения научных терминов мы собираемся создать интерактивный глоссарий, с которым студенты могли бы самостоятельно работать на сайте.

Другой аспект для изучения, на котором мы хотели бы остановиться, это научная литература, включающая труды выдающихся русских ученых-филологов. Для восприятия иностранными обучающимися данных материалов лучшим образом мы предлагаем демонстрировать их в виде адаптированных текстов. Что касается «уникальной» терминологии, мы считаем необходимым вводить ее в дополнительных к тексту материалах в виде специальных примечаний и объяснений. Безусловно, данный аспект образовательного ресурса будет актуален для формирования устной и письменной речи будущих филологов.

Материалы сайта смогут помочь в проведении очных занятий, так как они сделают образовательный процесс разнообразным и дополненным посредством использования специальных заданий. Наш сайт направлен в том числе на развитие мотивации обучающихся по усвоению самых сложных аспектов русского языка.

Таким образом, цифровые образовательные ресурсы позволяют модернизировать учебный процесс, создавая новые обучающие комплексы, которые предоставляют возможности для изучения русского языка как иностранного. Наша специализированная разработка находится на этапе формирования, поскольку необходимо провести ее апробацию и обозначить методические рекомендации по ее применению.

Литература

1. *Беспалько В.П.* Образование и обучение с участием компьютеров. Педагогика третьего тысячелетия. В.: Модэк, 2002. – 173 с.
2. *Вылегжанина Е. А.* Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. Актуальные задачи педагогики: материалы VI Международной конференции. Чита: Издательство «Молодой ученый», 2015 С. 4–6.
3. *Зайцева Л.А.* Использование информационных компьютерных технологий в учебном процессе и проблемы его методического обеспечения. М.: Просвещение, 2003. – 253 с.
4. *Калинина Т.В.* Управление инновационными процессами в ДОУ. М.: Сфера, 2008. – 236 с.
5. *Можяева Л.Г.* Эволюция концепции образования в современном мире. М.: НИИВО, 2001. – 54 с.
6. *Стрельчук Е.Н.* Перспективы онлайн обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ // Русистика. 2021. №1. С. 102–115.

Ван Луюо
А.Р. Салахова

(Казанский федеральный (Приволжский) университет)

**СЛОВЕСНЫЙ НАТЮРМОРТ В РАССКАЗЕ
А.П. ЧЕХОВА «ДАМА С СОБАЧКОЙ»**

Аннотация. Цель настоящего исследования состоит в определении семантики литературного натюрморта как значимого элемента содержания художественного произведения. В статье установлены фрагменты словесных натюрмортов в рассказе А.П. Чехова «Дама с собачкой», а также их семантическая связь.

Ключевые слова: словесный натюрморт, вещный мир, «Дама с собачкой»

Wang Luyao
A.R. Salakhova

(Kazan (Volga Region) Federal University)

**SEMANTICS OF VERBAL STILL LIFE IN THE STORY
BY A.P. CHEKHOV "THE LADY WITH THE LITTLE DOG"**

Abstract. This study is aimed at determining the semantics of a literary still life as a significant element of the work of art. The article analyzes fragments of verbal still life in the story by A.P. Chekhov "The Lady with the Little Dog", as well as their semantic connection.

Keywords: verbal still life, material world, "The Lady with the Little Dog"

Реалии, изображаемые автором в художественном тексте, располагаясь в художественном пространстве и существуя в художественном времени, формируют вещный/предметный мир произведения. Таким образом, вымысел предметности – органичная часть фикционального мира литературы, а предметы, изображенные в произведении, образуют определенную систему. По нашему глубокому убеждению, следует проводить границу между предметами-детальями, определяющими место персонажа, культурный и исторический контекст, как правило, выполняя функции символов и/или эмблем от особой формы синтеза искусств, которой является словесный натюрморт.

Словесные описания бытовых предметов с живописной функцией в художественном произведении, включая утварь, растения, плоды и т.п., ранее являлись предметом изучения таких исследователей, как М. Гаравелли, Й. Лунд, Н. Фрай, Т. Цивьян, Ю. Тынянов, Ю. Лотман. При этом сам термин «натюрморт» не принадлежит к числу регулярных употребляемых понятий филологического анализа текста. Чаще всего исследователи исходят из символического понимания конкретного элемента вещного мира в прозе или в поэзии.

По нашему убеждению, рассмотрение словесного натюрморта как отдельной структурно-семантической единицы текста, уместно и необходимо в случае, когда воспроизводимая вербальными средствами предметная композиция представляет

собой не только модель соединения изобразительного искусства и литературы, но и является источником порождения новых смыслов.

Живописный жанр натюрморт как рисунок, изображающий предметный мир, связан с жизнью человека, являясь отражением не только материального, но и ритуального, эмоционального содержания человеческого бытия. Этот жанр возникает и распространяется в эпоху барокко как иллюстрация бренности, скоротечности человеческой жизни. О чем до сих пор свидетельствует дословный перевод этого термина. Следует отметить, что термин натюрморт в живописи относят и к постановочному натюрморту, и к натюрмортным вкраплениям в картинах других жанров.

Подобные примеры допустимо найти и в литературе: так, первые строки стихотворения Г.Р. Державина «Приглашение к обеду» [Сочинения 1864; 665-669] представляют собой развернутое описание обеда в поэзии, а хрестоматийное описание бюро Плюшкина в VI главе поэмы Н.В. Гоголя «Мёртвые души» [Гоголь 1962; 360] служит примером прозаического натюрморта.

В нашей работе мы исходим из следующего определения литературного натюрморта, представленного в Словаре литературных терминов: «словесное изображение различных неодушевленных предметов: утвари, плодов, срезанных цветов, съестного, атрибутов искусства» [Натюрморт... 2009-2023].

Обращаясь к анализу конкретного текстового материала – рассказу А.П. Чехова «Дама с собачкой» (1898) – подчеркнем, что нас интересовали не детали вещного мира («дама в берете», «роса на траве», «любимое серое платье», целая порция «селянки на сковороде» и т.п.), а связанные и синтаксические цельные фрагменты, реконструирующие предметы неодушевленной природы и описываемые писателем как целостную композицию. Методом сплошной выборки и контекстного анализа нами были установлены четыре фрагмента словесных натюрмортов в тексте рассказа. Таким образом, каждая из частей рассказа содержит пример литературного натюрморта.

Нами была установлена семантическая связь фрагментов во II и IV частях, описывающих натюрморты, сопровождающие сцены гостиничных свиданий Гурова и Анны Сергеевны. Семиотическое содержание натюрморта – этого текста в тексте – противопоставляет на кинестетическом уровне потребляемые Гуровым продукты в моменты отчаяния его дамы. Так, в сцене летних встреч (во II главе) – Гуров наслаждается прохладным арбузом (около получаса!), а холодной московской зимой он пьет чай. Таким образом, проявляя, на первый взгляд, равнодушие к Анне Сергеевне, Гуров, с другой стороны, в области физиологических потребностей постоянно ищет того, чего у нет. В обоих случаях натюрморты содержат и «фигуры умолчания» – так Чехов последовательно избегает упоминания утвари, сопровождающей действия героев – не названы нож, которым Гуров «отрезал ломоть», а также чайная посуда и, возможно, продукты, потребляемые по традиции русского чаепития (сахар, сладости) – употребляется только метонимическое «принесли чаю» [Чехов 1970; 232]. Мы видим, что в данном случае натюрморт не является частью реалистической деталью повествования, а напротив, его условность – актуализирует его символическое содержание, усиливая и обнаруживая контраст между «ялтинскими», летними частями истории и ее «средне-российским», зимним, окончанием.

Выражением авторской позиции следует считать использование монохромного описания предметов гостиничного номера в III части («обтянут серым солдатским сукном [...] чернильница, серая от пыли») [Там же; 168]), что обуславливает выбор

языковых средств (тавтология), используемых для изображения предметов бытового натюрморта. При создании натюрморта в гостиничном номере, в котором остановился Гуров в городе С. (часть III), Чехов использует целый ряд стилистических средств. эпитеты (серый цвет становится цветом «солдатским» и «пыльным»); овеществленную метафору и аллюзии (при описании фигуры всадника, стоящего на столе использована аллюзия на романтического героя, потерявшего голову от страсти, а также на приключенческий роман «Всадник без головы» Томаса Майн Рида) [Там же; 256]. Все это позволяет писателю передать атмосферу провинциальной серости и несвободы, в которой проходит жизнь Анны Сергеевны, а также эмоциональный порыв Гурова неожиданно для самого себя приехавшего к ней. Таким образом, натюрморт становится микрокосмом, «театром в театре», воспроизводящем средствами вещного мира сюжетную линию рассказа.

Стоит отметить, что в части I словесный натюрморт практически отсутствует, поскольку свойственная чеховской прозе, на первый взгляд, «бессмысленность мелочей» (В. Набоков) никогда не лишена семантики. Мы так и не узнаем, что ели герои в момент знакомства, поскольку от всего обеда остается лишь кость неизвестного живого существа, брошенная собаке. Присутствующая в тексте, являющаяся одновременно и языковой игрой, и аллюзией (как при описании фигуры в III части) на устойчивые выражения:

- «бросить кости», т.е. «отважиться на какой-либо бесповоротный шаг, переступить какой-либо рубеж, принять окончательное решение»;
- «бросить кость», т.е. отвлечь от чего- или кого-либо с помощью малозначимого объекта.

Неоспоримым нам представляется и тот факт, что живописное описание (как и другие примеры экфрастического освоения изобразительного искусства литературой – например, пейзаж и/или портрет) играет важную роль в художественном произведении. Практически любое детализированное описание быта в художественном тексте несет в себе эмоционально-оценочное содержание и одновременно служит для характеристики обстановки, в которой развивается действие.

А.П. Чехову удается то, что Гегель полагал основной задачей автора натюрморта – «сделать незначительное значительным с помощью поражающе искусного исполнения» [Натюрморт в европейской живописи 1984; с. не нумерованы, цит. комментарий к ил. 25].

Словесный натюрморт в рассказе А.П. Чехова «Дама с собачкой», наряду с литературным пейзажем и, в наименьшей степени, литературным портретом, апеллирует к интересной модели синтеза живописи и художественного слова. Переводя семиотику натюрморта в систему естественного языка А.П. Чехов использует писательские средства выразительности, не стремясь в вещественной точности, что позволяет ему создать вербальное «полотно», уникальное по семантическому содержанию.

Литература

1. Гоголь Н.В. Мёртвые души // Гоголь Н.В. Сочинения: В 2 т. Т. 2. – М.: Художественная литература, 1962. – С. 257-618.
2. Натюрморт в европейской живописи XVI - начала XX века. – М.: Советский художник, 1984. – 224 с.
3. Натюрморт литературный // Словарь литературных терминов. URL: <http://litterms.ru/n/169> (дата обращения: 14.03.2023)

4. *Сочинения Державина с объяснительными примечаниями Я. Грота.* — СПб.: Изд. Имп. Академии наук, 1864. — Т. 1. Стихотворения. Часть I. — С. 665-669.

5. *Чехов А.П. Дама с собачкой // Чехов А.П. Избранные произведения: в 3 т. М., 1971. Т. 3: Повести и рассказы 1897-1903.*

Н.С. Ежова

(Многопрофильный лицей № 185 Советского района г. Казани)

ПУШКИНСКОЕ СЛОВО В МУЗЕЙНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (КРУЖКОВАЯ РАБОТА ОБУЧАЮЩИХСЯ)

Аннотация. В статье обобщается опыт многолетней работы автора по формированию патриотического самосознания у обучающихся школьного Пушкинского музея г. Казани. Приводятся цель, задачи, формы и методы патриотического воспитания молодого поколения средствами музейной педагогики.

Ключевые слова: русская литература, школьный музей, А. С. Пушкин, творчество, краеведение, патриотизм.

N.S.Ezhova

Liceum №185, Kazan

PUSHKIN'S WORD IN THE MUSEUM-EDUCATIONAL SPACE (SCHOOL CLUBS)

Abstract. The article summarizes the long-term experience of the author on the formation of patriotic self-awareness among students of the school Pushkin Museum in Kazan. The purpose, tasks, forms and methods of patriotic education of the younger generation by means of museum pedagogy are given.

Keywords: Russian literature, school museum, A.S. Pushkin, creativity, local history, patriotism.

В настоящее время многоассоциативное, многозначное и образное слово А.С. Пушкина способствует формированию гражданской личности.

Школьный Пушкинский музей в МБОУ «Многопрофильный лицей № 185» г. Казани реализует научно-просветительские программы, в которых уделяет усиленное внимание к пушкинскому наследию. У обучающихся и на уроках литературы, и в музее имеется возможность окунуться в оригинальные, многозначные, глубокие тексты А.С. Пушкина, взять в них все необходимое для развития своей духовности. Уклад школьной жизни Лицея № 185 строится на основе этнокультурных ценностей и традиций русского народа, и музейная педагогика рассматривается как своеобразная технология межкультурной коммуникации, в которой важнейшим объектом является великий классик А.С. Пушкин. Поэтическое слово великого поэта побуждает к диалогу с автором: оно образно, ассоциативно, активизирует эмоциональный и интеллектуальный опыт человека. К его личности и творчеству направлен интерес педагогов, учащихся и родителей Лицея № 185 г. Казани.

Используя в своей работе новые технологии, школьный Пушкинский музей реализует варианты диалога при анализе образной системы мировой мифологии в соотнесении с мифами, легендами татарского, удмуртского народов с произведениями А.С. Пушкина, Г. Лонгфелло, Г. Гейне, братьев Гримм, Ш. Перро, Г.Х. Андерсена, А.

Алиша, А. Абсалямова, М. Джалиля, М. Петрова, М. Коновалова, В. Мурина, которые текстуально не изучаются на уроках литературы.

Лицей № 185 г. Казани РТ сотрудничает с музеями и школами УР, выпускает совместные межрегиональные альманахи, которые отражают опыт создания творческих работ в рамках ФГОС. Представляем материалы исследовательской работы по патриотическому воспитанию учащихся, которые помогли развить творческие способности учеников, вербально –логическое мышление, последовательные ассоциации.

В национальных регионах России в ходе изучения традиционной литературной классики приходится учитывать ещё и полиэтнические культурные особенности, отражающиеся в местном фольклоре и литературе. Они бытуют как самостоятельный феномен наряду с общезначимыми высокохудожественными явлениями. В этом случае в канву исследования учащихся удачно вплетаются аспекты сопряжённого исследования двух или нескольких разнонациональных авторов и их произведений. В частности, при изучении программной повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка» в республиках Поволжья (Удмуртии, Татарстане, Башкирии) может быть востребован и местный историко-краеведческий потенциал.

Интересная исследовательская работа была проведена по рассказу-были «Веление Екатерины Второй», подвергнутому литературной обработке русским писателем Удмуртии П.Ф. Куляшовым [6]. Общеизвестно, что войска пугачевцев были разбиты под Казанью немецким подполковником Михельсоном, состоявшим наёмником на службе у престолонаследницы русского трона. Вчитываясь в текст П. Куляшова, постигая замысел автора, школьники осознают, что царице-немке был нужен военачальник-иноземец, который результативно осуществит карательную операцию.

Императрица в рассказе П. Куляшова мыслит о Михельсоне как о безжалостном по отношению к русской «черни» своём соотечественнике и соплеменнике, которому вполне можно доверяться в трудном деле. Во время личной аудиенции подполковника она в оживлённом разговоре выясняет, что тот идёт в бой *«с холодным разумом охотника — выследить и убить!»* В ходе беседы с офицером самодержица России узнает, что самым опасным и коварным зверем является росомаха. Этот низкорослый и выносливый хищник может неделю-две преследовать сохатого. И когда загнанный лось в бессилии падает, наступает время торжества росомахи (*«этот маленький зверёк вонзает свои острые зубы в горло великана»*). Разглядывая в упор узкоплечего худощавого подполковника, Екатерина Вторая властно наставляет его: «Господин Михельсон, будь в опасное для России время хитрой росомахой! Догоняй и бей самозванца! <...> Немедля берите отряд гренадеров и идите по следу Пугачёва. Преследуйте и бейте, пока по-росомашьи не вцепитесь в глотку самого самозванца! Настичь и пленить!..» [6, С.22]. Попутно отметим, что этот сюжет компактно введён и в роман «Шальные люди» П. Куляшова. Прочитав данное произведение, учащиеся ощущают себя причастными к реалиям сегодняшнего дня: многие враждебные России иностранные государства сегодня предлагают свои «услуги» по уничтожению славян.

Работа с критическими материалами (в том числе и новейшими) в ходе решения исследовательских задач может заметно восполнила познания детей. Так, статья «Предатели и дарители» переводчика «Капитанской дочки» на английский язык Роберта Чандлера [7] позволила школьникам по-новому взглянуть на оригинальный пушкинский текст. В частности, он признается, что роман А.С. Пушкина только «на первый взгляд кажется просто исторической байкой, на самом же деле это

произведение сконструировано более искусно, чем все остальные русские романы XIX века» [Там же, С. 117].

Р. Чандлер сознается, что сначала ему казалось, будто бы «композиция романа довольно небрежна и напоминает лоскутное одеяло: случайный коллаж из вымышленных писем, исторических подробностей и разностилевых стихов» [С. 127]. В ходе перевода он открывает для себя также явление «проблемы автора». Говоря о фразеосемантике текста, английский исследователь отмечает, что в процессе создания комических эффектов активно участвует сам писатель: «острит здесь Пушкин, а не его персонаж» [С. 124]. Взвзявшись за переложение данного произведения на английский язык, Р. Чандлер концентрирует внимание на ряде факторов, трудно дающихся ему как переводчику. В итоге он констатирует:

- «Паутина повторов, сплетенная Пушкиным, сложна и искусна» [С. 125];
- «Прозу со столь тонкой словесной тканью можно воспроизвести, только впитав каждую подробность оригинала» [С. 126];
- «Я не знаю другого романа, где звуковая структура была бы так важна, где мысль, звук и чувство были бы так неразрывно слиты» [С.129].

Исследовательская работа активно применялась и во внеклассной деятельности. Пушкинского музея г. Казани, кружковцы которого разрабатывали тематические блоки: «Казанские легенды и предания», «Пугачёв в Казани», «Пушкин в Казани» и другие. Например, лауреатом I-й степени Всероссийского Пушкинского фестиваля стала ученица 6 класса *Контурова Ирина*. Она написала былинку на тему «Не дай Бог видеть русский бунт...», в которой осмыслила историческую роль Пугачёвского восстания, взаимоотношения Пугачёва и угнетённого народа, веками чаявшего возвести на престол справедливого правителя:

Чернь с хлебом-солью к нему (Пугачёву) да с иконами,

В ноги доброму царю кланяется:

— Ты возьми нас, Пётр, царь-батюшка,

Возьми нас в войско своё многочисленное,

Будем правдою-верою служить тебе,

Тебе, защитнику народному!

Изучив документальную прозу А.С. Пушкина о Пугачёвском восстании, школьница задумалась над тем, что послужило причиной вооружённого народного бунта и как реальный Пушкин мог воспринимать и оценивать намерения и действия Пугачёва.

Много Пушкин по казанским

и оренбургским землям ездил,

С богатырями да с простым людом беседовал,

Узнавал от них и кривду, и правду-матушку.

Слушая их, поэт кудрявою головошкой-то покачивал,

Голубые глаза стыдливо опускал на сыру землю,

На сыру землю, многострадальную:

«Беден русский люд, беден крайней бедностью,

Крайней бедностью, непроглядною».

Лепя в своём сочинении наряду с образом Пугачёва образ былинного Пушкина, шестиклассница сопереживает трагической судьбе Пугачёва. Оттого ученица вводит в текст своей былинки советчика и помощника — «мифологического» Пушкина. Собственно, здесь необычно сочетаются два разных хронотопа: её былинному

Пушкину, жителю XIX века, дана возможность вступить в прямой диалог с руководителем повстанцев, лихим яицким казаком из века XVIII.

Воротился Пушкин к царю грозному да кровавому,
Воротился к нему опечаленный,
Воротился и сказал ему да таковы слова:
— Эх, Емелюшка, не перешибёшь плетью обуха!
Ты ж на доброту к людям нежадный,
А устроил ты бунт бессмысленный и беспощадный...

— А я, Ляксандр, в поле въехал давно во чистое
На зверя хищного да опасного...
Не я его, так он меня...

Былинный Поэт казанской школьницы обнаруживает свою историческую правду, никак не связанную с насилием и кровопролитием. В том отчётливо проявляются гуманистические взгляды современной школьницы, уже в столь юном возрасте сформированные на уроках литературы, истории, а также в ходе консультаций в литературном кружке исследователей-пушкинистов и под влиянием самостоятельного обширного чтения:

Эх, Казанка-река, приняла ты, многоводная,
Воровской шайки правду горькую!
Эх, текут в тебе и виновные, и невинные,
Всех взяла к себе река-матушка,
Содрогнулась ты, как сыра земля...

Знакомясь с былинной, читатель может представить, как художественный вымысел ученицы выражает её индивидуальные воззрения на происходящие в России исторические события 1773—1774 годов. Искренностью в размышлениях пронизана былина шестиклассницы, отрывки из которой приведены ниже:

Разлились да по Свету две правды:
Правда Пушкина да царя Петра,
Выбирай, народ-богатырь, правду-матушку!
Выбирай, народ, не в ущерб себе,
Чтобы матушка Русь цвела, радовалась!

Итак, выдуманный ученицей А.С. Пушкин, преодолев пространство и время, встретился с народным вождем, осознал причины крестьянских волнений, увидел трагический ход истории, пообщался с народным вожаком, с читателями и сделал нравственный выбор в сторону Доброты и Чести, Человечности в истории. Представленные внешние и внутренние монологи помогают читателю понять гуманное выражение А.С. Пушкина «Не дай Бог видеть русский бунт...», услышать мудрое Слово классика в защиту Человечной Истории.

Таким образом, сформулировав общепедагогические требования к исследовательской работе и обратившись к классической тематике уроков литературы (А.С. Пушкин с его романом «Капитанская дочка»), истории (аспекты Пугачёвского движения на Урале и в Поволжье), краеведения (отражение крестьянской войны в литературе народов России), мы остановились на некоторых основополагающих моментах, составляющих суть и алгоритм познавательной исследовательской работы в школе, на том, как диалоги автора и героев с читателями напрямую связаны с их нравственным выбором и патриотической позицией в мудрой стихии жизни.

Литература

1. Бор-Раменский Д.П. Данило Шитов // Бор-Раменский Д.П. Избранное. Ижевск: Удмуртия, 1965. С. 8—249.
2. Ежова Н.С. Диалог культур на базе школьного Пушкинского музея.//Диалог культур как стратегия развития национального образования: Материалы научно-практической конференции 3-4 мая 2007 года/ Под ред. Э.Р. Хакимова. – Ижевск: УдГУ.
3. Куляшов П. Веление Екатерины Второй // Куляшов П. Легенды и были Прикамья. Ижевск: Удмуртия, 1990. С. 20–22.
4. Меренкова О.Ю. Научно-исследовательская работа в школе. М.: Перспектива, 2011.
5. Чандлер Р. Предатели и дарители: о переводе «Капитанской дочки» / пер. с англ. А. Борисенко, В. Сонькина // Иностранная литература. 2010. № 12. С. 117–132.

Е.Н. Ельцова

(Высший институт языков г. Туниса Университета Карфагена)

TRAVELOG AND LITERATURE RUSSKOGO ZARUBEZH' NA UROKAKH RUSSKOGO KAK INOSTRANNOGO

Аннотация. В статье раскрывается дидактический потенциал путевой литературы и литературы русского зарубежья в процесс обучения русскому языку как иностранному. Данные аутентичные тексты способствуют расширению культурного кругозора учащихся, повышению мотивации, помогают совершенствовать навыки владения русским языком и получать страноведческие представления о российско-тунисском и шире – российско-арабском культурно-историческом диалоге культур.

Ключевые слова: травелог, литература русского зарубежья, РКИ.

E.N. Eltsova

(Higher Institute of Languages of Tunisia, University of Carthage)

TRAVELOGUE AND RUSSIAN EMIGRE LITERATURE AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Annotation. This article reveals the didactic potential of the travel literature and Russian emigre literature in teaching Russian as a foreign language. These authentic texts contribute to the expansion of the cultural horizons of students, increase motivation, help to improve their Russian language skills and receive country-specific ideas about the Russian-Tunisian and, more broadly, the Russian-Arabic cultural-historical dialogue of cultures.

Keywords: travelogue, Russian emigre literature, Russian as a foreign language.

В современном поликультурном пространстве важным является диалог русского мира и арабского Востока. Во многом это связано с изменением мирового геополитического пространства, ростом экономических, культурных, образовательных и туристических взаимоотношений, что в целом положительно сказывается на распространении русского языка среди арабских учащихся. Тем самым в ходе преподавания русского языка целесообразно показать тесные российско-арабские культурно-исторические взаимоотношения, выявить общие и специфические черты русской и арабской культур, а также определить точки их соприкосновения и взаимодействия.

Идея межкультурной коммуникации, являющейся ведущей в современной теории и практике преподавания русского языка как иностранного, позволяет не только описать уникальные черты изучаемого языка и найти лакуны, но и изучить взаимодействие лингвокультур. Авторы национально ориентированного учебного пособия для испанских студентов «Россия и Испания: диалог культур» отмечают, что «в современных условиях изменились задачи и цели обучения иностранным языкам. Они состоят в подготовке учащихся к включению в интеркультурную коммуникацию, в том числе в роли «посредников» между своей и другой культурой» [Соколова, Гусман Тирадо 2014; 109].

У преподавателей русистов, работающих во внеязыковой среде, появляется возможность включать в традиционную систему обучения РКИ национально ориентированный компонент, связанный со страной проживания студентов. Таким источником «диалога культур», на наш взгляд, может стать литература «путешествий» и литература русского зарубежья. В данных произведениях наиболее ярко представлено различие и сходство между лингвокультурами. А. Эткинд пишет: «У каждой культуры есть образ Другого, выполняющий свою роль в игре сил и значений, которые определяют ее восприятие себя. Простейшей из схем является различие между ассимиляцией, когда культура стремится отождествить себя и Другого, и диссимиляцией, когда культура их различает и противопоставляет. Культурные субъекты применяют ассимилятивные тропы в разных риторических целях. <...> Каждый тревелог находит свой, всегда неустойчивый и рискованный, баланс между двумя силами: диссимилятивные тропы вызывают у читателя недоверие, ассимилятивные тропы вызывают скуку» [Эткинд 2001; 7–8].

В лучших своих образцах данные тексты представляют собой практику культурного освоения пространства. Богатый лингвокультурный потенциал тревелогов и литературы русского зарубежья дает возможность одновременного соизучения русского языка, литературы и культуры: знакомства с историческими и этнографическими фактами, известными именами культуры и деятелями русской общины страны проживания студентов, приобщения к духовно-нравственным ценностям русской культуры, осмысления своей культуры через ее отражение в русской ментальности. Работа с данными текстами на уроках РКИ позволяет выявить не только различия и продемонстрировать сходства, но и создать ситуацию межкультурной коммуникации.

Приведем пример «диалога культур» на уроках РКИ в рамках курса по русской культуре, изучаемого магистрантами Высшего института языков г. Туниса Карфагенского университета. Следует отметить, что в Тунисе русский язык преподается в системе среднего и высшего образования. Однако Высший институт языков г. Туниса является единственным вузом в стране, в котором русский язык изучается как язык специальности (три года обучения в бакалавриате и два в магистратуре). Программа межкафедральной магистратуры по специальности «Межкультурная коммуникация» направлена на сопоставительное лингвострановедение и изучение взаимодействия культур, в связи с этой концепцией планируется и учебная программа.

Курс по русской культуре направлен как на знакомство магистрантов с важными историческими событиями и духовно-нравственными ценностями культуры изучаемого языка, так и позволяет выявить различия и близость двух лингвокультур. Обращение к текстовым материалам, отражающим российско-тунисские и шире – российско-арабские контакты в рамках преподавания РКИ, вызывает живой интерес у

учащихся не только в совершенствовании своих навыков владения русским языком, но и в получении страноведческого представления о русских путешественниках, художниках, писателях, посетивших страну в разные периоды истории, о становлении русскоязычной общины в их родной стране. В данном аспекте выполняются также внутрисеместровые проектные работы и выпускные квалификационные работы, посвященные диалогу русского мира и арабского Востока, русской и туниССкой лингвокультур (*Восточные мотивы / образы русской литературы; Геокультурный образ Туниса в русской литературной традиции; Миф о Карфагене в русской литературе; Русские путешественники в странах Северной Африки* и др.).

Культурно-исторические контакты между Россией и странами Северной Африки, в частности Тунисом, дают богатый и разнообразный материал. Интерес к Северной Африке как экзотическому Востоку, находящемуся на стыке африканской, средиземноморской и арабо-мусульманской культур, получает своеобразное жанрово-тематическое наполнение в русской литературе начала XX века. Северную Африку посещают художник К.С. Петров-Водкин, поэты И. Бунин, Н. Гумилев, писатель-символист А. Белый и многие другие путешественники, писатели и художники.

В рамках данного курса мы обращаемся к творчеству ряда поэтов и писателей, отразивших в своих путевых записках и художественных произведениях литературное освоение Туниса. Предтекстовая работа над конкретным произведением поэта / писателя включает знакомство с его жизненным и творческим путем, с историей создания произведения. Так, например, путевые заметки писателя-символиста Андрея Белого «Африканский дневник» (1922) представляют собой ряд небольших по объему очерков, описывающих его путешествие по Тунису и Египту. Язык произведения богат и содержит яркое, колористическое описание увиденных городов, селений и жителей, богатую культурно-историческую и этнографическую информацию, многочисленные примеры диалога культур. Особым авторским приемом является противопоставление двух моделей пространства, меняющихся по мере путешествия: Туниса и Египта, Африки и Европы. Магистрантам предлагается чтение и работа с фрагментом аутентичного текста. В учебных целях работа над текстом делится на несколько методических этапов: 1. Чтение предложенного текста дома, выделение ключевых слов. 2. Чтение отрывков и лексико-грамматическая работа с опорой на комментарий на уроке вместе с преподавателем. Методическая цель этих занятий направлена на снятие языковых трудностей, выделение ключевых слов и работа по их семантизации. Далее предлагается проведение беседы или дискуссии на основе прочитанного произведения. Темы для обсуждений заложены в самом произведении: «Цветовая символика Туниса и Египта в путевых заметках А. Белого», «Африка А. Белого: сценарий заката Европы».

Особой темой для магистрантов выступает история русской эмиграции в Тунисе, литературно-публицистическое наследие русского зарубежья, вклад русских эмигрантов в развитие страны. На этапе предтекстовой работы учащимся предлагаются тексты о причинах формирования русского зарубежья («Октябрьская революция», «Гражданская война и Русский исход») и тексты, знакомящие магистрантов с историей формирования русской общины в Тунисе («Русские врачи / инженеры / архитекторы / художники... Туниса»). Следующий этап – чтение аутентичных текстов (небольших рассказов, очерков литературно-публицистического характера), написанных эмигрантами о своей жизни в Тунисе. После чтения текста и снятия лексико-грамматических трудностей с магистрантами проводится беседа, в ходе которой

акцентируется внимание на особенностях жизни русских эмигрантов в Тунисе, специфике восприятия ими местных реалий, о вкладе в развитие страны и т.д.

Особый аспект в знакомстве с историей русской эмиграции играет работа с художественными текстами. Литература русского зарубежья не так часто оказывается представлена на уроках РКИ, хотя сочинения писателей и поэтов-эмигрантов демонстрируют значимый период в литературе России, поднимают ключевые для всей русской литературы темы [Шаклеин, Микова 2019; 297]. В аспекте российско-тунисских отношений мы предлагаем обратиться к творчеству поэтессы Ирины Кнорринг, которая четыре с половиной года вместе с родителями прожила в Тунисе. В этот период она написала цикл стихов, баллады, ярко отражающие трагизм всей русской эмиграции. Беженской несвободе, веренице «однозвучных дней» юная поэтесса противопоставляет «пересветы арабских костров», «ветер чужой земли», удивительную природу Туниса и ее национальные образы [Ельцова 2022; 440].

Таким образом, привлечение ярких образцов путевой литературы (travelогов) и литературы русского зарубежья, на наш взгляд, является продуктивным в рамках преподавания РКИ. Данные тексты представляют диалог культур, отражающий разнообразные российско-тунисские и шире – российско-арабские культурно-исторические контакты и литературные связи, способствуют повышению мотивации учащихся к изучению русского языка, помогают воспринимать изучаемый язык и литературу как источник культурных ценностей.

Литература

1. Ельцова Е.Н. Африка изгнания в поэзии Ирины Кнорринг // Славянская культура, истоки, традиции, взаимодействие. XXIII Кирилло-Мефодиевские чтения (24 мая 2022 г., Москва). Материалы Международной научно-практической конференции : сборник статей / гл. Ред В. И. Карасик. – М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2022. С. 436-442.
2. Соколова Л. В., Гусман Тирадо Р. Русско-испанские контакты в зеркале диалога культур (о теоретических основах и структуре национально ориентированного учебного пособия по чтению и развитию речи для испанских студентов «Россия и Испания: диалог культур» // Мир русского слова. 2014. № 2. С. 109-113.
3. Шаклеин В.М., Микова С.С. Языковая личность поэта-эмигранта в обучении чтению на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2019. № 3 (103). С. 296-303.
4. Эткинд А. Толкование путешествий. Россия и Америка в travelогох и интертекстах. М.: Новое литературное обозрение, 2001. 496 с.

Жун Кунь,
Т.А. Павлова

(Московский педагогический государственный университет)

АНАЛИЗ ВЫРАЖЕНИЯ ФОРМУЛ ИЗВИНЕНИЯ И ИХ КИТАЙСКИЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ В РЕЧЕВОМ ЭТИКЕТНОМ АКТЕ

Аннотация: в статье приводятся примеры речевых формул извинения в русской художественной литературе, рассматриваются их китайские эквиваленты. Исследование русских формул вежливости в художественном тексте может быть направлено на формирование системы речевого этикета китайских учащихся. В статье

дается анализ русских речевых формул извинения главного героя рассказа А. П. Чехова «Смерть чиновника» и описаны китайские эквиваленты речевых выражений. В данном рассказе речевой этикет выступает одним из главных средств характеристики персонажа, что методически важно.

Ключевые слова: речевые формулы извинения; речевой этикет; А. П. Чехов; «Смерть чиновника»

**Rong Kun,
T.A. Pavlova**

(Moscow Pedagogical State University)

ANALYSIS OF RUSSIAN APOLOGY FORMULA AND THEIR CHINESE EQUIVALENTS IN A SPEECH ETIQUETTE ACT

Abstract: the article analyzes Russian speech formula of apology of the central character in the story by Anton Chekhov «The Death of an Official» and gives the Chinese equivalent speech expression. In this story, speech etiquette is one of the main means of characterization. The article presents Russian polite formulas in the artistic text, what can form a system of speech etiquette for Chinese students.

Keywords: apology formula; speech etiquette; Anton Chekhov; «The Death of an Official»

В настоящее время растет спрос на адекватную межкультурную коммуникацию и практические потребности владения языками и речью. Русский речевой этикет, являющийся важнейшим компонентом образа жизни русской нации и культуры речи и коммуникации, отражает русскую ментальность и богатый народный опыт. Речевые этикетные формулы наиболее ярко нашли свое отражение именно в литературе, в частности в художественном тексте.

Общеизвестно, что произведения А. П. Чехова неоднократно были переведены на китайский язык, эти переводы популярны среди китайской аудитории. В творческих произведениях А. П. Чехова очень часто встречаются формулы речевого этикета в выражениях персонажей. Анализ выражения формулы *извинения* А. П. Чехова и рассмотрение китайских эквивалентных формул на примере рассказа «Смерть чиновника» поможет учащимся эффективнее развить понимание особенностей выражения извинения в художественном стиле, проследить общие черты в двух языках и менталитетах народов, а также ознакомиться с тем, какие формулы извинения меньше употребляют в речевом этикете, а какие остаются активно используемыми и распространенными.

Изучая речевые этикетные выражения *извинения* в рассказе «Смерть чиновника», нетрудно заметить, что в печатном варианте рассказ занимает всего только две страницы, но вместе с тем в нем обнаруживается большая значимость речевых этикетных выражений извинения и системы норм в общении и обращениях. Образность художественной речи рассказа А. П. Чехова включает в себе речевые этикетные формулы и выражение извинения, через которых идет развитие сюжета, и также дается яркая характеристика персонажа рассказа «Смерть чиновника».

Особенности в манере этикетных извинений существуют у каждой нации, Россия и Китай не исключение. В двух языках существуют и формальные выражения этикетных извинений, и неформальные формулы в различных контекстах.

1. Выражение прямого извинения:

В русском языке принято употреблять определенные фразы или сочетания с очевидным намерением извиниться, такие как «Извини(-те)», «Прости(-те)», встречающиеся не только в официальных и повседневных обстоятельствах, но и в письменной и устной речи. Не менее важным является нюанс в значении слов «Извини(-те)» и «Прости(-те)», среди которых «Извини(-те)» носит более формальный характер, и обычно употребляется по отношению к небольшим оплошностям, которые вызваны случайными действиями и поступками. В начале рассказа писатель применяет выражение «Извини(-те)», с помощью которого герой проявил сожаление в связи со своей оплошностью:

Извините, ваше-ство, я вас обрызгал...

Ради бога, извините.

Я чихнул-с и... нечаянно обрызгал... Изв...

Модальный оттенок слова «Прости(-те)» более непринужденный. В коммуникативной ситуации слово «Прости(-те)» произносят чаще всего с целью выражения искреннего переживания за нанесённое неудобство. В своем рассказе А. П. Чехов знакомит нас с этим правилом. После нескольких извинений перед собеседником и отсутствия утвердительного прощения, герой начал сильно беспокоиться о принесённых неудобствах, подходил к чиновнику и бормотал:

Я вас обрызгал, ваше-ство... Простите...

При вежливом обращении к собеседнику функция обоих слов фактически аналогичная. Их эквивалент в китайском языке составляет «对不起 (дуй-бу-ци)», «抱歉 (бао-цянь)». В китайском языке «对不起 (дуй-бу-ци)» является наиболее типичным выражением извинения, соответственно ситуация употребления, в которой используется выражение «对不起 (дуй-бу-ци)», будет более обширной, чем слово «抱歉 (бао-цянь)». Стоит отметить, что в китайском речевом этикете зафиксирован ещё популярный вариант выражения извинения: «不好意思 (бу-хао-и-сы)». Слово «不好意思 (бу-хао-и-сы)» первоначально означало застенчивость, что подчеркивает собственное состояние говорящего. Следовательно, оно имеет склонность к признанию своей вины с точки зрения неправой стороны. К примеру: 真不好意思, 这么晚了还来打扰你 (букв. Извините, что беспокою вас так поздно). Слово «抱歉 (бао-цянь)» имеет широкое употребление в разных речевых ситуациях, но частотность употребления данного слова невысокая, используется реже, чем «对不起 (дуй-бу-ци)», «不好意思 (бу-хао-и-сы)».

Проанализированные клише с компонентом *извинения* являются более формальными и распространёнными выражениями в ситуации извинений. Кроме того, в других языках также существуют формулы прямого извинения, как: *Я виноват (我有错), Моя вина (我的错), я ошибся (我错了)* и т.д., чтобы извиниться перед другой стороной, признав ошибку.

2. Косвенное выражение извинения:

«Использование косвенного речевого акта свидетельствует о том, что «говорящий рассчитывает на коммуникативную компетенцию слушающего» [Маслова

2008; 63], а также на «установки, принятые в данном сообществе» [Формановская 2002; 118]. В китайском и русском языках принято употреблять поясняющие слова без помощи самых выражений «Извини(-те)» или «Прости(-те)», чтобы эфемистически выразить свои извинения друг перед другом. В отличие от сценария прямого извинения, в ситуациях косвенного извинения наблюдается замещение просьбы о прощении одним или несколькими речевыми действиями, что подтверждает гипотезу об их компенсирующей функции. В рассказе А.П. Чехова также приводятся *речевые стратегии извинения*, отнесённые к способам реализации косвенного извинения, образованного посредством редукции:

Я вас обрызгал... я нечаянно...

Я ведь... я не желал!

Я ведь... не то чтобы...

В данных контекстах наблюдается другая речевая стратегия А.П. Чехова: пояснение как средство достижения цели:

Ваше-ство! Если я осмеливаюсь беспокоить ваше-ство, то именно из чувства, могу сказать, раскаяния!.. Не нарочно, сами изволите знать-с!

Исследование выражения формулы извинения в русском и китайском языках по эквивалентности показывает, что в китайском языке проявляется своя национальная специфика. С древних времен в Китае существует традиционная концепция 长幼有序, которая переводится как «соблюдение субординации в отношениях между поколениям». При помощи выражений извинения *完全是我们的过失, 对此我们表示抱歉* (Это все наша вина, мы сожалеем об этом) можно выразить уважительное отношение к старшим или человеку, имеющему высокий социальный статус. В китайском семейном кругу и в отношении к людям младшего возраста принято извиняться выражениями *别生气啦, 是我的不对* (Не сердись, это моя вина). Обратившись к анализу китайского выражения формул извинения, мы обнаружили, что для китайцев нормально использовать привычные выражения «惯用语» (гуаньюньюй), (суюй) «俗语» и фразеологизмы 成语 «Чэньюй», носящие экспрессивный характер сожаления. Например:

别跟我一般见识 (опускаться до моего уровня)

您大人不计小人过 (в знач. большой человек прощает ошибки людей ниже себя)

您大人有大量 (букв. У больших людей великодушие. В знач. попросить великодушно простить человеку).

您宰相肚里能撑船 (букв. в брюхе визиря можно плавать на лодке; проявить снисходительность, быть терпимым)

我负荆请罪 (букв. нести на плече терновую палку и просить наказания. В знач. приносить свои извинения и просить себе наказания).

Успешность профессиональной речи в диалоге связана с умением воспринимать информацию от собеседника, быть внимательным слушателем, адекватно поддерживать коммуникацию [Тарасова 2014; 136-137]. В своем рассказе А. П. Чехов далеко не специально подчёркивает выражения формулы извинения в речевом этикетном акте, однако демонстрация норм этикетной речи в общении реализуется

непосредственно в репрезентируемых ситуациях. Чихать никому и нигде не возбраняется, из ироничного финала рассказа раскрывается, что речевой этикет и правила воспитания необходимо соблюдать в меру.

Таким образом, знание речевых этикетных выражений извинения очень помогает увидеть своеобразие культуры и менталитет народа, а анализ выражения формул извинения в русском и китайском языках на основе художественного текста раскрывает языковую картину мира двух народов.

Литература

1. *Чехов, А. П.* Полное собрание сочинений и писем : в 30 т. Письма: в 12 т. / АН СССР. Ин-т мировой литературы им. А. М. Горького. М. : Наука, 1974-1983.

2. *Байко, В.А., Галанова, Е. М.* «Этикет» в жизни и творчестве А. П. Чехова // Гуманитарная парадигма. 2022. № 1 (20). С. 57-64.

3. *Маслова А.Ю.* Введение в прагмалингвистику. Москва. Изд-во «Флинта», «Наука». 2008. 152 с.

4. *Формановская Н.И.* (2002) Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. Москва. Изд-во «Русский язык». 2002. 216 с.

5. *Тарасова Е.Н.* Специфика элективного курса «устная профессиональная речь преподавателя русского языка как иностранного» в педагогическом вузе. // Наука и школа, 2014. С. 136-137.

6. *伊利娜.* «汉俄礼貌用语对比分析»大连: 大连外国语大学, 2020年.

7. *孙雅平.* «生活中语言使用的礼貌性—已道歉语“对不起、抱歉、不好意思”为例»江西: 江西师范大学文学院. 2016年

Д.В. Колесова

(Санкт-Петербургский государственный университет)

РОЛЬ СЛОВА В ЭКСПОЗИЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Аннотация. Экспозиция призвана познакомить читателя с героями и ситуацией, но также и с творческим методом автора, его способом создания оригинального художественного мира. В докладе на примере текстов XX века рассматривается роль слова в этом процессе.

Ключевые слова: художественное слово, экспозиция, художественный мир.

D.V.Kolesova

(Saint Petersburg State University)

THE ROLE OF THE WORD IN THE EXPOSITION OF AN ARTISTIC TEXT

Abstract. The exposition is intended to acquaint the reader with the characters and the situation, but also with the author's creative method, his way of creating an original artistic world. The report examines the role of the word in this process using the texts of the 20th century as an example.

Keywords: artistic word, exposition, artistic world

Вспомним, что экспозиция - «1) размещение экспонатов, а также их совокупность (музейная); 2) вступительная часть литературного или музыкального произведения, содержащая мотивы, которые развиваются в дальнейшем; 3) освещенность, соответствующая выдержке» [Ожегов, Шведова 1997: 908]. Интересно,

что про экспозицию как про элемент композиции есть довольно многочисленные упоминания в справочниках и пособиях для школьников, но ни в литературоведческих, ни в лингвистических работах эта часть художественного произведения в последние годы не становится объектом наблюдения и анализа. Между тем интуитивно кажется, что трудно переоценить роль первых абзацев в настраивании рецептивных возможностей читателя (точно так же, как это происходит в начале восприятия музыкального произведения). Попробуем посмотреть на эту проблему глазами иностранца, приступающего к чтению художественного текста на русском языке.

Обратимся к абсолютным началам текстов, которые можно принести на занятие по чтению. Все тексты приводятся в неадаптированном виде; разумеется, при необходимости можно немного помочь студенту и уменьшить степень лексической и грамматической трудности.

1. *«На свадьбе у Ольги Ивановны были все её друзья и добрые знакомые.*

— Посмотрите на него: не правда ли, в нём что-то есть? — говорила она своим друзьям, кивая на мужа и как бы желая объяснить, почему это она вышла за простого, очень обыкновенного и ничем не замечательного человека». А. П. Чехов. Попрыгунья.

А. Чехов помещает читателя в круг персонажей, не описывая их, и одновременно погружает в ситуацию, не приводя деталей предшествующего действия. В «Попрыгунье» мы попадаем на свадьбу главной героини (обычно свадьбой заканчивается повествование). Между тем экспозиция здесь очень точная: нам показан круг второстепенных персонажей (друзья и добрые знакомые), выделен муж (простой, обыкновенный, ничем не замечательный) и охарактеризована Ольга (она представляет себя в центре происходящего: это именно ее свадьба, а не свадьба Ольги и Дымова; она почему-то считает нужным заискивать перед друзьями). Кому принадлежат оценочные определения, чья это речь? Читатель только входит в мир текста, и предполагает, что речь повествователя – нейтральное сообщение о ситуации. Но уже первое определение (добрые знакомые – очевидно, это оценка героини) сигнализирует внимательному читателю, что здесь он будет встречать несобственно-прямую речь, именно таким образом автор будет знакомить его с внутренним миром героини. Эту гипотезу поддерживает лексико-синтаксическое оформление авторского пояснения прямых слов Ольги (почему это она вышла за...): усилительная частица в вопросительном предложении придает предложению эффект принадлежности непринужденному разговорному дискурсу, тем самым мы понимаем, что снова знакомимся с внутренней речью героини.

Итак, первые два абзаца рассказа дают читателю возможность не только познакомиться с действующими лицами и с ситуацией, но и понять, какова манера автора текста, чего можно ожидать от развития повествования.

2. *«Велик был год и страшен год по рождестве Христовом 1918, от начала же революции второй. Был он обилен летом солнцем, а зимою снегом, и особенно высоко в небе стояли две звезды: звезда пастушеская – вечерняя Венера и красный, дрожащий Марс.*

Но дни и в мирные, и в кровавые годы летят как стрела, и молодые Турбины не заметили, как в крепком морозе наступил белый, мохнатый декабрь. О, елочный дед наш, сверкающий снегом и счастьем! Мама, светлая королева, где же ты?» М. Булгаков. Белая гвардия.

Первый абзац романа М. Булгакова пугает и вводит в транс (носителя языка – потому что такова воля автора, иностранца – потому что очень сложно, непонятно, даже если уровень знания языка высокий).

Всю первую главу можно (и нужно) рассматривать с различных точек зрения, для нашей мысли укажем на систему образных средств. Эксплицитная оценка времени (*велик и страшен год*) и его имплицитная характеристика (двойная система исчисления времени) показывает значимость концепта время, читатель должен понять, что этот концепт будет одним из центральных в тексте. Ассоциативно-смысловые оттенки звезд (*Венера и Марс*) позволяют ощутить важнейшую черту описываемого времени: контраст прежнего мира и наступившей войны, для непонятливого читателя в следующем предложении – *и мирные, и кровавые годы*. Неожиданное воспоминание (внутренняя речь героев) светлое, радостное, отсылающее к счастливому детству и празднованию Рождества (*елочный дед, снег, счастье, мама-светлая королева*) разбивается о неминуемое осознание утраты, потери (*где же ты?*). Время, крушение старого мира, утрата дома и семьи – ключевые образы романа. Несобственно-прямая речь, яркая образность, цветовая символика – характерные для романа черты создания художественного мира. Со всеми этими непростыми формами существования текста романа читатель знакомится в первых абзацах, он очень интенсивно погружается в данный художественный мир (более развернуто о специфике первой главы данного романа см: [Вознесенская, 2018]).

3. *«От Ивана Петина ушла жена. Да как ушла!.. Прямо как в старых добрых романах – сбежала с офицером.*

Иван приехал из дальнего рейса, загнал машину в ограду, отомкнул избу... И нашел на столе записку:

«Иван, извини, но больше с таким пеньком я жить не могу. Не ищи меня. Людмила».
В. Шукшин. Раскас.

В. Шукшин пишет совсем в другое время и о других героях, однако тоже энергично и эффективно помещает читателя в мир своих героев. Повествователь здесь точен и экономен в лексических единицах, нет определений, противопоставлений, выразительных средств. Однако три коротких абзаца дают возможность точно определить, где живет герой (*ограда, изба*), кем он работает (*из дальнего рейса*), каково его семейное положение (*женат, но в данный момент женой брошен*), как его оценивает жена (*пенек*).

Обратим внимание: от чьего лица идет здесь повествование? Вряд ли дальнобойщик Иван читал массовую литературу XIX века, скорее «как в старых добрых романах» — это точка зрения любительницы мелодрам, возможно, соседки, которая делится со своей подругой захватывающей новостью (среди деревенской рутины происходит сюжет, известный по романам).

Таким образом, и здесь благодаря мастерству писателя экспозиция присутствует, хотя внешним образом мы ее пропустили, попали сразу в точку развития сюжета. Мы познакомились с главным героем, его ситуацией, и мы имеем представление о стиле автора, можем ожидать, что нас ждет дальше в этом художественном мире.

4. *«Учительница музыки, вдохновенная и строгая старуха, жила в огромной коммунальной квартире на Чистых Прудах. Если закрыть глаза, можно и сейчас вспомнить до мельчайших подробностей – что стояло в этой тесной, как пенал, комнатке, и в который раз подивиться – каким чудом вполз и стал боком к окну*

старый «Блютнер». На стене висели четыре тарелки саксонского фарфора: на одной – кавалер в коротких лиловых штанах знакомился с дамой, на второй – они гуляли под ручку среди двух зеленых кустов, на третьей – откровенно миловались, на четвертой – женились.

Старый «Блютнер» в пустой послеполуденной квартире звучал властно и гулко...» Д. Рубина. Голос в метро.

Удивительно, но у нашей современницы мы видим почти традиционную экспозицию, предвещающую развитие сюжета. Конечно, читатель должен напрячь свои рецептивные способности, чтобы соотнести название с первыми абзацами рассказа. Очевидно, ключевым здесь будет ряд *голос-музыка-звучание рояля*, который формируют авторский концепт, сущностный для понимания рассказа в целом. Дальнейшее приращение художественного смысла поможет разобраться в том, что же за голос имеет в виду автор, чему посвящен рассказ, но экспозиция фиксирует наше внимание на важности данного концепта.

Активное использование художественных символов, характерное для Д. Рубиной [Шувалова, 2012], позволяет предположить, что фарфоровые тарелки и изображенная на них сюжетная коллизия – это тоже знак для читателя. Другими словами, и в том случае, когда в художественном тексте экспозиция представлена явным композиционным образом, слово в этом компоненте текста играет свою обычную роль: вводит читателя в мир, созданный автором, и знакомит читателя с главными приемами и техниками, которые будет использовать автор в данном тексте.

Рассмотрение примеров можно умножить, однако нашей целью было показать тексты различных по своему творческому методу писателей, чтобы вспомнить, какую роль играет художественное слово (разумеется, вместе с другими выразительными средствами) в экспозиции произведения. Полагаем, что привлечение особого внимания студентов к специфике слов, с помощью которых писатель открывает свой текст, — это правильный и плодотворный шаг преподавателя на уроке РКИ.

Литература

1. *Вознесенская И. М.* М. А. Булгаков // Анализ художественного текста. Русская литература XX века: 20-е годы: учеб. пособие / Отв. ред. К. А. Рогова. – 2-е изд. – СПб: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2018. С. 23–29.
2. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. Москва : Азбуковник, 1997.
3. *Шувалова О. О.* Анализ символики как способ интерпретации текста (по новелле Дины Рубиной "Шарфик") // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2012. № 2. С. 55–57.

Н.В. Кулибина

*(Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина)*

«НАМ НЕ ДАНО ПРЕДУГАДАТЬ, КАК СЛОВО НАШЕ ОТЗОВЁТСЯ...»

Аннотация. В статье рассматриваются использование слова в художественном тексте, особенности реализации значения языковой единицы, приращение смысла текстовой единицей, а также создание словесного образа в форме читательских представлений. Уделено внимание рефлексии как основному механизму чтения при

раскрытии роли художественного слова на уроках чтения по авторской методике обучения чтению художественной литературы.

Ключевые слова: методика, чтение как понимание, рефлексия, художественное слово, смысл, образ.

N.V. Kulibina

(Pushkin State Russian Language Institute)

«We cannot guess the way of word...»

Abstract. The article discusses the use of a word in a literary text, the features of the language unit meaning realization, the augmentation of meaning by the text unit, as well as the creation of a verbal image in the form of reader representations. Attention is paid to reflection as the main reading mechanism in revealing the role of the artistic word in reading lessons according to the author's method of teaching reading fiction.

Keywords: methodology, reading as understanding, reflection, artistic word, meaning, image.

*Нам не дано предугадать,
Как слово наше отзовется, —
И нам сочувствие дается,
Как нам дается благодать...*

Ф.И. Тютчев

Недавно мне на глаза попала статья с таким названием: «Как читать поэзию: основы стихосложения для начинающих», в которой были обещаны ответы на вопросы: «Что такое тропы, где искать рифму и как определить размер стихотворения? Что нужно знать о стихосложении и как научиться в нем разбираться?» (<https://www.culture.ru/materials/256330/kak-chitat-poeziyu-osnovy-stikhoslozheniya-dlya-nachinayushikh>). Уверена, что обещание было выполнено, но практический опыт работы в аудитории заставляет усомниться в том, что знание основ стихосложения заменяет (или хотя бы помогает) «смысловое восприятие» (термин И.А. Зимней) поэтического текста.

По словам Ю.М. Лотмана, художественный текст, прежде всего, должен быть понят как «сообщение на естественном языке» [Лотман 1999], т.е. через слова.

Слово в художественном тексте на основе своего словарного значения «приращивает» смысл и образ-представление (термин С.Л. Рубинштейна). И именно их необходимо выявить читателю, чтобы понять текст.

«Что такое «значение» слова?» – задавался вопросом А.А. Потебня, относивший к области языкознания лишь ту часть содержательной стороны слова, которую определил, как «ближайшее, или формальное значение», и которая «делает возможным то, что говорящий и слушающий понимают друг друга... Общее между говорящим и слушающим условлено их принадлежностью к одному и тому же народу /.../ ближайшее значение слова народно» [Потебня 1958: 8]. «Дальнейшее» значение слова, по А.А. Потебне, «лично», т.к. у каждого свое.

«Дальнейшее» значение слова формируется человеком на основе личного опыта его использования и, не в последнюю очередь, благодаря наблюдению за использованием слова в текстах художественной литературы. В художественном тексте со значением слова происходят удивительные изменения: оно превращается сначала в смысл, а затем в образ. Л.С. Выготский считал словарное значение слова «камнем в здании смысла...

Слово приобретает свой смысл только во фразе» ([Выготский 1986:370]; курсив наш – Н.К.). По В.В. Виноградову, в художественном тексте слово участвует в создании «эстетической модели реального мира», оно двупланово и, следовательно, в этом смысле образно [Виноградов 1959: 1981].

Словесный образ по внешней форме совпадает с той языковой единицей (языковой составляющей текста), на основании значения которой в художественном контексте возникают новые смыслы и образы-представления, например: со словом (в котором реализуются как самостоятельные эстетические потенции, так и образные возможности единиц фонетического, морфологического и др. уровней), словосочетанием или сочетанием слов, словесным оформлением синтаксической конструкции и др. Семантика словесного образа включает в себя фрагмент смысла художественного целого.

При чтении в сознании (или воображении) читателя из отдельных фрагментов – частных смыслов словесных образов – как мозаика складывается «проекция текста» (термин Н.А. Рубакина). Именно на этом основании мы и выделяем словесный образ как единицу художественного текста, а художественный текст понимаем как определённым (всегда особым) образом организованную неповторимую совокупность, точнее, систему словесных образов.

И смысл, и образ-представление, мотивированные значением языковой единицы, читателю необходимо увидеть в художественном тексте самостоятельно, и знание основ стихосложения здесь не может помочь.

Среди множества имеющихся определений образности художественного слова для педагогической практики интерес представляет то, которое дал Г.И. Богин, создатель отечественной школы герменевтики: *образность* (или художественность) средств языкового выражения литературного произведения – «*оптимум пробуждения рефлексии*» [Богин 1990]. Это определение не просто семантизирует понятие, оно по сути является руководством к действию, так как ясно показывает, что и как должен делать читатель.

При этом *рефлексия* рассматривается как «связка между наличным опытом реципиента и новым гносеологическим образом, “куском осваиваемого мира”». Благодаря рефлексии новый образ окрашивается наличным опытом, а опыт обновляется и пополняется благодаря изменению отношения к нему» [Художественное ... 1991: 21].

Представляется, что именно рефлексия является основным механизмом чтения художественной литературы и именно благодаря ей процесс чтения становится наиболее напряжённым... «плотным» (если так можно выразиться) в те моменты, когда сознание воспринимającego «обрабатывает» наиболее сложные для понимания и одновременно наиболее важные для установления художественного смысла фрагменты текста.

На наш взгляд, *сочувствие*, о котором как о благодати мечтает поэт, и есть рефлексия, точнее её результаты, полученные в процессе чтения – смыслового восприятия – художественного текста, что приводит читателя к взаимопониманию с автором.

Ю.М. Лотманом отмечена удивительная особенность текстового взаимодействия: «Текст и читатель как бы ищут взаимопонимания. Они «прилаживаются» друг к другу. Текст ведёт себя как собеседник в диалоге: он перестраивается (в пределах тех возможностей, которые ему оставляет запас внутренней структурной неопределённости) по образцу аудитории. А адресат отвечает ему тем же – использует

свою информационную гибкость для перестройки, приближающей его к миру текста. На этом полюсе между текстом и адресатом возникают отношения толерантности» [Лотман 1998: 113]. О «педагогических» возможностях художественного текста (точнее, его автора) писал итальянский филолог и писатель Умберто Эко, который считал «воспитание идеального читателя» - главной задачей писателя [Эко 2016].

Задача преподавателя на уроке чтения состоит в том, чтобы содействовать этому взаимопониманию, а не мешать, выступая в роли слишком активного помощника или комментатора. С учётом этого положения нами в течении многих лет разрабатывается и используется методика обучения чтению художественной литературы, в рамках которой важное место занимает работа со словом, реализующем смысловые и образные интенции автора [Кулибина 2022].

Читатель должен понять то, *что сказал автор*, осмысляя текстовые средства, с помощью которых он это выразил. Методический аппарат к художественному тексту – интерактивные вопросы и задания к ключевым единицам текста – формулируются таким образом, чтобы «включить» рефлекссию.

Несколько уроков чтения по этой методике помогают читателю сформировать необходимые навыки. Вот как это сформулировал результат этих занятий студент из Японии (Тому Асано): «Теперь я думаю, что могу читать стихи и без помощника... Я раньше боялся даже открыть книгу...думая, что всё равно не пойму. Было непонятно даже, что непонятно, как будто я был слепой малыш... Но сейчас я постепенно набираюсь смелости».

С уроками чтения по предлагаемой методике можно познакомиться как в печатных изданиях [Кулибина 2019], так и цифровой среде на сайте Интерактивного авторского курса «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой» (<https://ac.pushkininstitute.ru/course1.php>).

Литература

1. *Богин Г.И.* Художественность как мера пробуждения рефлексии // Рефлексивные механизмы и творчество: тез. докл. и сообщ. к Всесоюз. конф. 3-5 апреля г. Новосибирск: Институт философии, филологии, истории Сиб. отд. АН СССР, 1990. Ч.1. С.225-228.
2. *Виноградов В.В.* О языке художественной литературы. – М.: Гослитиздат, 1959.
3. *Выготский Л.С.* Психология искусства/ под редакцией М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1986.
4. *Кулибина Н.В.* Методика обучения чтению художественной литературы/ Монография. 3-е изд. – М.: Флинта, 2022
5. *Кулибина Н.В.* Читаем стихи русских поэтов/ Пособие по обучению чтению художественной литературы. 7-е изд. СПб.: Златоуст, 2019.
6. *Лотман Ю.М.* Внутри мыслящих миров. Человек-текст-семиосфера-история. М.: Языки русской культуры, 1999.
7. *Потебня А.А.* Из записок по русской грамматике. – М.: 1958.
8. *Художественное восприятие/* Основные термины и понятия (Словарь-справочник). Ред.-сост. М.В. Строганов. – Тверь, 1991.
9. *Эко У.* Роль читателя. Исследования по семиотике текста/ перевод С. Серебряного. – М.: АСТ: CORPUS, 2016.

С.С. Микова

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

ЛИНГВОТЕКСТОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА АЛЛЕГОРИЧЕСКОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДРУЖБЫ В РУССКИХ ПОСЛОВИЦАХ

Аннотация. В статье пословицы рассмотрены с точки зрения лингвистики текста. Пословица в качестве предмета исследования анализируется не сама по себе, как отдельно взятое культурное явление, а в связи с выполнением ей определенной, аллегорической, роли в тексте. В качестве основного материала исследования в статье использованы пословицы с концептом *дружба*.

Ключевые слова: пословицы, лингвистика текста, русский язык, имплицитность, аллегория.

S.S. Mikova

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

LINGUO-TEXTUAL SPECIFICITY OF ALLEGORICAL REPRESENTATION OF FRIENDSHIP IN RUSSIAN PROVERBS

Abstract. In the article proverbs are considered from the point of view of text linguistics. The proverb as a subject of study is analyzed not by itself, as a separate cultural phenomenon, but in the context of its allegorical role in the text. The article uses proverbs with the concept of friendship as the main material of the study.

Key words: proverbs, text linguistics, the Russian language, implicitness, allegory.

Корпус пословиц представляет основную часть паремиологического фонда русского языка, «являясь традиционным материалом исследования народной мудрости, национальной психологии и национальной картины мира» [Кокурина, 2017: 18].

В лингвистике существует целый ряд подходов к изучению пословиц. Наиболее распространенным подходом выступает анализ содержательной стороны пословиц «Содержание пословиц исследуется как лингвистами, паремиологами, литературоведами, фольклористами, этнографами, так и лингводидактами и методистами. Методический аспект пословиц охватывает и теорию языка, и сопоставительную лингвистику, и лингвокультурологию, поэтому обучение студентов инофонной аудитории пословицам неродного языка — процесс интересный и сложный» [Гварджаладзе, Мchedlishvili, 1971: 22].

Для нас интересен несколько другой аспект пословиц. Хотелось бы ответить на вопрос о том, что представляют собой пословицы с точки зрения лингвистики текста — относительно нового и мало разработанного направления лингвистики.

Ряд исследователей считают, что «главное в пословице как в жанре фольклора не ее логическая природа, не информация, заложенная в ней, а художественный образ и смысловая двуплановость. Самые глубокие суждения, безусловно выстроенные по законам логики, самые умные мысли ясно и четко сформулированные, не приобретут крыльев, если они не имеют художественной формы, ибо не всякая речь — пословица» [Мартынова, Митрофанова, 1986: 6].

«Лингвистическая природа пословицы в чем-то схожа с театральной ремаркой, которая, не входя в текст пьесы, дает режиссеру и актеру некий намек на то, каким у той или иной фразы должен быть подтекст. Особенно очевидно это проявляется в

пьесах А.П. Чехова, где ремарка в виде устойчивого выражения для опытного режиссера служит куда более понятным указателем, нежели текст с прямым содержанием», - пишет У. Додд [Dodd, 2007: 65].

Замечание У. Додда наталкивает на мысль о существовании словесной связи текста и подтекста, о наличии в тексте озвучиваемого указателя подтекста.

Нередко имплицитно содержащиеся в тексте смыслы приобретают аллегорическую художественную оболочку.

Аллегория (или иносказание) являет собой художественное обособление понятий при помощи конкретных представлений [Игнатъева, 1999: 21]. Художник представляет какую-либо идею в виде образа живого существа (чаще всего, - животного). «Прилагаемые этим живым существам качества и наружность заимствуются у поступков и следствий того, что соответствует заключенному в этих понятиях обособлению, например, обособление боя и войны обозначается посредством военных орудий, времен года — с помощью соответствующих им цветов, плодов или же занятий, беспристрастность — посредством весов и повязки на глазах, смерть — посредством клепсидры и косы» [Папазова, 2010: 68].

Смысл аллегории заключается в выражении некоей абстрактной идеи или понятия посредством довольно простого и воспринимаемого чувственно образа.

Таким образом, аллегория представляет собой иносказание, дающее возможность раскрыть какую-либо абстракцию через конкретный образ. «Поскольку речь идет об образе, то аллегория стала важным элементом искусства и вообще эстетического освоения мира. Какой именно образ используется для выражения аллегорического смысла, зависит от культурного контекста. Важно, чтобы люди понимали иносказание, а для этого они должны быть встроены в определенную культурную традицию» [Давыдова, Пронин, 2003: 23]. Аллегория обычно выражает понятия, связанные с религией, моралью, наукой, то есть, в любом случае, абстрактные идеи.

Из сказанного следует, что поговорка в тексте служит аллегорическим маркером скрытого, имплицитного смысла этого текста.

Приведем конкретные примеры такого маркирования в тексте романа современного популярного российского писателя Алексея Иванова «Ненастье»:

«В кабину хлынул шум улицы, и Басунов не услышал, как Герман отщёлкнул фиксатор, вынул оружие из держалки и сдвинулся за руль. «Сайга» нацелилась на Басунова дырчатой трубкой надульника. Герман отвёл флажок предохранителя.

— Виктор, не дёргайся, - предупредил он, - *с медведем дружить, а за топор держись*. Или тебе Афгана было мало, чтобы это понимать?»

«Басунов сидел за столом прямо и неподвижно, будто ученик на экзамене. — Я уверен, что Немец сейчас залёт на дно переждать шухер. Ему надо сориентироваться. Он снял какую-нибудь хату в спальном районе на пару месяцев и греется на куче бабла, как собака. Куча бабла для него как якорь. От бабла он не убежит.

И добавил задумчиво:

— Но Немец не дурак, чтобы через друзей засветиться. Нет у него ни врагов, ни друзей. Это он с виду прост. *С чужим не бранись, а со своим не вались* – так он и жил, как на войне».

В этих двух отрывках автором использованы следующие пословицы: *с медведем дружись, а за топор держись; с чужим не бранись, а со своим не вались*. Каждая из этих пословиц несет скрытый аллегорический смысл описываемых в романе событий: начало 90-х, существует организация «Афганское братство». Ее члены, некогда воевавшие в Афганистане, живут большой общиной, отстаивая коллективные интересы с помощью дипломатии и оружия. Вроде бы «Афганское братство» представляет собой сплоченное сообщество. Однако с самого начала романа было понятно, что прошедшая война воспитала в людях какой-то звериный индивидуализм. Так, один из героев, оттолкнувшись от возможностей Братства, уходит в политику и делает деньги. Другой – устроившись со своими собратьями на должность инкассатора, грабит на огромную сумму банк, деньги которого должно было охранять Братство.

Приведенные выше пословицы, с точки зрения синтаксиса текста, в как таковой текст не вписываются, но служат его неотъемлемым атрибутом с точки зрения лингвистики текста. Смысл включения в текст романа этих пословиц заключается в том, что автор пытается передать весь трагизм внутреннего мира участников афганской войны, перечеркнувший в них то, что когда-то воспитывала советская школа. Война деформировала в их голове понятия дружбы и коллектива. Таковые стали пониматься ими как инструмент силы («рота автоматчиков сильнее одного автоматчика» – цитата из романа), т.е. инструмент, который можно использовать, но никак не руководствоваться им в жизни.

В целом, пословицы русского языка, в которых аллегорически представляется концепт *дружба*, по своему значению весьма противоречивы. С одной стороны, они представляют дружбу как неотъемлемую часть полноценной жизни человека, как жизненную опору (*Птицы сильны крыльями, а люди — дружбой; Дружба не гриб — в лесу не найдешь; Старый друг лучше новых двух; Для дружбы нет расстояний; Добрый друг лучше ста родственников*), с другой же стороны, они представляют дружбу в виде химеры, дезориентирующей личность на жизненном пути (*Есть пирожки — есть и дружки, нет пирожков — нет и дружков; Друзей у богатых — что мякны около зерна; Скотина чешется бок о бок, а люди врознь; Две кошки в мешке дружбы не заведут; Дружба дружбой, а табачок — врозь*).

С лингвотекстологической точки зрения пословицы с концептом *дружба*, как, собственно, и другие пословицы, существуют не сами по себе. Свое значение они реализуют в тексте, выполняя при этом определенную роль. В имплицитном аллегорическом виде они заключают в себе основную идею текста, хотя сами тематически с этим текстом, как правило, не бывают связаны.

Пословицы, чаще всего, в отличие от концептов и универсалий, относятся не к отдельным эпизодам, а ко всему тексту.

Таким образом, пословицы можно определить как внетематические вкрапления в текст, несущие имплицитный аллегорический характер, и концентрирующие в себе главные смыслы этого текста.

Литература

1. Гварджалдзе И. С., Мchedlishvili Д.И. English Proverbs and Sayings. М.: Высшая школа, 1971.
2. Давыдова Т., Пронин. В. Басня и притча. // Лит. учеба. М., 2003. №3. С. 23-31.
3. Игнатьева И.К. Аллегория // Новейший философский словарь / Гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. Минск: Скаун, 1999.

4. Кокурина Т.В. Греческие пословицы и поговорки и их аналоги в русском языке. М.: Мир, 2017.

5. Папазова К.А. Персонаж, время, пространство в художественном мире. Ростов-на-Дону, 2010.

6. Dodd W.J. Jedes Wort wandelt die Welt: DolfSternbergerspolitischeSprachkritik. Wallstein: Grinberg-Verlag, 2007.

С.О. Муминов

(Казахский национальный университет им. аль-Фараби)

ТИПЫ СРАВНЕНИЙ В РОМАНЕ АНДРЕЯ БЕЛОГО «ПЕТЕРБУРГ»

Аннотация. В романе Андрея Белого «Петербург» для изображения человека и мира использованы различные типы сравнений. С помощью сравнений автор романа решает конкретные художественные задачи. Андрей Белый последовательно привлекает сравнения для редукции антропологического начала и символизации мира романа.

Ключевые слова: Андрей Белый, роман «Петербург», сравнение.

S.O. Muminov

(Al-Farabi Kazakh National University)

TYPES OF COMPARISONS IN ANDREY BELY'S NOVEL “PETERSBURG”

Abstract. In Andrei Bely's novel “Petersburg”, various types of comparisons are used to depict a person and the world. With the help of comparisons, the author of the novel solves specific artistic tasks. Andrei Bely consistently draws comparisons to reduce the anthropological origin and symbolize the world of the novel.

Keywords: Andrei Bely, the novel “Petersburg”, comparison.

Художественный мир романа Андрея Белого «Петербург» отличается разнообразием. Писатель воссоздает образы людей и реального мира с помощью сравнений. Андрей Белый проявляет изобретательность в подборе сравнений. Умелое использование сравнений говорит о высоком уровне мастерства писателя. Цель нашего исследования заключается в том, чтобы выявить и охарактеризовать основные типы сравнений в романе «Петербург».

Сравнение привлекается Андреем Белым при изображении внешности литературных героев. Приведем пример портрета одного из главных действующих лиц романа сенатора Аблеухова. «Моему сенатору только что исполнилось шестьдесят восемь; и лицо его, бледное, напоминало и серое пресс-папье (в минуту торжественную), и – папье-маше (в час досуга); каменные сенаторские глаза, окруженные черно-зеленым провалом, в минуты усталости казались синей и громадной» [Белый 1990; 12]. Сравнения основаны на сопоставлении черт лица сенатора с предметами и камнем. Функция приведенного лаконичного портрета заключается в развитии отрицательной характерологии. Образ сенатора теряет естественные черты и приобретает определенную искусственность. Достигается эффект снижения образа персонажа за счет уподобления персонажа предметам. Сравнения положены в основу гротескного портрета сенатора. Портрет отражает особенности характера героя. В романе манифестируется его душевная черствость. Его мировоззрение также критикуется писателем. Андрей Белый выступает против

консерватизма правящих кругов империи. Сенатор – воплощение консерватизма на государственном уровне.

Рассмотрим другие факты сравнения литературных героев с предметами и растениями. Например, Софья Петровна Лихутина сравнивается с куклой, что необходимо для создания комического эффекта. Это сравнение с неодушевленным предметом говорит о глузости Лихутиной, убогости ее внутреннего мира. Лихутин уподобляется дереву. «Как бывало, на лоб приподнимет очки, станет сух, неприятен и будто вырезан из белого кипариса; кипарисовым кулаком простучит...» [Белый 1990; 53]. Сравнение Лихутина с кипарисом, хотя и пропущенное через восприятие литературной героини, снижает его образ, указывает на отрицательные качества.

Андрей Белый явно ориентируется на стиль Гоголя, сравнивая персонажей с вещами, предметами, растениями. В отличие от своего литературного предшественника, автор «Петербурга» доводит эффект сравнения до степени гротеска.

Отличительной чертой стиля Андрея Белого является антропологический минимализм, который выражается в том, что образы людей лишены разнообразных антропоморфных признаков. Это необходимо для того, чтобы акцентировать определенные свойства или качества литературных героев, которые выражаются с помощью уподобления человека предметам, вещам и животным. Сравнения акцентируют внимание на ключевых художественных деталях портрета. Предметы, растения и животные выступают как знаки, как символы деградации людей. Эта черта стиля Андрея Белого соответствует поэтике символизма.

Символ занимает особое место в художественном мире романа «Петербург». Символ тьмы, например, необходим не только для отрицательной характерологии, но и для развития соответствующих философских мотивов. Символы организованы на основе сравнения (прямого или косвенного) персонажа и онтологического образа. «Звякнула металлическая задвижка в глубине коридора; в глубине промерцал свет: Аполлон Аполлонович со свечью в руке возвращался из ни с чем не сравнимого места: мышинный халат и огромные контуры мертвых ушей отчетливо промаячили вдали в пляшущих светочах; из совершенной тьмы Аполлон Аполлонович прошел, чтобы кануть опять в совершенную тьму» [Белый 1990; 88].

Мышинный халат, огромные мертвые уши, мотив тьмы – эти символические детали указывают на роковую роль сенатора в истории страны. Возникает образ мрачного государственного деятеля, напоминающего летучую мышь. Образ летучей мыши, которую культурная традиция поместила в сферу тьмы, ночи и зла, использован как основа для отрицательной символизации одного из ключевых персонажей. Сравнение сенатора с летучей мышью вырастает в зловещий символ разрушителя России. Тьма – это путь в историческое небытие, тьма – символ конца исторического пути.

Рассмотренный выше вид сравнения имеет в своей основе соединение антропологического и зоологического начала. Зоологические параллели необходимы для создания отрицательной характерологии [Пропп 1976]. Ее распространенной формой в романе «Петербург» является демонстрация антропологической непривлекательности литературных героев. Софья Петровна Лихутина замечает, что красавец-шафер преобразается: «лицо Николая Аполлоновича превратилось в маску: бесцельные потирания потных рук, и лягушечье выражение улыбки ...» [Белый 1990; 50].

В приведенном фрагменте использовано зоологизирующее сравнение. Раздвоенность внешнего вида Николая Аполлоновича Аблеухова (красавец и в то же

время «урод» – лягушечье выражение лица) – свойство персонажа, лишённого цельности. С помощью зоологизирующих сравнений писатель показывает нравственную деградацию Николая Аполлоновича Аблеухова, который принимает участие в организации убийства своего отца.

Андрей Белый применяет зоологизирующие сравнения для разрушения антропоморфного образа литературных персонажей. Среди такого рода сравнений выделяются сравнения, привлечённые для сатирической трансформации человека в опасное животное или насекомое. Приведем яркий пример подобной метаморфозы. «По мере того, как он медленно углублялся в Липпанченко, в созерцание частей его тела, замашек, поवादок, смешков, перед ним выросал – настоящий тарантул» [Белый 1990; 213 - 214].

Приведем еще один прием сравнения в форме зоологизации персонажа. «А Аполлон Аполлонович, как и всегда, в каламбурах выказывал просто настырство какое-то: становился совсем непоседой, вертуном, приставалой, походя на мух, лезущих в глаза, – перед грозой, в душный день, когда сизая туча томительно вылезает над липами; мух таких – давят» [Белый 1990; 239]. Очевидно сатирическое уподобление сенатора мухе.

В романе «Петербург» имеют место сравнения, основанные на синтезе антропологического и онтологического начала. Старый сенатор «перед отходом ко сну получил впечатление, будто смотрит он не глазами, а центром самой головы, то есть он, Аполлон Аполлонович, не Аполлон Аполлонович, а нечто, засевшее в мозге, оттуда, из мозга глядящее; при раскрытии темени нечто могло пробегать коридор: до свержения в бездну. Это и было второе пространство сенатора» [Белый 1990; 98 - 99].

Этот вид сравнения основан на уподоблении антропологического образа онтологическому фрагменту. Приведенное сравнение имеет сложную структуру. После отрицания следует утверждение, причем весьма осторожное, выраженное с помощью неопределенного местоимения «нечто». Использование такого рода сравнений логично в художественном мире романа «Петербург», в котором бытие осмысливается с позиций его непостижимости для разума. Андрей Белый вводит в текст произведения мотивы иррациональности, показывает картины бездны, тьмы, грядущего апокалипсиса. «...брань великая будет, – брань, небывалая в мире: желтые полчища азиатов, тронувшись с насиженных мест, обогрят поля европейские океанами крови; будет, будет – Цусима! Будет – новая Калка!...» [Белый 1990; 71].

Литературные герои Андрея Белого беспомощные, они не способны смотреть на мир с рациональных позиций. Художественный мир романа носит иррациональный характер. Социальные реалии жизни персонажей показаны в минимальном объеме. Взгляды Андрея Белого на мир и человека нашли выражение в художественном мире «Петербурга». В центре этого произведения находится художественная онтология, которая доминирует над человеком, над его эквивалентом – литературным персонажем. Антропоморфный персонаж как категория явно уступает позиции (как смысловые, так и художественные) бытию, что является следствием антропологических и онтологических представлений Андрея Белого. Сравнения выполняют свою функцию в условиях подобного художественного мира. Они способствуют созданию единства антропологии и онтологии в романе. Кроме того, сравнения соединяют в единое целое современность и историю, а также разные культурные контексты.

Андрей Белый использует также в романе следующую группу сравнений, основанных на уподоблении персонажей представителям иной культурной или

национальной сферы. «Этого Аполлон Аполлонович понять не желал: протирал кулачками глаза (друг о друга затерлись два пункта – пространство руки и пространство лица). А монгол (Николай Аполлонович) приближался с корыстной целью» [Белый 1990; 100].

В данном фрагменте Аблеухов-младший сравнивается с монголом. Сравнению присуща сложная форма: сначала дается нарицательное имя-заместитель (слово «монгол»), а затем следует краткая авторская ремарка, состоящая из имени и отчества сравниваемого с монголом персонажа. Сочетание нарицательного существительного и имен собственных образует сравнение, выполняющее в романе определенную функцию. Андрей Белый отсылает читателей к монгольскому происхождению Аблеуховых. Их предки вышли из орды. Восток, по мысли Белого, — это стихия, враждебная России. Реакционер старший Аблеухов и аполитичный младший Аблеухов не способны на созидательную цивилизационную деятельность.

Геополитические ожидания автора носят декларативный характер. Историческая концепция Андрея Белого выражена с помощью онтологических образов России, Петербурга, Востока и Запада. Петербург является ключевым образом, что дополнительно подчеркнуто заглавием романа. Обычно в русской литературе в качестве заглавия выступали антропологические образы: «Евгений Онегин», «Герой нашего времени», «Отцы и дети», «Анна Каренина». Это отвечало природе реализма, в произведениях которого доминировала художественная антропология над художественной онтологией. Антропологические образы поэтому часто выносились в заглавие произведений.

В романе «Петербург» художественная онтология получила высокий статус. Онтологические образы занимают особое место в мире романа Белого. Они служат основой для синтеза персонажной и онтологической сферы. Различные типы сравнений необходимы для воссоздания уникального художественного мира романа и оформления его смыслового пространства. С их помощью Белый решает главную задачу. На страницах романа «Петербург» фигурируют персонажи, практически лишенные реалистически выдержанных антропоморфных качеств. «Маской был Николай Аполлонович», Софья Петровна Лихутина – кукла, старый сенатор – нетопырь, толпа на Невском – сплошной фантасмагорический карнавал, скопище ужасных масок («котелки, треуголки, цилиндры, околыши, перья, фуражки и косматые манджурские шапки»), равно как и жители островов – «род ублюдочный, странный: ни люди, ни тени ...» [Пискунов 1988; 211].

Литература

1. Белый А. Петербург // Соч.: В 2 т. – М.: Худож. лит., 1990. – Т. 2. Проза. – С. 8 – 292.
2. Пропп В.Я. Проблемы комизма и смеха. – М.: Искусство, 1976.
3. Пискунов В. «Второе пространство» романа А. Белого «Петербург» // Андрей Белый: Проблемы творчества. – М.: Сов. писатель, 1988. – С. 193 – 214.

И.В. Приорова

(Российский новый университет)

**ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДЛЯ ОБЪЕМНЫХ ТЕКСТОВ
(ИЗ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В КИТАЕ
НА ПРОДВИНУТОМ УРОВНЕ)**

Аннотация: В статье рассматривается проблема восприятия объемных текстов при изучении русской классики по курсу РКИ в Китае. Предлагается один из вариантов изучения программных текстов, совмещающий ознакомительный просмотр киноверсии с вопросом-ответной формой разного типа на продвинутом этапе обучения в магистратуре по специальности «Русский язык и литература».

Ключевые слова: ознакомительный просмотр, кинотекст, киноверсия, экранизация текста, интерпретация текста.

I.V. Priorova

(Russian New University)

**AUXILIARY QUESTIONS FOR LONG TEXTS (FROM THE PRACTICE
OF TEACHING LITERATURE IN CHINA AT THE ADVANCED LEVEL)**

Abstract. The article deals with the problem of precepting long texts when studying Russian classics during Russian as a foreign language course in China. One of the options for studying program texts is proposed, which combines an introductory viewing of the film version with a question-answer form of various types at an advanced stage of training in the master's program in the specialty «Russian Language and Literature».

Keywords: introductory viewing, film text, film version, text adaptation, text interpretation

На продвинутом этапе обучения русскому языку, как правило, усиливается междисциплинарная конвергенция. Коммуникативные навыки и умения активизируются на уроках литературы. Именно поэтому ее изучение предполагает расширенный спектр вопросов и заданий, связанных:

- 1) с расширением активного лексикона и развитием автоматизации навыков его использования, устранением трудностей в знании семантики лексических единиц;
- 2) с актуализацией грамматических навыков, которые развивают синтаксическую «гибкость», закрепляют умения по синтаксической синонимии и созданию продуктивных высказываний;
- 3) с пониманием текста и воспроизведением его содержания, что развивает навыки репродуктивного характера;
- 4) с коммуникативными навыками, которые совершенствуют общекультурные компетенции и логику ответов, развивают навыки говорения с умением обосновывать свое мнение.

Карантинные меры в Китае (2019-2022 гг.) способствовали тому, что в онлайн-формате эмоциональный вакуум уроков часто заполнялся ознакомительным просмотром фильмов [Голдобин 2006; Алексеев, Кудрявцева 2009], а на литературе – сопоставлением кинотекста с текстом программного произведения. В аудитории на уроках литературы преподаватель быстро реагирует на ответы и побуждает к поиску убедительной аргументации. В онлайн-формате это невозможно, поскольку нельзя проследить за чтением: чтение текста в оригинале или переводе – это чтение разных текстов с одним сюжетом и одинаковыми персонажами. Перевод передает

событийную, внешнюю сторону произведения, а замена лексико-грамматической структуры подлинника структурой другого языка неизбежно ведет к тому, что текст лишается первоначальной оригинальности. О главном «минусе» работы в иноязычной аудитории с объемными текстами мы подробно писали [Приорова 2019; 18-28], отмечая, что отсутствие *удовольствия* от чтения на русском языке сказывается на понимании произведения. Если студенту нужна только зачётная единица, то главный «минус» обнаружится в поверхностном знании программного текста по версии краткого китайского перевода. Если же в дополнение к прочитанному посмотреть киноверсию (даже в режиссёрской интерпретации), то *минус* переходит в *плюс*, потому что киносюжет будет сравниваться с текстом. Анализ «от кинотекста – к тексту» [Приорова 2017, 2019, 2020] был успешно апробирован нами в Китае в период пандемии, а ознакомительный просмотр упростил работу с объемными текстами русской классики.

Как показывает практика, изучение объемных произведений по киноверсии с наводящими вопросами помогает ориентироваться в первоисточнике на русском языке. Если *художественный текст* – это исключительно авторское произведение, которое в системе текстовых единиц представляет собой целостную единицу, отражающую мировоззрение автора, т.е. его отношение к явлениям жизни, то кинотекст воспроизводит произведение либо в формате киноверсии, либо в формате экранизации. *Киноверсия* – это фильмы по литературным произведениям разных жанров, которые осмысливаются конкретным режиссером. *Киноверсия* отличается от *кинотекста* тем, что кинотекст (в игровом кино) оживляет актерскими образами литературное произведение, и если авторский текст воспроизводится с точностью, то считается экранизацией. *Киноверсия* – это совокупность авторского текста и режиссерского видения этого текста. Иногда кинематографическое воплощение произведения весьма условно. Примером такой версии стал российский фильм «Анна Каренина. История Вронского» и его многосерийная телевизионная версия «Анна Каренина», снятая режиссёром К. Шахназаровым в 2017 году. Соединение одноимённого романа Л. Толстого и публицистической повести «На японской войне» В. Вересаева – это режиссерское видение, кинематографическая интерпретация известной классики.

Если *интерпретация* художественного текста определяется личным сопереживанием читателя, что делает текст уже не совсем авторским, то *экранизация* текста отражает режиссерское видение, которое может вовсе не совпадать с авторским текстом, или, напротив, детально воспроизводить его: максимально отражать портретное, пейзажное и пр. описания, точность монологов и диалогов. Вопросы для киноверсии всегда ассоциируются с текстом, поэтому анализ «Преступления и наказания», «Идиота», «Войны и мира», «Анны Карениной», «Мастера и Маргариты» показал проблемы восприятия в китайской аудитории. По результатам опроса за последние пять лет только 20% магистрантов знали содержание произведения до просмотра экранизации (ознакомились по адаптированному переводу либо по критике), 30% студентов надеются, что прочтут его потом, а 50% считают, что просмотренной киноверсии будет вполне достаточно, чтобы иметь представление. Вопросно-ответная форма с просмотром экранизаций исключает «подводные камни непонимания» 80-и % обучающихся, которые ограничились бы скудными и противоречивыми комментариями из китайских учебников и интернета. Извлекая возможные ошибки изучения литературного произведения в рамках РКИ, мы уже анализировали некоторые «простые вопросы с непростыми ответами»: *от вопроса – к*

тексту [Приорова 2020] и от фильма – к тексту [Приорова 2017; 2019]. Сопоставление авторского текста с его экранизацией стимулирует не только образное мышление и практику говорения. Когда к чтению текста прибавляется просмотр фильма, то понимание сходства или разницы активизирует аналитическое мышление. В статье мы ограничимся вопросами к фильмам «Идиот» и «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского, «Война и мир» Л.Н. Толстого, «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова, они делятся нами по трем типам: 1) вопросы детализации; 2) вопросы комплексные; 3) вопросы с подсказкой.

1. Вопросы *детализации* ориентированы на знание сюжета и главных героев. Для к/ф «Идиот» приведем одно задание к 1-ой серии из 10-и. *Посмотрите первую серию к/ф «Идиот» (режиссёр В. Бортко) и ответьте на вопросы:*

1. Назовите полное имя и отчество главного героя, сколько ему лет?
2. Куда приехал князь Мышкин, сколько лет его не было в России?
3. В чей дом он отправился и зачем?
4. Перечислите членов семьи Епанчиных.
5. Какую историю рассказал Мышкин за обедом, что она напоминает?
6. Где впервые князь Мышкин услышал о Настасье Филипповне, где впервые её увидел?
7. Назовите имена мужских персонажей.

Анализ сериала показал уязвимые зоны в понимании: «Почему Мышкин – идиот, если он – идеал человека, а Рогожин – не лакей, если он проявляет лакейскую преданность к Настасье Филипповне, которая его не любит?»

2. Вопросы *комплексные* помогают узнать текст романа через разные киноверсии, выбирая лучшую из них. Например, для анализа «Преступление и наказание» предполагается предварительный просмотр трех киноверсий (режиссера Л. Кулиджанова – 1969 г., режиссера М. Голан – 2002 г., режиссера В. Бортко – 2007 г.):

1. Какой из фильмов, на ваш взгляд, лучше всего передаёт сюжет романа?
2. В каком фильме, по-вашему, лучшее исполнение главных ролей, и почему? Аргументируйте свой ответ.
3. В каком фильме, по-вашему, наиболее правдиво передана обстановка, описанная в романе? (место действия, костюмы, грим, музыка)
4. Какую из киноверсий вы порекомендовали бы для просмотра?

Комплексные вопросы по фильму «Война и мир» С.Бондарчука (1965-1967гг.) закрепляют целостность сюжета и индивидуальность героев.

1. Посмотрите фильм С. Бондарчука «Война и мир» (1967 г.).
2. Какой эпизод вам запомнился больше всего, почему?
3. Какому персонажу вы больше всего симпатизируете? Почему?
4. Найдите в тексте романа портретное описание вашего любимого героя/ героини и сравните с внешностью актера, который играет в фильме.
5. Совпадает ли ваш образ с тем, что вы увидели в фильме?
6. Что больше всего вам запомнилось из военных сцен?
7. Что главное в русском духе, по мнению Л. Толстого?
8. Кто по фильму у Толстого важнее: отдельные герои или народ? Ваше общее впечатление о фильме.

Мастерски воспроизведенные в фильме масштабные сцены войны, тонкости светской жизни, частные сцены и вербализованная философия автора «выводят» на нужные для ответов отрывки в тексте романа.

3. *Вопросы с подсказкой* содержат в себе частичный ответ, который следует развить и дополнить, ссылаясь на текст. С их помощью усваивается многомерность сюжета романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» в экранизации В. Бортко (2005г.) [Приорова 2017]:

1. В Москву прибыл сатана и его свита: Азazelло, кот Бегемот, Коровьев-Фагот, ведьма Гелла. Встреча Берлиоза и Ивана Бездомного с Воландом.
2. Вторая сюжетная линия – события из романа Мастера. Понтий Пилат беседует с арестованным бродячим философом Иешуа Га-Ноцри. Он не может пойти против власти Каифы и спасти ему жизнь. Иешуа казнят.
3. Смерть Берлиоза под колесами трамвая. И. Бездомный безуспешно преследует свиту.
4. Свита заселилась в квартиру № 50 дома 302-бис на Садовой улице. Странное исчезновение Лиходеева, директора театра Варьете, который оказался в Ялте, и арест председателя дома Босого.
5. Воланд и его свита в тот же вечер дают необычное представление на сцене Варьете, которое завершается грандиозным скандалом.
6. Третья сюжетная линия – Иван Бездомный в психиатрической лечебнице встречается с Мастером. Мастер рассказывает ему свою историю о романе про П. Пилата и Маргариту.
7. Маргарита встречается с Азazelло, который дает ей мазь. Она намазалась и превратилась в ведьму. Из дома она улетает, чтобы провести ежегодный бал сатаны. По пути она мстит за Мастера.
8. На бал приходят самые страшные грешники: убийцы, палачи, предатели. После бала в благодарность Воланд исполняет желание Маргариты и возвращает ей Мастера.
9. Дело Иешуа продолжает его ученик Левий Матвей.
10. В финале романа Мастер и Маргарита, уходя вместе с Воландом, получают покой. А в Москве еще долго не могут опомниться от невероятных событий, произошедших за неделю.

Подобные вопросы-подсказки помогают студентам соотносить сюжетные линии произведения с персонажами в кратком пересказе. Итак, совмещение чтения, ознакомительного просмотра фильма вместе с аудированием устраняют «болевы точки» восприятия объемных произведений. Вопросники по ссылкам на киноверсии в целом облегчают работу с текстом, но чтобы поддержать интерес к русской классике в иноязычной аудитории «...на предварительном этапе работы с текстом следует обращать внимание ...на те общечеловеческие духовные ценности, которые стоят вне религии, вне идеологии, вне времени и имеют широкий гуманитарный охват в мировой культуре» [Приорова 2022; 69].

Литература

1. *Алексеев В.Н., Кудрявцева И.П.* Смотрим кино по-русски. Любимые комедии. М.: Издательство РГАУ им. К.А. Тимирязева, 2009. – 323 с.
2. *Голдобин А.И.* Русский мир в русском кино // Выпуск 1. М.: ред. Изд. Совет МОУ МГ, 2006. – 102 с.
3. *Приорова И.В., Гершанова А.Ф., Козлова М.А.* Русская классика и проблемы восприятия объемных текстов на уроках РКИ // Вестник РосНОУ. Серия: «Человек в современном мире». 2022. Вып. 2. С. 55–71.

4. Приорова И.В. От вопроса к тексту // Текст в социальном, политическом, культурном пространстве: сбор. научных статей / отв. ред. В.В. Никульцева; МФЮА. М.: МФЮА, 2020. С.15–23.

5. Приорова И.В. Киноверсия романа «Мастер и Маргарита» как факультативная форма изучения творчества М.А. Булгакова в иноязычной аудитории: плюсы и минусы // М.А. Булгаков. Русская и национ. литературы: Мат. межд. науч.-практ. конф. – Ереван: Антарес, 2017. С. 427 – 442.

6. Приорова И.В., Лебедева И.В. Изучение русской классики в Китае: плюсы и минусы киноверсии // International Journal of Professional Science: international scientific journal, Nizhny Novgorod, Russia: Scientific public organization “Professional science”, №11-2019. С. 18–28.

З.З. Саидов

*(Российский университет дружбы народов имени
Патриса Лумумбы)*

РУССКОЯЗЫЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТАДЖИКСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПРИ ИНТЕГРИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация. Рассматриваются аспекты преподавания русской литературы в таджикской школе. Изучены работы ученых по данной тематике. Раскрывается потенциал русскоязычной литературы для формирования речевой, языковой и коммуникативной компетенций у иноязычных школьников. Отмечено, что при работе с художественными текстами у учащихся повышается мотивация к изучению русского языка, совершенствуются знания в области лингвострановедения и лингвокультурологии.

Ключевые слова: русская литература, русский язык, национальная школа, интегрированное обучение.

Z.Z. Saidov

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

RUSSIAN-LANGUAGE LITERATURE AT RUSSIAN LESSONS IN THE TAJIK NATIONAL SCHOOL DURING INTEGRATED LEARNING

Abstract. The aspects of teaching Russian literature in the Tajik school are considered. The works of scientists on this topic have been studied. The potential of Russian literature for forming speech, language and communicative competencies in foreign-language schoolchildren is revealed. It is noted that when working with literary texts, students increase their motivation to learn the Russian language, improve their knowledge of linguistic and regional studies and cultural linguistics.

Keywords: Russian literature, the Russian language, national school, integrated education.

Обучение русской литературе в национальной школе является важным аспектом на уроках русского языка. Необходимо подчеркнуть, что в национальных школах Таджикистана изучение русского языка проходит на интегрированной основе в рамках предмета «Русский язык». Методике обучения русской литературе иноязычным учащимся посвящены работы ряда ученых (А.А. Акишина, Т.В. Гусейнова, Н.В. Кулибина и др.).

В СОУ 10 и гимназии №4 г. Худжанд было проведено анкетирование среди таджикских старшеклассников для выявления читательской активности и определения предпочтения учащихся в чтении разных жанровых текстах.

По результатам анкетирования в таджикской школе можно убедиться, что таджикские учащиеся заинтересованы в чтении художественных текстов. Результаты анкетирования представлены ниже:

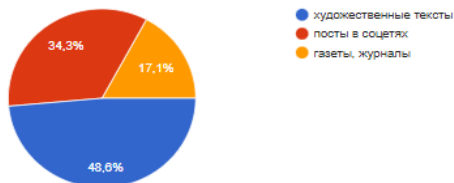


Рисунок 1. Результаты ответа на вопрос «Что вы обычно читаете?».

На данный вопрос почти половина, а именно 48,6 % учащихся ответили, что читают художественные книги, 34,3% – посты в соцсетях и 17,1% – газеты и журналы. Это говорит о том, что в век техники и технологии у учеников не потерял интерес к чтению художественных текстов.

Рассмотрим несколько важных аспектов изучения литературы в иноязычной аудитории. Итак, при изучении художественной литературы у иноязычных учащихся формируются личностные качества, так как в большинстве произведений содержится воспитательная функция. Данная функция «позволяет осуществить главные дидактические принципы единства обучения и воспитания, поскольку в художественном тексте содержится исключительная особенность: влияние на психоэмоциональную сферу личности. Многие произведения повествуют о противоборстве добра и зла, в процессе их прочтения формируется определенный стереотип поведения и воспитывается гуманизм [Саидов 2022; 235]. Реализацию данной функции можно наглядно продемонстрировать на основе отрывка из рассказа «Четыре пышки» современного писателя С. Мосовой.

Например, сцена, где буфетчица грубо обращается с покупателем – мужчиной, у которого не хватило денег на вторую пышку. В этот момент другая женщина, стоящая в очереди за мужчиной, предлагала ему купить одну пышку. В процессе работы с данным рассказом иностранные учащиеся выразили чувство неодобрения к буфетчице, а к женщине, которая хотела купить мужчине одну пышку, чувство солидарности, уважения. Работа с данным текстом позволяет воспитывать чувство гуманности и сопереживания к чужой проблеме.

Приведем отрывок из рассказа С. Мосовой «Четыре пышки», где описан этот эпизод.

«– Две пышки и чай: – сказал впереди мужчина, и буфетчица ответила:

– Двадцать два рубля.

Мужчина посчитал деньги и передумал:

– Тогда одну.

Буфетчица закатила глаза – с раздражением так закатила, как бы показывая, что нервы ее на пределе (а может, и в самом деле были на пределе), и, цапнув пышку, швырнула ее назад...

А можно, я вам куплю пышку? Ну пожалуйста? – вдруг сказала женщина, стоявшая зади».

Необходимо подчеркнуть, что в процессе работы с художественными текстами у учеников формируются знания по грамматике, лексике, синтаксису, развиваются коммуникативные навыки, совершенствуются все виды речевой деятельности. По верному мнению, Е.О. Груниной «Именно художественные тексты, обладающие всеми необходимыми признаками и характеристиками, способны рассматривать в качестве источника и средства изучения языка, что позволяет говорить о формировании языковой, речевой и коммуникативной компетенций, так как в процессе обучения происходит обогащение лексического запаса учащихся, осуществляется знакомство с языковыми нормами и совершенствуются различные виды речевой деятельности» [Грунина 2019; 125]. Иначе говоря, художественные тексты выполняют обучающую функцию. Например, в учебнике русского языка для 9-го класса с таджикским языком обучения дается отрывок из повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба». К данному тексту составлены следующие задания:

1. Выпишите из текста несколько сложноподчинённых предложений, составьте их схемы и охарактеризуйте их структуру.
2. Ответьте на данные вопросы сложноподчинёнными предложениями с придаточными дополнительными, затем запишите их.
3. Где находится Запорожская Сечь?
4. Отчего началась война казаков с Польшей?
5. Что случилось на войне с младшим сыном Тараса – Андрием?
6. Как погиб старший сын Остап?
7. Как погиб сам Тарас Бульба?
8. Почему повесть «Тарас Бульба» называется героиней русской? и др. [Гусейнова 2017; 98-100].

Представленные задания направлены на отработку и закрепление грамматики, освоение содержания текста. При устном и письменном ответе на данные вопросы у учащихся формируется коммуникативная компетенция.

Художественные тексты позволяют повысить мотивацию у учащихся к изучению русского языка, что является актуальным и важным аспектом в преподавании неродного языка. Как отмечает Н.М. Шанский, «правильная методика использования художественных текстов на уроке русского языка может не только сыграть большую образовательно-воспитательную роль, но и сформировать положительную мотивацию к русскому языку как предмету» [Шанский 1994; 10]. Соответственно, методистам необходимо отбирать тексты, которые будут интересны потенциальному читателю.

Стоит отметить страноведческий и лингвокультурологический потенциал художественных текстов. С их помощью учащиеся могут познакомиться с историческими местами России, культурой, традициями, обычаями изучаемого языка, находясь в своей стране. Относительно данного мнения приведем слова ведущего методиста Н.В. Кулибины: «В художественной литературе отражена вся жизнь народа, в том числе и культура как важнейшая ее составляющая. Таким образом, содержание художественного произведения представляется национально-культурным по определению» [Кулибина 2000; 78]. Вслед за Н.В. Кулибиной А.А. Акишина и О.Е. Каган пишут, что «Художественные произведения – богатый источник страноведческой информации, они стимулируют мыслительную деятельность учащихся, воздействуя на эмоции и эстетический вкус» [Акишина, Каган 2012; 55].

Вместе с русскими авторами видится целесообразным изучать творчество таджикских авторов, пишущих свои произведения на русском языке. Среди них: Тимур

Зулфикаров (романы «Хуррамабад», «Возвращение в Панджруд»), Васид Шарипов (стихотворения «Верность Родине», «Ветеранам Великой Отечественной...»), Карим Хайдар (стихотворения «Москва слезам не верит», «Великий град», «За Воронеж», «Россия» и др. С помощью таких текстов отчасти реализуется принцип диалог культур, формируется чувство патриотизма и положительное отношение к другим народам.

При работе с текстом важным является понимание текстового материала иноязычными учениками, где выделяют несколько этапов.

На первом этапе ведется работа с заголовком, которая позволяет учащимся предугадать содержание текста, таким образом возникает интерес и мотивация для последующего изучения. По мнению Л.А. Сергеевой, название текста входит в «сильные позиции текста». «Заглавие компонент текста, передает информацию о содержании текста и выражает коммуникативные намерения автора текста» [Сергеева 2014; 26-27].

Второй этап – восприятие текста складывается из первичного восприятия при первом прочтении, получения эмоционального отклика от учащихся, определения смыслов первого плана, доступных при первом прочтении. Желательно, чтобы такие смыслы были высказаны каждым учащимся – таким образом определяется глубина понимания текста.

Третий этап включает в себя анализ текста. На первых порах изучения русской литературы в таджикской школе анализ текста должен проводиться совместно с учащимися, в дальнейшем его можно представить, как самостоятельную или домашнюю работу. Совместная работа позволит не просто мотивировать учащихся, обогатить их знания в отношении русского языка, но также представить им русскую ментальность в контексте современных мировых реалий, сравнить ментальность двух народов.

Таким образом, можно утверждать, что изучение русской литературы является важным и необходимым аспектом на уроках русского языка в условиях интегрированного обучения. Это обусловлено тем, что художественный текст мотивирует учеников к изучению русского языка, знакомит с русской культурой, традициями, реалиями, позволяет закрепить грамматические темы, формирует коммуникативную компетенцию.

Литература

1. Акишина А.А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган – М.: Русский язык. Курсы, 2012.
2. Гусейнова Т.В., Шабурова Д. Х. Русский язык: Учебник для 9-го класса общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения. 3-е изд. испр. и доп. – Душанбе: Маориф, 2017.
3. Грунина Е.О. Роль изучения художественного текста в качестве средства обучения русскому языку как иностранному // «Текст: Проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: МГУ имени М.В. Ломоносова. – Москва: МАКС Пресс, 2019. – С. 124-126.
4. Кулибина, Н. В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: Монография /Н. В. Кулибина. – М.: Гос. ИРЯ, 2000.
5. Мосова С.В. <https://spbndevnik.ru/news/2019-04-12/rasskazy-svetlany-mosovoy-vorona-i-chetyre-pyshki> (12 апрель, 2019 г.)

6. Саидов З.З. Художественный текст при обучении русскому языку в национальной школе // «Актуальные проблемы русского языка и его преподавания: традиции и инновации», – Москва: РУДН, 2022. – С. 233-239.

7. Сергеева Л.А. Художественный текст: функционально-коммуникативный аспект исследования [Текст]: монография / Л. А. Сергеева, Г. Г. Хисамова, В. А. Шаймиев. - Москва: Изд-во МГОУ, 2014.

8. Шанский Н.М. Стихотворный текст на уроках русского языка. \Текст на уроках русского языка\Сост. М.Т. Баранов. -М., 1994. - С. 10.

А.Р. Салахова

К. Ликари

(Казанский (Приволжский) федеральный университет)

РЕКОНСТРУИРУЯ ТИШИНУ: ТЕКСТ ПОВЕСТИ В. БОГОМОЛОВА "ИВАН" В СЦЕНИЧЕСКОМ ВОПЛОЩЕНИИ

Аннотация. Статья раскрывает содержание сценической тишины как выразительного средства в адаптации повести В. Богомолова «Иван» на сцене Казанского ТЮЗа (постановка 2021 г.). Основное внимание авторы акцентируют на приемах рецепции дискурса тишины, обнаруживающем себя как в литературном, так и в кино-источниках (фильмы «Иваново детство» и «Зеркало» А. Тарковского) спектакля А. Фёдорова.

Ключевые слова: тишина, «Иваново детство», А. Тарковский, В. Богомолов

A.R. Salahova

C. Licari

(Kazan (Volga Region) Federal University)

RECONSTRUCTING SILENCE: THE TEXT OF V. BOGOMOLOV'S NOVEL "IVAN" ON STAGE

Abstract. This paper uncovers the content of scenic silence as an expressive means in the adaptation of V. Bogomolov's novel "Ivan" on the stage of the Kazan' TYUZ (staged in 2021). The authors focus their attention on the methods of reception of the silence, which reveals itself both in the literary and film sources (films "Ivan's Childhood" and A. Tarkovsky's "The Mirror") of A. Fyodorov's performance.

Keywords: silence, "Ivan's Childhood", A. Tarkovsky, V. Bogomolov

Актуальное театральное искусство, открытое к диалогу со зрительным залом, постоянно расширяет собственный коммуникативный код за счет включения живописи, кино, фотографии, музыки, циркового искусства и т.д. Неограниченность источников рецепции становится не только способом утверждения тотального сценического действия, но требует мотивированности новой поэтики для достижения прагматической цели – воздействия на зрительскую аудиторию.

В рамках настоящей статьи авторы стремятся рассмотреть особое средство художественной выразительности – тишину, искусственно воссоздаваемую в пространстве спектакля Казанского ТЮЗа «Иваново детство» (2021) и способы рецепции уникального акустического и психологического содержания данного концепта из литературного источника – повести В. Богомолова «Иван» (1957).

Создатели спектакля прямо указывают, что их «Иваново детство», будучи «тезкой» великого фильма – «попытка тихого воспоминания о войне» [Иваново детство]. Таким образом, «наследуя» название кинокартины А. Тарковского (1962), а также вводя прямые и косвенные цитаты из фильма, авторы, тем не менее, не прямо и дословно идут за «ужасным их смыслом: разрушением естественного и светлого мира детства, насильственным и трагическим повзрослением Ивана» [Туровская 1991; 39]. Режиссер спектакля находит собственные метафоры для реализации противоестественности «Иванова детства» (курсив наш – А.С., К.Л.), однако семантическое пространство «громкой памяти» [Иваново детство] по-прежнему вынесено на скобки как нечто подразумевающее автоматизм суждения о войне («уже и так достаточно» [там же]).

Отделенное от документальных исторических событий 1943 года не только временем, но и культурной памятью – повесть В. Богомолова, фильмы А. Тарковского «Иваново детство» и «Зеркало» (1975) – сценическое высказывание режиссёра А. Фёдорова осторожно реконструирует эмоциональное состояние человека на войне в пространстве безмолвия. Эта характеристика хронотопа полно представлена уже в тексте повести: корпус предьявлений концепта «тишина» насчитывает 100 единиц (при этом использование прямых наименований крайне ограничено – молчание (2), тишина (3), безмолвие (1)).

Действие спектакля по повести В. Богомолова разворачивается в одном действии в декорациях, намеренно ограничивающих сцену пятью стенами, при этом место действия будет трансформироваться лишь в сознании зрителей за счёт проникновения персонажей разных уровней (из снов, воспоминаний, кинокадров). По мере вглядывания и обживания в пространстве проявятся отдельные «картины» с собственными микросюжетами, однако все они тем или иным способом ограничены: и закрытый ящик-гроб справа, и стол Ивана, в кругу света, и экран на дальней стене, и закрытые двери, и даже Гальцев, мирно спящий под одеялом, пока в зрительном зале собирается публика. Таким образом, режиссёр, закрывая мир человека на войне от самой войны (обозначая её апокалиптический ужас – трещиной в потолке, из которой виднеется не только вечно черное небо, но и высохшее дерево (визуальная цитата из фильма А. Тарковского)), открывает границы для диалога, расширяя сценическую «коробку» на границе со зрительным залом и ни разу не закрывая занавес. Существенно изменяя прямую перспективу и поднимая линию горизонта (кинематографический прием), режиссер добивается эффекта «тесноты» и сокращения расстояния до зрителя, укрупнения персонажей, нередко напрямую обращающихся к зрителю с монологами из повести: в начале спектакля, найдя Ивана и приведя его к Гальцеву, солдат описывает ход событий и поведение мальчика, глядя прямо в зал: «Тут задержали одного <...> ползал в воде берега. Зачем не говорит, требует доставить в штаб. На вопросы не отвечает» [Богомолов].

С. Сонтаг в эссе «Эстетика безмолвия» писала, что «чтобы распознать безмолвие, следует признать окружающую его среду — звук или язык» [Сонтаг]. В анализируемом спектакле наивысшей точкой реконструкции молчания заглавного героя повести – Ивана – следует признать решение разделить роль Ивана между куклой (работа с куклой – Анна Деркач) и неожиданно взрослым Иваном в исполнении актера Нияза Зиннатуллина. Драматический и объективно взрослый голос, отчужденный от безмолвной куклы, движения которой правдоподобно плавны и точны, служит осмысленным художественным и коммуникативным жестом, повторяющим концептуальное содержание тишины в повести В. Богомолова. В повести тишина

сопровождает действия Ивана (36) и выражается различными лингвистическими способами. Наиболее частотными являются употребление глаголов речи в отрицательной форме, в том числе *говорить* (6), *отвечать* (3), *спрашивать* (2), *сказать* (3), *сообщать* (1), *разговаривать* (1); и употребление прямого наименования действия при использовании глагола *молчать* (2), включая смысловые оттенки: *помолчать* (1) и *промолчать* (1). Кроме того, Ивану ассоциируются наречия *тихо* (3) и *молча* (3), существительные *молчание* (1) и *молчанка* (1) и прилагательный *тихий* (1).

Будучи невероятно распространенной в пространстве мирового искусства, тишина часто выступает метафорой глубоко внутренних смыслов субъекта в их противопоставлении общедоступному содержанию; однако «давая голос» Ивану режиссёр сохраняет и его право на безмолвие – актёр, играющий Ивана в правом ближнем углу сцены, совершает активные действия без вербального сопровождения (рисует, листает альбомы по искусству, играет с предметами). Взгляд камеры участвует в спектакле и тут же наглядно демонстрирует публике все действия Ивана из параллельного мира, утверждая одновременно базовую мысль: нам недоступно полноценное восприятие Другого, лишь фрагмент (бессловесный подросток-кукла, взрослое страдающее альтер-его). Подобная фрагментарность обнаруживается в тексте повести, где автор восстанавливает историю Ивана через повествование Гальцева, наполненное единицами субъективно-модального значения (19), такими как *мне кажется, как я определил, как я почувствовал*, и массивным использованием неопределенных местоимений и наречий (44), таких как *какое-то, когда-то, кое-где*.

Создавая сложную многоуровневую структуру молчания Ивана на сцене, режиссер буквально реконструирует дискурс «Иванова детства»: из фантазий-диалогов с матерью (визуальный ряд – фильм «Зеркало»), воспоминаний живых людей, с которыми он встречался, из высказываний о нем других персонажей (Холина, Катасонова, Грязнова), хроники партизанской жизни Ивана (кадры «Иванова детства»). То есть зритель имеет возможность декодировать то, о чём так серьезно молчит Иван, но и «запутаться», поскольку разноуровневые фрагменты дискурса перемешаны. В метафоре молчания и тишины прочитывается одновременно и признание неспособности человека говорящего к полноте самовыражения, и демонстративный жест, призванный защитить суверенность «Я», обнажить проблематичность интересубъектного взаимодействия. Режиссер спектакля прямо указывает, что между зрителем XXI века и трагедией ребёнка на самой страшной войне века XX – пространство культурной памяти: фрагменты повести В. Богомолова, фильмы Тарковского, личные нарративы (Маша читает письмо с фронта) и т.п. Пласты отчуждения только расширяются, память о памяти превращается, по определению самого Фёдорова – или в «газетного мальчика», или в «громкую память» [Алдашева].

Подобную задачу решал и главный герой повести – старший лейтенант Гальцев, желавший понять «правду» Ивана, говоря с ним прямо и подвергая его допросу, в ходе которого мальчик, однако, ни разу не дал ответа. И хотя упрямство Ивана поначалу раздражает Гальцева («Ты меня не учи! <...> Пока ты не объяснишь, кто ты, и откуда, и зачем попал к реке, я и пальцем не пошевелю» [Богомолов]), уже в конце первой главы лейтенантом движет чувство понимания и вины по отношению к мальчику, который «не отвечал на вопросы, действуя, несомненно, в соответствии с инструкциями, а я кричал на него, угрожал» [там же].

Любопытно, что концепция спектакля «это попытка, не зная ничего, тихо вспомнить. Прикоснуться и помолчать» [Иваново детство] замыкает сюжетные траектории Гальцева и Ивана на сцене. Место покинувшего свой стол Ивана занимает

Гальцев, словно не замечающий, как в ящик-гроб помещают бумажное тельце «Ивана», и начинающий рисовать его портрет. В этот момент подполковник Грязнов объясняет Гальцеву, как важно в условиях военного времени сохранить тайну Ивана, его следует «забыть», как бы «стереть из памяти», однако Гальцев продолжает рисовать портрет, восстанавливая черты того, кого зрители не могут видеть в течение всего спектакля – кукла лишена черт лица, а взрослый Иван – не похож на двенадцатилетнего мальчика. Да и, зная фабулу повести (и фильма) – никогда не существовал.

Расширяя приведенную выше цитату С. Сонтаг, подчеркнем, что «безмолвие существует не только в мире, наполненном речью и другими звуками, любое данное безмолвие имеет свое тождество в виде отрезка времени, пронизанного звуком» [Сонтаг]. Таким образом, создавая в тишине портрет Ивана, Гальцев оборачивает безмолвие памятью, трансформируя речь в изобразительный образ. Другой иллюстрацией тезиса Сонтаг, по нашему глубокому убеждению, может служить мизансцена починки Катасоновым патефона – неудачная, поэтому старшине приходится исполнять романс самому и затем несколько раз пообещать «послушать музыку» за ужином. Однако в момент трагической гибели Катасонова романс звучит в оригинальном исполнении обнажая отсутствие человеческого (живого) голоса, ровно так же, как ранее пение самого героя демонстрировало «молчание» звуков мирного времени (музыки). Таким образом, выступая в роли Другого по отношению к живой речи и механическому звуку, молчание и тишина неизбежно апеллируют к ним. В повести повествование о смерти Катасонова также лимитировано: о ней Холин коротко сообщает Ивану («его срочно вызвал комдив. Он уехал в дивизию» [Богомолов]), а затем устами Демина поясняется, что Катасонов умер и что «глупо получилось-то <...> вылезать стал и только, значит, из окопа поднялся и тихо-тихо так вниз сползает. Да мы и выстрелов вроде не слышали...» [там же]. Смерть Катасонова становится фигурой умолчания: как будто не из-за войны, как будто он не хотел тревожить своих товарищей, *тихо* заботясь о них в последний раз.

Молчание и тишина — признак слома привычных коммуникативных протоколов, бессилия языка перед богатством субъективного опыта, доступного, тем не менее, языку искусства. Принципиальная недостижимость полной тишины, рифмуется с неустранимой зыбкостью субъекта — идет ли речь о художественной прозе или её сценическом воплощении.

Литература

1. *Алдашева Е.* Антон Фёдоров выпускает в Казанском ТЮЗе недетское «Иваново детство» // Журнал «Театр». 15 апреля 2021 г. [Электронный ресурс] URL: <https://oteatre.info/ivanovo-detstvo-anton-fyodorov/> (дата обращения 21.03.2023).
2. Иваново детство: о спектакле. [Электронный ресурс] URL: <https://kazan-tuz.ru/repertoire/ivanovo-detstvo/> (дата обращения 21.03.2023)
3. *Сонтаг С.* Эстетика безмолвия. [Электронный ресурс] URL: <https://artguide.com/posts/1566> (дата обращения 21.03.2023)
4. *Туровская М.И.* Семь с половиной, или Фильмы Андрея Тарковского. М.: Искусство, 1991. 255 с.
5. *Богомолов В.О.* Иван // [Militera.lib.ru](http://militera.lib.ru/prose/russian/bogomolov2/index.html): Проект «Военная литература». URL: <http://militera.lib.ru/prose/russian/bogomolov2/index.html> (дата обращения: 24.03.2023).

А.А. Скомаровская
(*Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко*)

**СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ЗВУКОПИСИ В ПОЭТИЧЕСКОМ
ИДИОЛЕКТЕ Ф.И. ТЮТЧЕВА**

Аннотация. В статье рассматриваются звуковые повторы в стихотворениях русского поэта Ф.И. Тютчева. Говорится о функциях звукописи в стихотворениях поэта и детально рассматривается смысловая и экспрессивно-образительная функции с опорой на поэтические тексты. Автор делает вывод о значимости звукописи для поэтического идиолекта Ф.И. Тютчева.

Ключевые слова: стихотворения Ф.И. Тютчева, звукопись, функции звуковых повторов, смысловая функция, экспрессивно-образительная функция.

A.A. Scomarovskaia

(Pridnestrovian State University «T.G. Shevchenko»)

**STYLISTIC FUNCTIONS OF SOUND REPETITIONS IN F.I. TYUTCHEV'S
POETIC IDIOLECT**

Abstract. The article deals with sound repetitions in the poems of the Russian poet F.I. Tyutchev. The author speaks about the functions of sound repetitions in the poems and examines the semantic and expressive-figurative functions based on poetic texts. The author concludes about the importance of sound repetitions for the poetic idiolect of F.I. Tyutchev.

Keywords: F.I. Tyutchev's poems, sound repetition, functions of sound repetitions, semantic function, expressive-figurative function.

Художественное творчество Ф.И. Тютчева, хотя и считается «поэзией для немногих», привлекало и привлекает до сих пор к себе внимание литературоведов, критиков и исследователей. На современном этапе развития тютчеведения в поле зрения исследователей находятся следующие важнейшие аспекты тютчевской поэзии: общая характеристика жизни и творчества поэта, его творчество в контексте литературного процесса, а также в сравнении с предшественниками, современниками и литературно-художественными направлениями; вопросы поэтики и стиля; вопросы рифмы и метрики. Однако, несмотря на обширный фонд исследований о творчестве Ф.И. Тютчева, недостаточно изученной остается проблема тютчевской поэтической семантики, языковых особенностей стихотворных произведений поэта. Между тем «звук в поэтическом идиолекте Ф.И. Тютчева выполняет особую роль в создании художественного образа, в построении сюжета, в раскрытии авторского мироощущения и отношения к объекту» [Атаманова 2006; 198].

В последнее время, в современной психолингвистике уделяется большое внимание исследованиям фонетического значения, подвергаются анализу и классификации его свойства и закономерности. В языковедении XX века появилась особая отрасль языкознания, получившая название «фоносемантика». К числу ее представителей относятся А.П. Журавлев, С.В.Воронин, В.В.Левицкий, Е.В. Орлова, А.С. Штерн, Г. Н. Иванова-Лукьянова, Л.Н. Санжаров, Е.А. Гурджиева и другие.

Наибольшую известность в этой области приобрели работы А. П. Журавлёва. В своих исследованиях он доказал факт существования фонетического значения, описал

его структуру и функционирование. Работы А. П. Журавлева, а также исследования ряда зарубежных психолингвистов и лингвистов позволили установить, что каждый звук обладает фонетическим значением и определенной, зависящей от этого значения коннотативной окраской. Согласно Журавлеву, звук — значимая единица языка, обладающая определенным фонетической семантикой: «Единицы низшего, фонетического уровня по традиционному представлению никаким значением не обладают. Но если понимать содержательность языковой формы как символическое значение, то возникает возможность считать символику звуков речи значимостью фонетической формы, или фонетическим значением» [Журавлев 1981; 31].

Актуальность данной статьи определяется тем, что в ней последовательно и системно рассматривается явление звуковой стилистики и отдельных аспектов фонетического значения в поэзии Ф.И. Тютчева, помогающие глубже понять идейный замысел его стихотворений.

Поэтическая речь обладает особым арсеналом средств выразительности, которые необходимы при создании художественного образа. Подобные средства не случайны в тексте, а намеренно избираются автором с особой эстетической целью — эффективно воздействовать на читателя. К таким приемам воплощения художественного мировосприятия относятся, прежде всего, стилистические приемы, символы, образы, микроанализы, необычная сочетаемость слов, необычный порядок слов, экспрессивные словообразовательные структуры и т.д.

Исследователями давно отмечалось, что повторяемость фонем в поэтических текстах подчинена несколько иным законам, чем в текстах нехудожественных. Если рассматривать обычное речевое употребление как неупорядоченное, то поэтический язык предстанет как упорядоченный особым образом, в том числе и на уровне звуков. Автор художественного произведения подбирает слова таким образом, чтобы определенные фонемы встречались чаще или реже, чем в контексте повседневного речевого общения. Носитель языка интуитивно чувствует среднюю частотность повторяемости тех или иных звуков в речи, поэтому норма повседневного общения реализуется особым образом — незаметностью. Нарочитое сгущение в употреблении того или иного элемента делает его заметным, структурно активным. Пониженная частотность также может быть способом выделения. Кроме частоты повторяемости одних и тех же фонем существенна повторяемость их позиции (в начале слов или стихов, во флективных элементах, под ударениями, повторяемость групп фонем относительно друг друга и пр.).

Намеренные повторы звуков в художественном тексте имеют определенную художественную функцию. Исследователь В.А. Романенко выделяет целый ряд стилистических функций звуков, таких как изобразительная, эмоционально-экспрессивная, композиционная и др. [Романенко 1999;4-7]. В данной статье мы сконцентрируем свое внимание на смысловой и экспрессивно-изобразительной функциях.

Смысловая функция заключается в выделении ассонансом и аллитерацией, а также лексически центрального **звукообраза** стихотворения. В проанализированных нами стихотворениях сборника смысловая функция звуковых повторов встречается не так часто, как остальные. Частотность ее появления — примерно 5% от общего числа стилистических функций.

Для анализа нам необходимо привести весь текст стихотворения.

*«И **зр**об опущен уж в могилу,
И всё **ст**олпилося **вок**руг...»*

Толкуются, дышат через силу,
Стирает грудь тлетворный дух...
 И над могилою раскрытой,
 В возглавии, где гроб стоит,
 Ученый пастор сановитый
 Речь погребальную гласит.
 Вещает бренность человечью,
Грехопаденье, кровь Христа...
 И умною, пристойной речью
Толпа различно занята...
 А небо так нетленно-чисто,
 Так беспредельно над землей...
 И птицы реют голосисто
 В воздушной бездне голубой...<1835>» [Тютчев 2015; 88].

Центральным звукообразом стихотворения является процесс погребения и сопутствующий ему образ «гроба». В стихотворении этот образ поддержан как лексически, с помощью двукратного повтора слова «гроб», так и фонетически. Данное слово как бы распадается на отдельные звуки и звукокомплексы, повтор которых отмечен в каждой строчке стихотворения. Нами выделена аллитерация звукосочетаний «гр» и его глухих вариантов «кр», «хр», а также аллитерация «т», «р», которые являются составляющими звукокомплекса [грон]. Таким образом, повторы звуков выполняют смысловую функцию.

Кроме того, отмечена аллитерация согласного «т», которая возникает при описании образа толпы: звуковой повтор «т» как бы обрамляет образ, возникая в начале стихотворения и перед последним четверостишием.

«И всё столпилось вокруг...
Толкуются, дышат через силу,
Стирает грудь тлетворный дух.
 И умною, пристойной речью
Толпа различно занята...» [Тютчев 2015; 88].

Обратимся к ассоциативному значению данного звука у Ломоносова: звуки *к, п, т, б, г, д* «имеют произношение тупое и нет в них ни сладости, ни силы... и потому могут только служить в том, чтобы изобразить...действия тупые, ленивые и глухой звук имеющие...» [Цит. по: Романенко 1999; 6]. В этой связи особо обращает на себя внимание ассонанс в последнем четверостишии стихотворения, который вводит образ, контрастирующий тому, что был в остальном тексте произведения. Звуковой повтор гласного «о» вызывает позитивные эмоции, ассоциативно связывается с образом чистого неба. Небо у Тютчева сопровождается эпитетами «беспредельное» и «нетленное», ассоциируется с «бездной», т.е. оно бесконечно в пространственном и временном отношениях и тем самым четко противопоставлено всему земному, «тлетворному» и суетной «толпе», образ которой так ярко представлен в первой части стихотворения.

Итак, в данном произведении мы видим иллюстрацию смысловой функции звуков, поскольку с помощью повторов звуков, составляющих центральный звукообраз стихотворения, автор добивается углубленного звучания идеи стихотворения.

Рассмотрим текст стихотворения «Рим ночью».

*«В ночи лазурной почивает Рим.
Взошла луна **и** – овладела **им**,
И спящий град, безлюдно-вельчавый,
Наполнила своей безмолвной славой...
Как сладко дремлет Рим в ее лучах!
Как с ней сроднился Рима вечный прах!..
Как будто лунный мир и град почивший –
Всё тот же мир, волшебный, но отживший!.. <1850>»* [Тютчев 2015; 141].

Центральный звукообраз стихотворения, образ древнего города Рима, поддерживается как лексически, троекратным повтором номинации, так и с помощью разложения центральной лексемы на составляющие звуковые элементы «р», «и», «им», повтор которых мы наблюдаем на протяжении всего стихотворения. На глазах читателя слово «Рим» как бы распадается на отдельные звуки, что напрямую соотносится с разрушением древнего города. Кроме того, в создании образа Рима Тютчев очень удачно использует дважды употребленное слово – палиндром «мир», которое при прочтении в обратном направлении дает ту же центральную лексему «Рим». Получается, что в смысловом плане «Рим» и «мир» в значении «спокойствие» у поэта сливаются в единое целое. Эта идея соотносится с названием стихотворения «Рим ночью», которое как напрямую указывает на безмятежность и спокойствие «спящего города», так и указывает на второй план повествования, связанный с идеей бренности и небытия. На это же указывают лексемы «прах», «отживший».

Кроме того, в данном стихотворении отмечена аллитерация глухих согласных «х», «ч», «ш», «ф», которая выполняет экспрессивно-изобразительную функцию, связываясь по ассоциации с образом небытия. То, что не имеет звука у Тютчева, то мертво, отжило. И хоть Рим и называют «вечным городом», Тютчев добавляет к слову «вечный» лексему «прах», что поддерживает идею небытия.

Экспрессивно-изобразительная функция заключается в передаче звуковыми повторами не звуковых, а зрительных, осязательных, кинетических впечатлений. В данном случае звуки передают не звуковую, а другие стороны действительности. Эта функция встречается в 10 % текстов.

Обратимся к фрагменту текста стихотворения «Летний вечер»:

*«И сладкий трепет, как струя,
По жилам пробежал природы,
Как бы горячих ног ее
Коснулись ключевые воды»* [Тютчев 2015; 30].

Аллитерация в данном отрывке связана со звуковым символизмом. Звуковой повтор сонорного «р» передает не звуковое, а, скорее, кинетическое впечатление. В приведенном примере движение воды в ручье передается при помощи повтора вибранта «р», в данном случае на первый план выступает артикуляционная характеристика согласного. Этот сонорный по способу производства является дрожащим.

Таким образом, работа органов речи при производстве вибранта «р» у читателя связывается по ассоциации с движением и трепетом струй воды. Тютчев рисует яркий кинетический образ, который поддержан аллитерацией.

Повтор сонанта «л» также связан со звуковым символизмом. Этот звук называют «плавным», он также «боковой»: воздушная струя при его производстве почти беспрепятственно проходит по бокам рта, ассоциируясь с течением воды. Оба сонанта – протяжные звуки, их можно продлевать при произнесении.

Итак, на наш взгляд, аллитерация сонантов в данном примере выполняет экспрессивно-изобразительную функцию, поддерживая зрительный, кинетический образ льющейся струи воды.

В стихотворении «Последний катаклизм» Ф.И. Тютчев запечатлевает рисует природу в другой момент ее существования.

*«Когда **пр**обьет последний час **при**роды,*

*Состав частей **р**азрушится земных:*

*Всё **зр**имое опять **покр**оют воды,*

*И **б**ожий лик **изобр**азится в них!» [Тютчев 2015; 40].*

Аллитерация «р» в данном случае помогает обрисовать не только визуальную, но и осязательную картину. Благодаря своей артикуляции, «р» по ассоциации связывается с чем-то неустойчивым, дрожащим и распадающимся. Примечательным, на наш взгляд, является звуковой облик контрастных по значению слов «разрушится – изобразится». Звуковая связь между этими глаголами дополняется связью смысловой: созидательное по лексическому значению слово «образ» этимологически связаны со старославянским же словом «разити» (ударять). Эти глаголы лексически противопоставлены, но и оказываются соединенными, «оборачивающимися» один в другой. В этом стихотворении Тютчев рисует нам зрительную картину, рисуя яркий и динамичный образ последнего дня.

Таким образом, звукопись играет огромное значение для понимания и трактовки лирики Ф.И. Тютчева. Звуковые повторы в целом акцентируют внимание на определенных образах стихотворений поэта. Смысловая функция звуковых повторов помогает объемнее обрисовать центральный звукообраз стихотворения, экспрессивно-изобразительная функция звукописи поддерживает зрительный, кинетический образ, помогая объемно представить замысел автора.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что звук органично вписывается в контекст тютчевской лирики, становясь ключевым элементом поэтического идиолекта.

Литература

1. *Атаманова Н.В.* Семантика звукообозначений в поэзии Ф.И. Тютчева. // Дисс. на соиск. степ. кандидата филологических наук: 10.02.01. Брянск, 2006. – 226 с.
2. *Журавлев А.П.* Звук и смысл. М.: Просвещение, 1981. – 160 с.
3. *Романенко В.А.* Учебно-практическое пособие по фоностилистике. Тирасполь: изд-во «ПГУ», 1999. –71 с.
4. *Тютчев Ф.И.* Стихотворения. М.: «Профиздат», 2015.

Чжан Минь

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

РОЛЬ И МЕСТО ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ

Аннотация. В статье рассматриваются функции фразеологизмов русского языка в художественных текстах. Использование фразеологических единиц позволяет автору не только усилить эмоциональность, экспрессивность, создавать живой образ персонажа, формируя его характер, но и воздействовать на читателей, вызывая ассоциации, создавая резонанс. Более того, употребление фразеологизмов имеет большое значение и в формировании идиостиля писателя.

Ключевые слова: фразеологизм, художественный текст, функции, каламбур.

Zhang Min

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

THE ROLE AND PLACE OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN ARTISTIC TEXTS

Abstract. The article studies the roles of Russian phraseological units in artistic texts. Phraseological units enable the author to enhance emotionality and expressiveness and to create a living image of a character, his personal traits. Meanwhile, it can also influence readers, providing associations and creating resonance. Moreover, phraseological units are of great importance in forming the writer's idiosyncrasy.

Keywords: phraseological unit, artistic text, functions, pun

Фразеологизм, рождающийся, извлекающийся из всесторонней народной жизни и национальной истории, являет собой культурную и духовную жемчужину нации, обладая чертами образности, содержательности, лаконичности в языке. Это накопленные и передающиеся из поколения в поколение значимые знания. Они нередко обладают ярко выраженной национально-культурной семантикой. Например, *пуд соли съешь, хлеб-соль, чай с сахаром (чай да сахар), пальчики оближешь, старый воробей, копейка по копейке, рублем подарит (подарил), медвежий угол, Демьянова уха и т.п.*

В.М. Мокиенко указывает на наблюдаемую тенденцию активного использования фразеологических единиц (ФЕ) в современной России, отмечая постоянную потребность, значимость использования фразеологии журналистами, писателями, носителями любого языка, связанную с экспрессивностью ФЕ [Мокиенко 2012; 59]. Появление данной тенденции обусловлено следующими причинами: с точки зрения социального аспекта – демократизация российского общества, раскрепощение от цензуры, востребованность слова в новых социальных условиях; с точки зрения состояния языковых норм – вулгаризация речевого и литературного стандарта, расшатывание литературной нормы и т.д. [Там же].

О.В. Ломакина имеет сходное мнение. Ссылаясь на мысль Ю.Н. Караулова о необходимости изучения языка писателя, его конкретной языковой личности, исследователь утверждает важность изучения языка писателя в совокупности его текстов, например, комплексный анализ фразеологической составляющей языка писателя. Кроме того, автор указывает на следующие аспекты исследований у современных ученых: выявление особенностей использования языковых фразеологических ресурсов в текстах, описание характеров трансформаций, авторских предпочтений в выборе фразеосредств [Ломакина 2019; 8].

Функциональные роли фразеологизмов в языке можно разделить по следующим группам:

1) номинативные фразеологизмы, выполняющие функции названия предметов (как людей, так и вещей), явлений, состояния человека, процессов окружающей действительности и т.д., например, *Баба-яга* (злая, сварливая или безобразная женщина), *желторотый птенец* (молодой, наивный и неопытный человек), *заблудшая овца/овечка* (заблуждающийся, сбившийся с правильного жизненного пути человек), *большая/важная шишка* (влиятельный или занимающий важный пост человек; начальник), *правая рука* (первый помощник) – названия людей, *лесной конек* – название птицы, *белое пятно* (совершенно неисследованная территория) – название географического пространства, *золотой (златой) век* – название эпохи расцвета в

истории развития культуры древних народов или лучшего времени в жизни человека, *холодная война* – бывшее историческое политическое явление, название политических отношений между государствами, *египетская казнь/египетские казни* – название тяжелого положения, бедствия, *голова Медузы, грудь сапожника* – названия физических симптомов, заболеваний человека;

2) изобразительно-выразительные фразеологизмы, которые характеризуются образностью, яркой положительной или отрицательной эмоционально-экспрессивной окраской. Данные фразеологизмы, обладающие стилистической окраской, выполняют разные функции, могут быть творчески и интересно использованы носителями языка как в живой разговорной речи, так и в художественных, публицистических текстах. По мнению Н.А. Семеновой, изучение закономерностей функционирования фразеологических единиц в художественных текстах тесно связано с экспрессивностью и образностью ФЕ, т.е. с их образом [Семенова 2014; 388-391].

Можно сказать, в художественных текстах умелое употребление фразеологизмов помогает избежать сухости, банальности, стереотипности в языке, не вызывает у читателей скуки. Следует отметить, что употребление в речи персонажей фразеологизмов книжного характера с высокой экспрессивно-стилистической окраской не только передает торжественность, поэтичность, культурность, но и помогает читателям получить вспомогательную информацию о героях, в том числе об образовании, профессии, воспитанности, индивидуальных особенностях и т.д. Например:

1) *Перехороним мощи и поставим памятник. Это моя лебединая песня* (Е. Макарова. Вечный сдвиг. Повести и рассказы).

2) *Пятерых детишек родили – все как один приличными людьми выросли: Георгий Тихонович – морской офицер, в Цусимском бою пал смертью храбрых; Ванечка, Иван Тихонович, в путевые инженеры пошёл, туркестанскую железную дорогу строил...* (В. Лебедев. Заповедник сказок)

Более того, фразеологизмы, использованные в художественных текстах для создания каламбурности речи, в качестве языковой игры, оживляют атмосферу, создавая неожиданный и шуточный эффект, показывая чувство юмора автора, тем самым производя на читателей более глубокое впечатление. Можно привести следующие примеры:

1) – *Отстань, пожалуйста, со своим шкафом, у меня и без того **руки отваливаются**. Митя, услышав эти слова, испугался и долго ходил за матерью, ждал, когда у нее начнут **отваливаться руки*** (А. Толстой. Как ни в чем не бывало).

Здесь используются буквальное и переносное значения словосочетания «руки отваливаются/отвалились у кого», показывая наивность и доверчивость ребенка, отражая шуточную речь автора, его чувство юмора.

2) *Бедный чиновник только **руками развел**, залепетал, что негде ему все это взять, и был вежливо проклят* (А. Зайцева. Люди абрикосовой войны).

Здесь автор использует прямое и фразеологическое значения словосочетания «разводить/развести руками», делая выражение и образ персонажа более яркими, подчеркивая его эмоциональное состояние.

3) *«Ничего, – думал Проша, – Расстегай получил всего лишь невкусный **лавровый венок**, а мне сейчас сахару отсыплют! А может, даже морковку дадут или корочки арбузные!» – Эх, Прохор! – войдя в денник, жокей дал волю своим чувствам* (В. Севриновский. Сказка о добром коне).

В контексте употребляются буквальное и переносное значения словосочетания «лавровый венок»: венок из листьев лавра; символ победы, славы. Здесь выражается самоирония героя.

Кроме вышеуказанных функций ФЕ, на основании фразеологического материала Е.В. Комарова выделяет следующие функции фразеологических оборотов: характеризующую, экспрессивно-описательную и коннотативно-обобщающую, утверждает важную роль фразеологизмов в формировании идиостиля писателя, в самовыражении автора. Более того, она выделяет следующие три композиционных уровня, находящиеся в тесной взаимосвязи: во-первых, прямой наблюдаемый автором уровень; во-вторых, уровень историко-философских обобщений; в-третьих, уровень авторского «я» [Комарова 2019; 389-392].

Из вышеуказанного следует, что в русских художественных текстах различного стиля фразеологизмы выполняют разные функции, играют важную роль. В художественных текстах использование фразеологических единиц не только позволяет автору усилить эмоциональность и экспрессивность, создать живой образ персонажа, формируя его характер, воздействовать на читателей, обеспечивая их ассоциации, создавая резонанс, но и имеет большое значение в формировании идиостиля писателя, раскрывающего его психологическое состояние.

Литература

1. *Комарова Е.В.* Особенности использования и функции фразеологизмов на разных композиционных уровнях художественного текста // Мир науки, культуры, образования. 2019. №5 (78). С. 389–393.

2. *Крылова М. Н.* Каламбур на основе фразеологических единиц в современной литературе // European Scientific Conference: Сборник статей VI Международной научно-практической конференции. Пенза: "Наука и Просвещение" (ИП Гуляев Г.Ю.). 2017. С. 93–97.

3. *Ломакина О.В.* Фразеология в тексте: функционирование и идиостиль: монография; под ред. В. М. Мокиенко. Москва: РУДН, 2019.

4. *Мокиенко В.М.* Жизнь русской фразеологии в современной речи // Вестник Кемеровского государственного университета. 2012. №4. С. 59–62.

5. *Мокиенко В.М.* Загадки русской фразеологии. 2-е изд., перераб. СПб.: «Авалон», «Азбука-классика», 2005.

6. *Семенова Н.А.* Языковые и речевые функции фразеологических единиц // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. №9. С. 388–391.

7. *Фесенко О.П.* Фразеологический каламбур в дружеских письмах первой половины XIX века // Сибирский филологический журнал. 2008. №1. С. 114–118.

8. Фразеологический словарь русского литературного языка А. И. Федорова. М.: Астрель, АСТ, 2008.

**ОСОБЕННОСТИ ГРАФИЧЕСКИХ НОВООБРАЗОВАНИЙ В ПРОЗЕ
В.С. НАРБИКОВОЙ**

Аннотация. В статье рассмотрены графико-орфографические эксперименты, характерные для прозы В.С. Нарбиковой. Новообразования писателя представляют собой особый тип функционирования языковых знаков, позволяющий через использование дефисного написания «развернуть» семантику одного окказионализма до целой ситуации, важной для понимания художественного повествования. Графические новообразования играют значительную роль в авторской стилистике, формируя неповторимое звучание текста и содействуя приращению смысла.

Ключевые слова: художественный текст, окказиональные образования, графико-орфографические эксперименты.

**THE FEATURES OF NEW GRAPHIC FORMATIONS IN V.S. NARBIKOVA'S
PROSE**

Abstract. The graphic and spelling experiments typical for V.S. Narbikova's prose are shown in the article. The new formations of the writer represent a special type of language signs functioning, which allows with the help of hyphenated spelling to "expand" the semantics of one occasionalism to a whole situation. It is important for understanding the literary narrative. The graphic new formations play a significant role in the author's style, they form a unique sound of the text and contribute to the increase in the meaning.

Keywords: the literary text, occasional formations, graphic and spelling experiments.

Окказионализмы представляют собой особый языковой феномен и характеризуются следующими свойствами: функциональной одноразовостью, экспрессивностью, принадлежностью к речи, зависимостью от контекста, ненормативностью, творимостью, индивидуальной принадлежностью, словообразовательной производимостью. Под окказионализмами понимают речевые явления, не соответствующие общепринятым языковым нормам и обусловленные специфическим контекстом употребления.

В процессе восприятия индивидуально-авторского образования существенную роль играет та словообразовательная модель, по которой он был образован, а также контекст, фоновые знания читателя, умение видеть и анализировать различные интертекстуальные отсылки, стремление автора создать стилистическую парадигматику творчества.

Появление лексических новообразований, как правило, связано с художественным текстом, в котором окказиональная лексика возникает и получает свое семантическое наполнение. Термином «окказиональный» называют факты, не соответствующие общепринятым языковым нормам, а окказионализмы – это речевые явления, возникающие под влиянием контекста, для выражения смысла, необходимого в конкретном произведении художественной литературы. Окказионализмы выполняют индивидуально-стилистическую функцию в определённом контексте, формируют язык и стиль определённого писателя и обычно не становятся достоянием общего языка.

Визуализация современного художественного текста, происходящая в последнее десятилетие в современной литературе, требует активизации графико-орфографических экспериментов со словом. Графическое новообразование представляет собой особый тип функционирования языковых знаков, позволяющий «развернуть» семантику одного слова до целой ситуации, включенной в художественное повествование.

Валерия Спартаковна Нарбикова – один из самых необычных современных российских прозаиков. Игра с реалиями культуры и языка, своеобразная метафоризация и насыщение произведений окказиональной лексикой, в том числе именами собственными, – доминанты ее художественного мира.

Анализ 5 текстов В.С. Нарбиковой («План первого лица и второго», «Равновесие света дневных и ночных звезд», «Около эколо», «Шепот шума», «Сквозь») позволил обнаружить и классифицировать более 100 окказионализмов. Превалирующим видом новообразований в творчестве В.С. Нарбиковой, на наш взгляд, являются графические окказионализмы, созданные с помощью дефисного написания равнозначных слов, например: *левое-черное-плохо*, *правое-белое-хорошо*, *совершенно-сумасшедше-черный*, *вороны-ласточки-воробы-журавли-страусы*, *ласточки-грачи-собаки-медведи*, *гнездо-нора-дом-берлога-место жительства*, *сидела-ела-запивала-умывалась-ложилась*, *чистая-непорочная-вечная*, *грязная-порочная-вечная*, *барахолка-город*, *человек-барахло*, *суп-лед*.

Несмотря на то, что многие из указанных выше новообразований заключают в себе самостоятельные слова, смысл которых ясен и без пояснений и дополнительных семантических трактовок, существуют в текстах Нарбиковой графические окказионализмы, чье толкование все-таки непременно требует анализа контекста. За счет удаления пробела между несколькими словами, как правило имеющими одну частеречную принадлежность, (количество варьируется от 2 до 5) создается самостоятельная лексема, значение которой строится по принципу «единство больше суммы частей», что предполагает не только определенную семантическую трактовку, но и эмоциональный отклик, связанный с переживаниями героев и читателя.

Левое-черное-плохо, *правое-белое-хорошо* – данные новообразования в повести «План первого лица и второго» подразумевают под собой стороны улиц, которые автор решила обозначить предельно ясно, соединив посредством дефиса относительно синонимичные, т.е. подразумевающие одно и то же слова. Известно, что «левое» и «правое», «черное» и «белое» – это антонимичные явления, имеющие ввиду треть, наличествующее здесь «плохо» и «хорошо».

Подобный принцип создания окказионализмов мы наблюдаем в другом произведении В.С. Нарбиковой «Шепот шума», где она одному чувству, чувству любви, дает совершенно пограничные характеристики, что так противоположно друг другу, как и стороны улиц: *чистая-непорочная-вечная* и *грязная-порочная-вечная*. В данном случае в новообразованиях, построенных на антонимичности, присутствует один неизменный лексическо-семантический элемент, который меняет свой оценочный потенциал в зависимости от контекста.

Быстрота в последовательности действий представлена в окказионализме *сидела-ела-запивала-умывалась-ложилась*. Кажется, что все эти действия, выраженные глаголами, происходят не друг за другом, а одновременно. Нарбикова стремится разом в одно слово уложить несколько совершенно разных явлений, которые логичнее было бы разбить между собой запятыми, а не сливать в единое целое дефисом. Но в этом и заключается самобытность языка писателя, чье творчество пестрит окказиональной

лексикой, а нестандартное графическое оформление создает эффект семантического наложения и разрушает событийную линейность.

Следующая группа графических окказионализмов, найденных нами в текстах В.С. Нарбиковой являют собой крайнюю собирательность, когда автор старается в одну фразу заключить несколько слов, «равноценных» с точки зрения морфологии, но семантически разнородных слов, объединенных одной тематической принадлежностью: «*И строят гнезда ласточки-грачи-собаки-медведи гнездо-нора-дом-берлога-место жительства*». Если представить себе эти принадлежащие разным тематических группам новообразования (тематическая группа «Животные», тематическая группа «Место обитания»), стоящими параллельно друг другу, то можно заметить соотношение и логику последовательности слов в каждом из графических окказионализмов, причем под словосочетание «место жительства» элемент в первой последовательности опущен, но легко восстанавливается читателем, который словно бы, возвращаясь к началу фразы, про себя произносит в стиле Нарбиковой: «я-человек».

В романе «Сквозь» нами обнаружена целая группа новообразований, основанных изначально на метафорической интенции автора, которые представляют собой необычное графическое сочетание, где первое слово является объектом, референтом, а второе – его пояснением, т.е. денотатом: «*Эта гигантская барахолка-город и была одним гигантским человеком-барахлом*»; «*Из деревянной конуры вышла собака и стала грызть миску с супом-льдом*»; «*Мне попались кошки с глазами-электронными часами, с зелеными прыгающими двойками и восьмерками*»; «*После концерта тела-скрипки, тело-контрабас, барабан, тарелки лежали, как полумертвые*».

Итак, анализ окказиональной лексики, обнаруженной в произведениях В.С. Нарбиковой, показал, что новообразования играют значительную роль в авторской стилистике и, с одной стороны, формируют неповторимое звучание текста, а с другой – максимально задействуют графику как средство приращения смысла и языковой выразительности, характерной для письменного текста.

Литература

1. Нарбикова В.С. Избранное или шепот шума: романы, повесть. М.: Третья волна, 2004. – 335 с.
2. Нарбикова В.С. И путешествие... М., 2002. – 503 с.
3. Нарбикова В.С. Равновесие света дневных и ночных звезд. М.: Об-ние «Всесоюзный молодежный кн. Центр», 2001. – 208 с.

В. Шетэля

(Московский городской педагогический университет)

О ФОРМЕ *ШЛЕНДАЯ* В ПОЭТИЧЕСКОЙ СТРОКЕ Б.Л. ПАСТЕРНАКА

Аннотация. В статье комментируется деепричастие *шлендая* – «шатаясь (без дела)», употребленное в стихотворении Б.Л. Пастернака «Венеция» (1913, 1928). Слово показано в поэтическом контексте со стилистическим и историко-этимологическим пояснением. Производится анализ слова *шлендая* с аналогичным по смыслу и употреблению польским словом (в инфинитиве) *szwendać (szwędać)* и в аналогичной возможной форме *szwendając się (szwędając się)*, что позволяет определить возможное общее для русского и польского языков корни слова *шлендать*.

Ключевые слова: деепричастие, инфинитив, контекст, польское слово, стилистический и историко-этимологический характер употребления

V. Szetela

(Moscow City Pedagogical University)

ABOUT THE FORM *SHLENDAYA* IN THE POETIC LINE OF B.L. PASTERNAK

Abstract. The article comments on the gerund participle *shlendaya* - "staggering (idle)", used in the poem by B.L. Pasternak "Venice" (1913, 1928). The word is shown in a poetic context with a stylistic and historical-etymological explanation. The analysis of the word *shlendaya* with the Polish word similar in meaning and use (in the infinitive) *szwendać* (*szwędać*) and in a similar possible form *szwendając się* (*szwędając się*) is made, which determines the possible common roots of the word *shlendat`* for the Russian and Polish languages.

Keywords: gerund, infinitive, context, Polish word, stylistic and historical-etymological use

В поэтической строке стихотворения Б.Л. Пастернака «Венеция» 1913 и 1928 года находим просторечный глагол *шлендать* в деепричастной форме *шлендая* – «шатаюсь (без дела)», которую любопытно рассмотреть с точки зрения стилистического и историко-этимологического употребления.

«Туда, голодные, противясь, Шли волны, шлендая с тоски, И гондолы рубили привязь, Точа о пристань тесаки». В авторском примеч. к слову *гондолы*: «В отступление от обычая восстанавливаю итальянское ударение» [Пастернак 1989; 56].

Удивило нас употребление просторечного слова *шлендая* в высокой стихотворной строке, какой она должна быть, а также само слово во многом схожее с польским глаголом в инфинитиве *szwendać* (*szwędać*) и аналогичной его форме *szwendaja* (*szwędaja*), *szwendając się* (*szwędając się*). Некоторые из этих польских форм отмечены в словарях.

См. нашу попытку перевода данной строки Пастернака на польский язык:

„Tam, głodne, sprzeciwiając się, szły fale, szwędając się z tęsknoty ...”.

Как видим, в рифмованном переводе победила форма с носовой гласной. Возможно, что именно она наиболее соответствовала заложенной в строке рифме и, как нам показалось, она наиболее здесь приемлема.

Глагол редкий, а тем более его деепричастная форма, в отличие от польского варианта *szwendać się*, *szwędając* и прочее, где в польском речевом обиходе она является весьма частотной и не так уж и обидной. Допустимо употребление этого слова учителем к учащемуся: „Gdzie się szwendasz?”

Слово *шлендая*, употребленное Б.Л. Пастернаком как воспоминание о путешествии в 1913 г. гондолой по каналам Венеции, как раз и является, на наш взгляд, пресловутой ложкой дегтем в бочке с медом.

Что-то не так с темой Венеции у поэтов того времени, или может быть все дело во времени, когда совершалось путешествие гондолами русскими поэтами и их персонажами по каналам Венеции?

Вспоминаются стихотворения В. Брюсова 1895 г. и И.А. Бунина 1913 г., в которых авторы, путешествуя гондолой вспоминают это событие не в радостных, в мрачных тонах.

Брюсов: «Скользя в свободной гондоле, Себя я чувствую в склепе, Душа томится по воле И любит звучные цепи» 2 сентября <1895> [Брюсов 1983; 32].

Бунин: «"Не заснул, Энрико?" – Он беззвучно выводит Длинный черный катафалк гондолы» 30. VIII. 1913 [Бунин 1985; 167].

Приводимые строки И.А. Бунина и В. Брюсова со словом *гондола* показывают далеко не оптимистическое, а мрачное видение происходящего. Такого же порядка, на наш взгляд, употребление просторечного *шлендая* у Пастернака. Это видение значительно отличается от полной романтики путешествия гондолой каналами Венеции авторов и их персонажей в более раннее время – Онегиным у А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтовым, Н.В. Гоголем, И.С. Тургеневым.

Напр., у А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова: «С венецианкой младой, То говорливой, то немой, Плывая в таинственной гондоле» [Пушкин 1983; 34]; «Студеная вечерняя волна Едва шумит под веслами гондолы И повторяет звуки баркаролы» [Лермонтов 1986; 201]. От путешествия в обществе венецианки и от звуков баркаролы авторы получили удовольствие.

Данные цитаты взяты из нашей статьи, в которой более подробно описаны данные случаи [Шетэля 2022; 84-86].

Что такое случилось, что у поэтов конца XIX и начала следующего века нет радостных интонацией в их стихотворных воспоминаниях?

Б.Л. Пастернак свое стихотворение писал по ходу своего путешествия в 1913 г. и вернулся к нему только в 1928 г. Настроение в этом десятилетии уже должно было быть другим. Трудно ответить на эту догадку.

Более занимательным является вопрос семантики и происхождения слова *шлендая*.

Русские и польские источники отмечают каждое из форм *шлендая*, но чаще всего комментируют его глагольную безличную форму или же форму имени существительного, называющую действие непутевой личности.

Словарь Даля указывает на ряд инфинитивных форм: **шлендать**, **шляндать**, **шлындать**, в знач. «шататься без дела, слоняться, бродить от безделья» [Даль 1882; 639]. От первой формы в указанном значении образовано **шлендая**. Именно таковы, по мнению поэта, волны венецианского канала.

Глагол отмечается в известном опыте словаря по этимологии русских фразеологизмов М.И. Михельсона – **шлендать** – «медленно шататься, шляться, ничего не делая, бродить (по грязи)» [Михельсон 1904; 538]. Здесь же отмечено: **шленда** – «шатун». Все те же грубые просторечные формы в тех же значениях с богатой иллюстрацией отметил Большой академический словарь (БАС), добавляя, что **шлѣндра** – то же, что **шленда** [БАС 1965; 1467 – 1468]. Здесь же ссылка на Словарь 1846 г., который первый лексикографически описал глагол **шлендать** [БАС 1965; 1468].

В статье «Этимологического словаря» М. Фасмера на слово **шлѣнда** – «бездельник», *шлянда*, *шлында* сделана попытка объяснения этой формы, от которой *шляндать*, *шлѣндать* и другие все же к **шлендая** прямого отношения, на наш взгляд, не имеющие, поскольку они от **шляться** [Фасмер 1987; 453]. Слова близкие по значению, но они разные.

Видна ближе не определенная близость этих слов к польскому *szwendać (się)* и проч., которые были отмечены в «Этимологическом словаре польского языка» А. Брюкнера. См.: «**Szwendać się, szwędrać się „wałęsać się”** с вопросом-отсылкой к „swędra”, ср. *swądra (swąd)?* [Brückner 1998; 559] и *swąd, swędzić i swędzić* [Brückner

1998; 527]. Слово **swąd** здесь в знач. «зуд», на что указывают производные, а не в знач. «смрад». Касательно *walęsać się*, то сразу вспоминается антропоним *Walęsa* – фамилия известного польского политика.

В. Борысь допускает возможность **szwendać się** от чешского **švondat se** – «шататься» или же от немецкого **wandern** – «ходить без цели, путешествовать» [Boгуś 2005; 609].

Таким образом, поэтическая строка стихотворения со словом **шлендая** Б.Л. Пастернака позволяет поразмыслить над этимологией этого слова и приблизительно определить для него круг близкородственных слов русского и польского языков (+ чешский и немецкий языки) со значением «шататься без дела». Вероятно, случай употребления грубого просторечного слова **шлендая** является единственной попыткой такого рода в поэзии Б.Л. Пастернака. Других грубых просторечных слов в поэтической строке поэта не были обнаружены.

Последние новости о высыхании каналов Венеции, может быть, как раз и соответствуют употреблению глагола **шлендать** в знач. «бродить (по грязи)» [Михельсон 1904; 538]. Данное наше высказывание является скорее шуткой, чем правдой. Волны были, правда, *голодные* – «Шли волны, шлендая с тоски»...

Литература

1. Брюсов В.Я. Избранное: Стихотворения. Лирические поэмы / Сост. Н.А. Трифонов. Переиздание. – М.: Моск. рабочий, 1983.
2. Бунин И.А. Стихотворения. – М.: Худож. лит., 1985.
3. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. – СПб., М., 1882. – Т.4.
4. Лермонтов М.Ю. Венеция // Лермонтов М.Ю. Собр. соч. в четырех томах. – М.: Правда, 1986. – Т.1. – С.201 – 202.
5. Михельсон М.И. Русская мысль и речь: Своё и чужое: Опыт русской фразеологии: Сборник образных слов и иносказаний. – СПб., 1904. – Т. 2.
6. Пастернак Б.Л. Венеция // Пастернак Б.Л. Собрание сочинений. В 5-ти т. Т.1. Стихотворения и поэмы 1912 – 1931. / Редкол.: А. Вознесенский и др.; Вступ. статья Д. Лихачева. – М.: Худож. лит., 1989.
7. Пушкин А.С. Евгений Онегин: Роман в стихах. – М.: Сов. Россия, 1983.
8. Словарь современного русского литературного языка. – М., Л.: Изд-во АН СССР, 1965. – Т.17 (БАС)
9. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. – М.: Прогресс, 1987. – Т. 3.
10. Шетэля В. Слово *гондола* в поэтической строке В.Я. Брюсова и И.А. Бунина // Слово и культура без границ: аксиологический аспект: сборник статей / ред.кол.: О.П. Кормазина (отв. ред.), Т.В. Карюшкина и др. – Владивосток: Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2022. – с. 84 – 86.
11. Boryś W. Słownik etymologiczny języka polskiego. – Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2005.
12. Brückner A. Słownik etymologiczny języka polskiego. – Warszawa, 1998.

Д.С. Березин

(Российский новый университет)

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ И ТАКТИК В ЮРИДИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ СЕМЕЙНОГО ПРАВА)

Аннотация. В рамках статьи рассматривается роль суда в количестве процессов, заканчивающихся примирением сторон в бракоразводных процессах, обосновывается необходимость разработки методических рекомендаций для суда по работе со сторонами, детьми, а также с учетом национально-культурных, религиозных и иных особенностей участников процесса.

Ключевые слова: коммуникация, дискурс, брак.

D.S. Berezin

(Russian New University)

THE RELEVANCE OF STUDYING COMMUNICATIVE STRATEGIES AND TACTICS IN LEGAL DISCOURSE (ON THE EXAMPLE OF FAMILY LAW)

Abstract. The article examines the role of the court in the number of processes ending in reconciliation of the parties in divorce proceedings, justifying the need to develop guidelines for the court to work with the parties, children, as well as taking into account the national, cultural, religious and other characteristics of the participants in the process.

Keywords: Communication, discourse, marriage.

Необходимость изучения речевых закономерностей коммуникативного поведения, лежащих в основе юридического дискурса, отвечает тенденции развития теоретических воззрений современного языкознания относительно использования языковых средств в профессиональной речевой деятельности [Голикова 2018; 7].

Изучение способов манипуляции сторонами процесса обусловлена запросами общества на установленное Конституцией Российской Федерации [1] судопроизводство, основанное на состязательности и равноправии сторон.

Без правовой поддержки достижение поставленных целей и задач будет невозможно: знание и умение учитывать юрислингвистические особенности юридического дискурса в судах для примирения сторон может оказать существенное влияние на достижение сохранения традиционных брачно-семейных отношений и уменьшение количества окончаний бракоразводных процессов разрывом отношений.

Однако на данный момент в Российской Федерации только Кодекс судейской этики, который содержит общие ограничительные правила, которые направлены на формирование высокого уровня осуществления правосудия судьями и не регулирует то, насколько свободны они в его осуществлении и какие методы они могут при этом использовать.

Никакой вспомогательной правовой информации для судей по способам и принципам оказания влияния независимого от сторон суда на сами стороны для достижения цели защиты традиционных российских духовно-нравственных ценностей в бракоразводных процессах не имеется.

Проблема кризиса брачно-семейных отношений имеет многогранную природу и исследуется разными науками. В юриспруденции данная проблема связана с

предметом гражданского права - имущественными и личными неимущественными отношениями, в том числе личными неимущественными и имущественными отношениями между членами семьи: супругами, родителями и детьми.

Согласно сведениям Росстата, процент разводов к бракам за последние 80 стабильно увеличивается. На данный момент больше половины браков заканчивается разводом.

В случае, если между супругами есть споры относительно совместно нажитого имущества или при наличии у супругов общих несовершеннолетних детей, то расторжение брака производится в судебном порядке, что при учете массового характера таких споров создает ощутимое давление на суды в Российской Федерации.

В соответствии с Постановлением Пленума Верховного Суда РФ от 05.11.1998 N 15 (ред. от 06.02.2007) "О применении судами законодательства при рассмотрении дел о расторжении брака" судьи дают срок для примирения сторон [5]. Стороны вправе урегулировать спор путем использования примирительной процедуры с участием судебного примирителя.

В соответствии с Постановлением Пленума Верховного Суда РФ от 31 октября 2019 г. № 41 "Об утверждении Регламента проведения судебного примирения" Судебным примирителем является судья, пребывающий в отставке и включенный в список судебных примирителей, который утверждается Пленумом Верховного Суда Российской Федерации [4].

В соответствии с Кодексом судейской этики, в ходе осуществления профессиональной деятельности судья должен следовать высоким стандартам морали и нравственности, быть честным, в любой ситуации сохранять личное достоинство, дорожить своей честью, избегать всего, что могло бы умалить авторитет судебной власти и причинить ущерб репутации судьи [3].

Согласно сводным статистическим сведениям о деятельности федеральных судов общей юрисдикции и мировых судей за 1 полугодие 2022 года, предоставляемых судебным департаментом Верховного Суда Российской Федерации, из 208 238 дел, принятых судами к производству по делам о расторжении брака, лишь 23 дела прекращено путем медиации [7].

Исходя из статистических данных можно сделать вывод, что судьи в ходе своей деятельности не справляются с задачей сохранения семьи, поскольку медиацией заканчивается менее одного процента всех судебных споров по семейным отношениям.

Это может быть обусловлено тем, что на судей возложено множество обязанностей по ведению примирительной деятельности, но не предоставлено никаких вспомогательных инструментов для исполнения обязанностей по сохранению семьи.

Очевидно, что судьи в отставке обладают большим практическим опытом взаимодействия с участниками процесса, умеют выносить решения в соответствии с материальным и процессуальным правом, но юриспруденция не может давать теоретические знания по взаимодействию с участниками процесса.

Более того, суд всегда является стороной независимой от участников, что является принципом осуществления правосудия: "Суд, сохраняя независимость, объективность и беспристрастность, осуществляет руководство процессом" [2].

Специфика репрезентации, типология коммуникативных стратегий и тактик в юридическом дискурсе исследуется уже несколько десятилетий.

Так, В.А. Мальцева рассматривает цели взаимодействия субъектов в правовой сфере и коммуникативные противоречия как обуславливающие особенности стратегий

речевого воздействия в институциональном юридическом дискурсе [Мальцева 2011; 5].

М.Ф. Резуенко исследует речевые выступления юристов (судей, государственных обвинителей, адвокатов), составляющих судебно-процессуальный дискурс. Через изучение диалога в суде, на основе реплик сторон, вербальных и невербальных компонентов, выводятся дискурсивно-ролевые установки говорящего, которые и обуславливают выбор стратегий и тактик в судебном дискурсе [Резуенко 2007; 8].

Т.В. Дубровская описывает общие и специфические прагматические и языковые характеристики речевого поведения судей в разных ситуациях речевого общения в зале суда и вне судебной обстановки. На примере российских и английских судей, с помощью теории речевых жанров, автор выявляет закономерности институционального общения для описания языковой личности судьи, роли, исполняемой судьями, также для выявления языковых средств реализации ролей в различных ситуациях вне и на стадиях судебного процесса [Дубровская 2010; 6].

Наше исследование направлено на построение модели правового поведения в юриспруденции, которая предполагает юрислингвистический анализ правовых текстов с целью выявления тенденций в сфере правовой коммуникации, в том числе и манипулятивных. Кроме того, выявленные модели обеспечат, как нам представляется, освобождение правовой коммуникации от манипуляций общественным сознанием.

Реконструирование юрислингвистических моделей правовой коммуникации осуществляется путем выявления эксплицитных и имплицитных коммуникативных стратегий и тактик, применимых сторонами спора для использования материала судебными примирителями.

Поскольку в настоящее время у судебных примирителей нет вспомогательных материалов, позволяющих реализовывать возложенные на них обязанности по примирению сторон в бракоразводных процессах, а сами судебные примирители по профессии являются юристами, а не филологами или психологами, то материалы по наиболее типичным коммуникативным стратегиям и тактикам и способам воздействия на сторон для достижения положительного результата в виде примирения сторон предполагается возможным добавить подобные материалы в качестве приложения к Кодексу судейской этики или Постановлению Пленума Верховного Суда РФ от 31 октября 2019 г. № 41 “Об утверждении Регламента проведения судебного примирения”.

Литература

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020).
2. Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации от 14.11.2002 N 138-ФЗ (ред. от 29.12.2022) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2023).
3. Кодекс судейской этики (утв. VIII Всероссийским съездом судей 19.12.2012) (ред. от 01.12.2022).
4. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 31.10.2019 N 41 "Об утверждении Регламента проведения судебного примирения".
5. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 05.11.1998 N 15 (ред. от 06.02.2007) "О применении судами законодательства при рассмотрении дел о расторжении брака".

6. Голикова Т.А. Динамика русской политической картины мира XXI в. // Осенние коммуникативные чтения – 2018. — Москва : РУСАЙНС, 2020. — 282 с. – С. 7-13.
7. Дубровская, Т.В. Судебный дискурс: речевое поведение судьи Текст.: автореферат дис. . докт. филол. наук: 10.02.19 / Т.В. Дубровская. -Саратов, 2010. 40 с.
8. Резуненко, М.Ф. Стратегии и тактики речевого поведения судей, государственных обвинителей и адвокатов в судебно-процессуальном дискурсе Текст.: автореф. дис. . канд. филол. наук: 10.02.19 / М.Ф. Резуненко. Ставрополь: СГУ, 2007. - 18 с.
9. Стратегии речевого воздействия в профессиональной коммуникации : на примере юридического дискурса : автореферат дис. кандидата филологических наук: 10.02.19 / Мальцева Валентина Александровна; [Место защиты: Челяб. гос. ун-т]. - Челябинск, 2011. - 25 с.
10. Сводные статистические сведения о деятельности федеральных судов общей юрисдикции и мировых судей за 1 полугодие 2022 год <http://www.cdep.ru/index.php?id=79&item=7096>;
11. Статистика браков и разводов по данным Росстат URL: <https://rosinfostat.ru/braki-razvodi>.

Д.Р. Валеева

(Казанский (Приволжский) федеральный университет)

ЯЗЫКОВЫЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «ДОМ» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В. МАКАНИНА

Аннотация. Статья посвящена проблеме актуализации концепта «Дом» в художественном дискурсе В. Маканина. Автор приходит к выводу о том, что в текстовом пространстве ядерная часть концепта «Дом» осложняется семантическим признаком «общий дом», «коммунальный дом», а потому основными средствами вербализации концепта являются лексемы *общага, коридор* и словосочетания *многоквартирный дом, квадратные метры*.

Ключевые слова: концепт, культура, оппозиция, значение, когнитивный признак.

D.R. Valeeva

Kazan Federal (Volga region) University

LANGUAGE REALIZATIONS OF THE CONCEPT "HOUSE / HOME" IN THE WORKS OF V. MAKANIN

Abstract. The article is devoted to the problem of actualization of the concept "House / Home" in the discourse of V. Makanin. The author concludes that in the text space the core part of the concept "House / Home" is complicated by the semantic feature "common house", "communal house", and therefore the main means of the concept verbalization are *an apartment building, a hostel, a corridor, square meters*.

Keywords: concept, culture, opposition, meaning, conceptual character (attribute).

Концепт «Дом» занимает одно из центральных мест в художественных текстах как русской, так и мировой литературы, поскольку с *домом* соотнесены все важнейшие категории картины мира у человека. Концепт «Дом» имеет достаточно продолжительную историю, и многие древние представления человека о жилище находят место в современности, хотя и в несколько иной форме. Это можно проследить

на примере художественного дискурса В. Маканина, ведь «концептуализация мира в художественном тексте отражает как индивидуальные, уникальные идеи, так и универсальные законы мироустройства» [Бабенко, Казарин, 2004; 108].

Действие почти всех «бытовых» текстов В. Маканина разворачивается в мегаполисе, в Москве. Москва семидесятых – это устоявшийся быт, который имеет свои приметы. Рассмотрим способы реализации концепта «Дом» в первую очередь в романе В. Маканина «Андеграунд, или герой нашего времени» [Маканин, 1999].

Ядерная часть концепта «Дом» в индивидуально-авторской картине мира В. Маканина осложняется семантическим признаком «общий дом», «коммунальный дом», а потому основными средствами вербализации рассматриваемого нами концепта в романе являются лексемы *общага, коридор, психбольница*, а также словосочетания *многоквартирный дом, квадратные метры*. Реализация концепта «Дом» происходит через многочисленные пространственные оппозиции. Ключевым в романе является противопоставление *внешнего – внутреннего*. С одной стороны, жизненное пространство воспринимается «общажниками» как квадратные метры, герои агрессивно борются за обладание ими. Дом, таким образом, получает лишь статус материального объекта, постройки, предназначенной для жилья, а потому неудивительно, что для мира «общаги» актуальна формула, отражающая гендерные взаимоотношения на уровне мужчины и женщины с жильем (или, как выражается Петрович, «жилье + баба»): «Полные женщины или худенькие. Красивые или не очень. Всюду они. За каждой тихой дверью. В коридор они вдруг выбегали, нет, они выпрыгивали: они являлись или же вдруг прятались. Их можно было внезапно увидеть, встретить. (Или же их надо было искать.) Затаившиеся в коридорной полутьме и, разумеется, ждущие любви женщины – мир тем самым был избыточно полон» [Хачатурян].

Оппозиция *внешний – внутренний* представлена в восприятии Петровичем своего жизненного пространства, жилья. Дом для него – «это пространство своего “Я”, возможность жить и сохранять свое “Я” независимым, свободным. Этим объясняется его полное безразличие к условиям жизни» [Шилина, 2005; 14]. Внутреннее «Я», душа человека – это одни из способов реализации концепта «Дом». Дом в романе В. Маканина, представляя собой некий коридор, осуществляет взаимосвязь внутреннего мира человека и вселенной. Дом в представлении героев – это то место, где проживает человек в данный момент, а потому своеобразной моделью «общаги» становится и психиатрическая больница. Кроме того, «общага» разрастается до размеров страны, и концепт «Дом» выходит в открытое пространство.

Отметим, что в тексте романа В. Маканина в рамках концепта «Дом» реализуется оппозиция *свой – чужой*: в «Андеграунде, или герое нашего времени» пространство андеграунда противопоставляется чужому пространству, как говорит герой, «их» пространству. В. Маканин через соотношение этих миров воплощает свои представления об экзистенциальной свободе. Свободным субъект может быть лишь тогда, когда он осуществляет сознательный выбор ответственности в бытии. Ощущение собственной ответственности, осмысленности своего существования присуще в романе только представителям андеграундной культуры. В тексте романа присутствует как реально-географическое пространство, так и метафизическое. Так, при рассмотрении пространственной вертикали выстраивается трехуровневая модель мира, «низом» в которой является андеграунд. Неофициальная культура имеет двойственную природу, находясь на границе жизни и смерти. Художники, писатели, создавая свои произведения, воплощают «уникальный духовный опыт», который

остается не востребованным. Среднее положение занимает общага и ее жители, одной из основных черт которой становится нормативность [Шилина, 2005; 15-16].

Безликость, стандартность и усредненность подчеркивается в романе следующими номинациями и сочетаемостью лексемы *дом*:

«Перед глазами стоял старый (как летит наше время!) блочно-хрущевский дом. Блеклый... и ничем, понятно, не привлекательный» [Маканин, 2000, «Удавшийся рассказ о любви»; 12].

«А здесь очень... Возле замшелой пятиэтажки с ярко размалеванным первым этажом (и с зазывом «Всё как дома») по-прежнему осенний минор» [Маканин, 2000, «Удавшийся рассказ о любви»; 15].

«Впрочем, барак был как барак, обычный, разгороженный на небольшие комнаты, а за перегородкой, как и в прошлый Шуручкин приезд, кто-то шумел и нет-нет бранился» [Маканин, 2000, «Антилидер»; 362].

«Каменный барак особенно угрюм зимней ночью. Он – как длинный ночной вагон старого типа, с единственным огоньком в купе проводника. (Это горит лампа в сортире). Но, конечно, каменный барак (в отличие от вагона) никуда не движется, он стоит на кирпичном фундаменте, еще крепком по всему периметру: закреплен в пространстве. Зато он движется во времени» [Маканин, 2000, «Квази»; 442]

Итак, в индивидуально-авторской картине мира В. Маканина ядерная часть концепта «Дом» осложняется семантическим признаком «общий дом», «коммунальный дом», а потому основными средствами вербализации рассматриваемого нами концепта в художественном дискурсе писателя являются *многоквартирный дом, общага, коридор, квадратные метры*. Реализация концепта «Дом» происходит через различные оппозиции, в первую очередь *внешний – внутренний*. Жизненное пространство нередко воспринимается героями как квадратные метры. При этом безликость, стандартность и усредненность концепта «Дом» подчеркивается такими номинантами и определениями, как *старый блочно-хрущевский дом, блеклый дом, ничем не привлекательный*. Дом воспринимается героями как нечто временное, это то место, где проживает человек в данный момент. Мир общаги, представляет собой микрокосмос коридоров и коммуналок со своими нормами и стандартами, что отражает идеологию постсоветской России. Разрастаясь до размеров «общаги» и страны, дом выходит в открытое пространство, его границы разрушаются, и он уже сам становится Вселенной.

Литература

1. *Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В.* Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004.
2. *Маканин В.С.* Андеграунд, или герой нашего времени: роман. М.: Вагриус, 1999.
3. *Маканин В.С.* Удавшийся рассказ о любви. Повести, рассказы. М.: Вагриус, 2000.
4. *Хачатурян А.* Гендер в романе В. Маканина: «Андеграунд, или Герой нашего времени» [Электронный ресурс] / А. Хачатурян // Toronto Slavic Quarterly. – Режим доступа: <http://www.utoronto.ca/tsq/14/hachaturyan14.shtml>, свободный. – Проверено 10.03.2023.
5. *Шилина К.О.* Поэтика романа В. Маканина «Андеграунд, или герой нашего времени» (проблема героя): автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01. Тюмень: Изд-во ТГУ, 2005.

С.С. Гульянц
(МИРЭА- Российский технологический университет)

К.Е. Агафонова
(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ПОДАЧИ
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ
ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ
МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО ПРОЕКТА «МУЛЬТИ-РОССИЯ»
И ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА «НОВОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ»)**

Аннотация: в статье проанализированы предпосылки и причины внедрения аудиовизуальных средств обучения РКИ. На примере аутентичного социального проекта «Мульти-Россия» и авторского видеoproекта «Новости недели для уроков РКИ» рассматриваются преимущества использования таких средств обучения: повышение мотивации иностранных обучающихся по овладению языком, преодоление трудностей социально-психологической адаптации, повышение эффективности усвоения учебного материала, формирование социокультурной и коммуникативной компетенций обучающихся.

Ключевые слова: иностранные студенты, русский язык как иностранный, клиповое мышление, социально-психологическая адаптация, аудиовизуальные средства обучения.

S.S. Gulyants
(MIREA-Russian Technological University)

K.E. Agafonova
(Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba)

Abstract. The article analyzes the prerequisites and reasons of using audiovisual means of teaching Russian as a foreign language (RFL). On the example of the authentic social project "Multi-Russia" and the video project "News of the Week for RFL lessons", the advantages of using these teaching tools are considered: increased motivation of foreign students to master the language, erased difficulties of socio-psychological adaptation, improved efficiency of educational material, socio-cultural and communicative competencies of students.

Keywords: foreign students, Russian as a foreign language, clip thinking, socio-psychological adaptation, audiovisual learning tools.

Сегодня развитие информационных технологий существенно изменило образ жизни современных людей. Нет сомнений в том, что и современный способ мышления людей также меняется: люди потребляют все большее количество информации, используя все виды каналов восприятия. Картинки, образы и, в целом, информация, меняется с невообразимой быстротой.

Клиповое мышление [Купчинская, Юдалевич 2019; 67] представляет собой особенность восприятия информации, которая заключается в ее фрагментарном восприятии. Подобное восприятие можно сравнить с «пазлами», где каждая часть представляет собой яркий и кратковременный образ. Эта особенность охватывает широкие массы взрослых и детей, которые привыкли получать информацию через свои

гаджеты, "листая" новости, отправляя короткие видео и картинки в социальных сетях и получая нужные сведения с помощью одного клика или голосовой команды на своих устройствах.

В настоящее время важно проанализировать, как различные каналы передачи учебной информации взаимодействуют между собой, и как это влияет на память ученика. Эта проблема является ключевой для научных исследований в последние годы во всем мире [Бородавская 2015; 10-12]

Считаем, что положительный эмоциональный фон и одновременная стимуляция слухового и зрительного каналов восприятия через аудиовизуальные средства подачи учебного материала может помочь в более эффективном усвоении материала, а также в повышении увлеченности и мотивации обучающихся.

Кроме того, необходимо учитывать значительный вклад использования аудиовизуальных средств обучения в решение такой важной проблемы как социально-психологическая адаптация. Иностранцам, прибывающим в нашу страну с образовательными целями, необходимо в кратчайшие сроки не только овладеть русским языком, но и социализироваться. Эти процессы взаимосвязаны: быстрое овладение языком способствует актуализации интерактивного компонента коммуникативной компетенции, а благополучное эмоциональное состояние, психологическое равновесие личности позволяет быстрее преодолеть языковой барьер и информационную изоляцию.

С учетом самобытности России и, как следствие, ощутимой разницы в культуре, религии, климате (даже в сравнении с европейскими странами), специфике питания, процессы адаптации и социализации иностранцев продвигаются медленно, а иногда - с серьезными затруднениями, что приводит к депрессивным и социофобным состояниям обучающихся.

Чтобы снизить травмирующее воздействие экстремальных условий интеграции в новую культурную и языковую среду, преподаватели русского языка должны стремиться развить языковую, речевую и социокультурную компетенцию у своих иностранных студентов. [Азимов, Шукин 2009; 107].

Каковы преимущества аудиовизуальных средств обучения в сравнении с другими методами обучения? Аудиовизуальные средства обучения имеют ряд преимуществ перед другими методами обучения, включая более эффективное запоминание информации, лучшее восприятие сложных понятий и повышение мотивации студентов. Использование видеоматериалов влияет на эмоционально-личностные, психофизические, социально-бытовые факторы успешной адаптации к иноязычной среде.

На примере русских фильмов советского периода обучающиеся узнают о ценностных ориентациях россиян, традициях, речевом и бытовом этикете, эстетических предпочтениях. Современное полнометражное и короткометражное художественное кино дает представление об актуальном политическом и экономическом состоянии государства, научно-технических возможностях, образовательной среде, молодежной субкультуре, реакции русских людей на происходящие в мире изменения, т.е. об окружающей действительности и ее восприятии различными половозрастными категориями граждан. Музыкальные клипы, популярные в модных соцсетях видеоролики бытового и юмористического характера позволяют судить о сфере культурных интересов, эмоциональной коммуникации и узусе молодежных социальных групп. Наконец, новостные сюжеты, документальные и учебные фильмы помогают достичь определенных дидактических целей –

ознакомление с экономикой, политикой, историей и географией страны, с достопримечательностями городов, развитие фонетических способностей, облегчение усвоения грамматики и синтаксиса, обогащение лексики.

Следует отметить и технические преимущества работы с видеоматериалами, а именно: возможность выборочно компоновать материал, включать повторы, паузы, добавлять субтитры, замедлять воспроизведение.

Использование аудиовизуальных средств обучения помогает создать более интерактивную и динамичную обучающую среду, что способствует активному участию студентов в учебном процессе и повышает их интерес к изучаемому материалу. Также аудиовизуальные средства обучения могут использоваться для симуляции реальных ситуаций, что помогает студентам лучше понимать и применять изученные знания в практической деятельности.

Согласно классификации известного методиста А.Н. Щукина, аудиовизуальные средства обучения делятся «на учебные – специально разработанные в учебных целях, и аутентичные – документальные, художественные и мультипликационные фильмы (мультфильмы) и записи телевизионных передач» [Щукин 1981; 113-122].

Следует отметить, что учебные материалы нередко приводят к несовпадению ожиданий студента и реальности [Андреева 2017; 38]. Учет принципа коммуникативности обучения, формирование у учащихся аудитивных навыков и умений, в особенности, в условиях языковой среды сигнализирует преподавателям РКИ о необходимости использования не смоделированных, а реальных аутентичных текстов.

С методической точки зрения, особенно с позиций коммуникативного подхода обучения РКИ и учета клипового мышления современного общества, используемые на занятиях видеозаписи должны быть тщательно отобраны, соответствовать интересам и возрасту обучающихся, не должны превышать 10 минут и должны быть методически обоснованно включены в канву занятия. Кроме того, такие аутентичные видеоматериалы облегчают восприятие и понимание восприятие звучащей речи, так как имеют визуальную опору и погружают обучающихся в языковую среду. Знакомство с реалиями страны изучаемого языка в доступном, мультипликационном формате, а также с адаптированными новостями для иностранцев с невысоким уровнем владения русским языком, повышает социокультурную компетенцию обучающихся. Если говорить об аутентичных аудиовизуальных средствах обучения, в нашем исследовании мы рассматриваем цикл мультипликационных роликов «Мы живем в России» (или «Мульты-Россия») и рубрику просветительского проекта «Кухня РКИ» – «Новости недели для уроков РКИ». Обоснуем свой выбор.

Цикл мультипликационных роликов «Мы живем в России» создан с целью познакомить иностранных студентов с российской культурой, традициями, историей, достопримечательностями и природой, а также помочь им лучше понимать русскую речь. Ролики выполнены в анимационном стиле, они могут быть использованы как на занятиях в аудитории, так и в качестве дополнительного материала для самостоятельного изучения.

Рубрика «Новости недели для уроков РКИ» представляет собой краткие, информативные и доступные новости, которые можно использовать для обсуждения на занятиях и для расширения кругозора обучающихся при самостоятельной работе.

Данные видеоматериалы помогают преподавателю РКИ в полной мере отобрать и презентовать лингвострановедческий материал, то есть сведения о национально-культурной специфике речевого общения носителей языка и ее единиц:

безэквивалентную, коннотативную, фоновую лексику, которая представляет определенные трудности для иностранных учащихся.

Совместный с преподавателем РКИ просмотр аудиовизуальных материалов позволяет повысить мотивацию студентов к изучению не только языка, но и культуры и истории России.

Рассмотрим более подробно выбранные нами ресурсы видеоматериалов для использования на занятиях по РКИ.

Проект «Мульти-Россия» включает цикл мультфильмов о разных регионах, городах и народностях России. Основным героем этих анимационных фильмов является харизматичный говорящий медведь, а длительность каждого ролика составляет от 1 до 3 минут.

Данный некоммерческий социальный проект был создан в целях знакомства русских детей с особенностями истории, культуры, экономики, географии России и ее регионов, но он также стал повсеместно использоваться и на занятиях по РКИ как аудиовизуальный источник лингвострановедческого материала. Проект «Мульти-Россия» демонстрирует понятные, юмористические сюжеты, просмотр таких анимационных роликов приносит интерактивный и развлекательный элемент на занятия, повышает у учащихся интерес к изучению русского языка. Также проект решает просветительские задачи, преодолевает стереотипы и в доступной форме формирует у иностранцев богатый и целостный образ России.

Напомним, что важной задачей современной методики преподавания РКИ является распространение русского языка и культуры за рубежом. Однако преподаватели РКИ сталкиваются с трудностями в поиске необходимой информации о лингвострановедческом материале для социокультурной адаптации иностранных студентов. В современном мире информация может быть неоднозначной и не отражать реальной ситуации. Интернет содержит фейковые новости и материалы, что вызывает трудности не только у носителей языка, но и у иностранных студентов, которые хотят знать о реалиях страны изучаемого языка.

В рубрике "Новости недели на уроках РКИ" просветительский проект "Кухня РКИ" предоставляет готовые учебные материалы для учителей русского языка как иностранного. Эти материалы включают интерактивные рабочие листы и адаптированные новостные выпуски, которые сочетают видео и текст. Каждый выпуск новостей продолжительностью до 10 минут содержит три новостных сюжета, которые тщательно отбираются для формирования положительного образа России. Это новости не только о политике, но также о русском обществе, искусстве, природе, экономике, истории и многом другом. Рабочий лист содержит лингвострановедческую информацию о России, словарь, предтекстовые и послетекстовые упражнения, направленные на различные аспекты изучения языка, включая лексику, словообразование, грамматику, чтение, аудирование и письмо. Также рабочие листы содержат игры и командные задания, и рассчитаны на разный уровень владения языком. Использование этих материалов стимулирует интерес к самобытности, ценностям, истории и культуре России, и мотивирует иностранцев изучать русский язык.

Таким образом, описываемые видеопроекты создают условия для продвижения русского языка, культуры, ценностей и образования на русском языке. Данный формат интерактивной формы обучения и просвещения позволяет не только работать на уроке с аутентичными материалами, но он также ориентирован на изучение и популяризацию

культурного пространства и политических особенностей России, национального менталитета.

Благодаря этому формату обучения и просвещения, студенты получают возможность погрузиться в языковую среду и узнать больше о русской культуре и истории, что в свою очередь стимулирует их интерес к изучению языка и культуры России. Таким образом, описываемые видеопроекты играют важную роль в популяризации и продвижении русского языка и культуры за рубежом.

В целом, использование аутентичных видеоматериалов является неотъемлемой частью эффективного обучения РКИ, так как позволяет не только улучшить понимание речи, но и расширить знания об истории, культуре и традициях России. Кроме того, такой подход способствует формированию полноценной языковой и социокультурной компетенции учащихся, что является важным элементом успешного изучения русского языка как иностранного.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009.
2. *Андреева Н.В.* Аудирование в условиях языковой среды (уровень В1-В2): отбор материала. – Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. № 4. 2017 г. С. 35-38.
3. *Белова О.С., Соловьев А.Г., Парняков А.В.* Социально-психологическая адаптация иностранных студентов в российском вузе // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М.Бехтерева. 2021. Т.55. №2. С. 21-26.
4. *Бородавская А.Ю.* Когнитивный подход к дизайну мультимедийных электронных образовательных ресурсов (теоретический аспект). мир науки, культуры, образования. № 6 (55) 2015. С. 10-12.
5. *Купчинская М. А., Юдалевич Н. В.* Клиповое мышление как феномен современного общества. - Бизнес-образование в экономике знаний. - № 3. – 2019 г. – С. 66-70
6. *Роджерс П., Пурьер Р., Рут Д.* – Информационное изобилие: враг правильных решений" Электронный ресурс. URL: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-gu.ru.80e72da8-62b18bb7-d0a6736f-74722d776562/https/www.bain.com/insights/infobesity-the-enemy-of-good-decisions
Дата обращения: 26.03.2023 г.
7. *Руженкова В.В.* Медико-психологические и клинические характеристики адаптации к учебному стрессу иностранных студентов // Социальная и клиническая психиатрия. 2018. Т.28. №4. С. 31-38
8. *Щукин А. Н.* Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе). М.: Русский язык, 1981.

Н.М. Дмитриева

(Оренбургский государственный университет)

СОБОРНость КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ КОНСТАНТА РУССКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ

Аннотация. Соборность заложена во всех этических константах русской ментальности. Однако на современном этапе слово «соборность» утратило культурологическую ценность для русского человека, став философским понятием и претерпев эпохальные ментальные смещения от исконного соборного деяния к

совместному обсуждению. Идея же соборности как духовного единства остается скрепой русской этической концептосферы.

Ключевые слова: соборность, единство, русская ментальность, этическая константа.

N.M. Dmitrieva

(Orenburg State University)

SOBORNOST AS A LINGUOCULTURAL CONSTANT OF THE RUSSIAN MENTALITY

Abstract. Sobornost is inherent in all the ethical constants of the Russian mentality. However, at the present stage, the word "sobornost" has lost its culturological value for the Russian people. It becomes a philosophical concept and is undergoing epochal mental shifts from the original conciliar act to a joint discussion. The idea of sobornost as a spiritual unity remains a staple of the Russian ethical conceptosphere.

Keywords: sobornost, unity, Russian mentality, ethical constant.

Опираясь на мнения авторитетных исследователей (В.В. Колесов, Ю.С. Степанов, В.В. Воробьев и др.), можно с уверенностью сказать, что формирование русской ментальности началось с принятием христианства и продолжалось потом на основе каноничных христианских заповедей, отраженных в церковнославянских текстах. К середине XIX века сложилась глубоко христианская русская система ценностей, которая была сильно деформирована в последующие столетия, но не потеряла связей с изначальными представлениями.

В основе русского самосознания, по мнению В.Н. Топорова, «лежали тесно связанные друг с другом ключевые идеи-концепты, ставшие со временем своего рода нравственными императивами русской жизни» [Топоров 1995; 437]. Автор пишет об идеях единства: а именно единство в пространстве и в сфере власти (ярким примером воплощения в языке этой идеи В.Н. Топоров считает «Повесть временных лет» и «Слово о полку Игореве»), во-вторых, единство во времени и в духе, иначе говоря, идея духовной преемственности, примером которой автор называет «Слово о законе и благодати», и, в-третьих, святость как высший нравственный идеал поведения, жизненной позиции, точнее, особый вид святости, понимаемой как жертвенность, как упование на иной мир, на ценности, которые не от мира сего.

Все перечисленные идеи, безусловно, сконцентрированы в концепте «Соборность» и представляют собой единство в пространстве, в духе и святости. При этом, как мы сможем убедиться, анализируя словарный материал, соборность является константой русской ментальности, то есть остается неизменной этической ценностью на протяжении столетий.

Более того, как константа Соборность выступает «каркасом» всей этической концептосферы, основным принципом всех институтов: церкви, государства, семьи. Так или иначе, соборность заложена во всех этических константах русской ментальности. Само слово «соборность» довольно позднее и как понятие было обосновано А.С. Хомяковым в XIX веке, однако принцип, заключенный в структуре концепта, существует еще с дохристианской эпохи. Это принцип глубокой внутренней связи членов рода, племени, связи живых и предков.

Однако с принятием христианства идея соборности в ее этическом значении реализуется прежде всего в поклонении Святой Троице, в понимании соборности

святой православной Церкви, как единства Бога-Троицы, ангельских чинов, почивших святых, священства и паствы, всех верующих. В более «земной», материальной сфере соборность проявляется в идее Святой Руси, понимаемой как единство людей, живых и предков, живущих на одной земле и одной верой. Далее соборность являет себя в семье, в общине, или, как говорили в древности, в миру. С этой позиции русскую соборность можно представить в виде пирамиды (см. рис. 1).



Рис. 1

В.В. Воробьев указывает «соборность» в числе важнейших доминант концепта «русский национальный характер», справедливо считая ее тесным образом связанной с понятием «религиозности» [Воробьев 1997; 102]. По определению исследователя, соборность – добровольное соединение, собор индивидов на основе любви к Богу и друг другу. Дух соборности понимается им широко как «чувство локтя», «артельности», коллективной близости, соединения личного и общего в преодолении трудностей [Воробьев 1997: 104]. Как черта русского характера, соборность коренится в коллективном бессознательном. Согласно Н.А. Бердяеву, «русский народ всегда любил жить в тепле коллектива, в какой-то растворенности в стихии земли» [Бердяев 1992; 298]. Соборность в русской ментальности пронизывает все сферы... [Колесов 2006; 13]. Анализируя русский фразеологизм как ментально-языковое средство концептуализации сферы моральных качеств личности, Л.Ю. Буянова и Е.Г. Коваленко выделяют коллективизм как название идеографической группы положительных качеств и приводят фразеологические единицы, отразившие исконную этическую наполняемость, свойственную концепту «соборность»: *всем миром, плечом к плечу, рука об руку, все как один, жить одним домом* и др. [Буянова, Коваленко 2012].

Этическая смысловая доля концепта «соборность», реализуемая в языке чаще через неоднокоренные лексемы, не являющиеся и языковыми синонимами (общность, мир, артель, Церковь, семья), может быть сформулирована следующим образом: **соборность – это духовное единение людей и Бога, неслиянное единство в духе.**

Проанализируем смысловое поле концепта в диахронии и сравним с современным пониманием.

В церковнославянском языке слово «собор» имеет омоним. Первое слово обозначает «собрание; верховное иудейское судилище», второе – «собрание верующих для прославления», именно последнее включается в зону этического, то есть регулирует нормы поведения. Церковнославянское соборнѣ означает вместе, совокупно, во множестве, соборный – общий, ко всем относящийся. Позднее собором

стали называть собрания глав духовенства (Вселенские соборы), на которых принимались самые важные церковные решения.

В Словаре русского языка XI–XVII веков слово «соборный» имеет несколько значений, главные из которых связаны с церковнославянскими семами, а именно: *относящийся ко всем; всеобщий; совершаемый при большом стечении народа, общественный; составляющий общину, общество; групповой, стадный; вселенский, всеобщий (в отличие от сектантского, раскольниковского); принадлежащий к вселенской церкви; предназначенный для собраний, для сбора людей; предназначенный для появления в общественных местах, на общей молитве, праздничный; относящийся к общецерковному богослужению, литургии; относящийся к собранию высшего духовенства, церковному собору* и т.д. Как видим, большая часть значений связана с жизнью церкви.

Для того чтобы выявить особенности семантики имени концепта на современном этапе, мы провели семантический эксперимент, предложив более чем 100 респондентам определить значение слова соборность. Примерно одна десятая часть участников не смогли сформулировать своё понимание. Однако большинство связали значение соборности с церковью, верой, религией: *определённое собрание людей, верующих в определённую религию и проводящих ритуал, чтобы отдала благодать; придерживание церковных норм и традиций; свободною духовное единение людей в церковной жизни; объединение людей в религиозных обрядах*. Современные студенты выделили также сему «соборность как союз в каком-либо деле, совместность»: *что-то, что делается вместе, сообща; общность, что-то совместное; сбор людей, связанных одной целью; совокупность, объединение людей, имеющих общие интересы; общность народа*.

Кроме того, проанализированные ответы ярко продемонстрировали эпохальные ментальные смещения: от исконного соборного деяния к совместному обсуждению. Мы сформулировали название этой группы значений как «объединения совещательного характера»: *совместное обсуждение вопросов на собрании – соборе; решение общих вопросов; общность, принятие группового, совместного решения*. При этом стоит отметить и совсем формальную связь собора и обсуждения: *общение, обсуждение вопросов в соборе; обсуждение чего-либо в соборе*.

В русском языке XIX века слова «соборовать, соборь, соборный» (от собирать) многозначны: *сносить, свозить, созывать в одно место; отыскивать и соединять, совокуплять, приобщать одно к одному; скоплять; принять, убрать; снаряжать, готовить все нужное; ходить по миру, нищенствовать, просить; совокупление чего-либо однородного в одно место с какой-либо целью; сходбище людей*. [Даль 2011; т.4]. Семантическая преемственность с этически значимыми смыслами прошлого вполне прослеживается, кроме того, формируется новая этическая сема (выделена курсивом – Н.Д.), актуальная в современном концептуальном поле соборности: «собраться, то есть соединить, совокупить в себе все необходимые духовные и физические возможности для свершения чего-то важного». Сравним студенческие ответы: *качество, при котором показывается характер человека; качество быть готовым к чему-либо; готовность действовать четко и оперативно; характер, который позволяет человеку действовать здраво; способность к строгому отношению к себе; черта характера, духовное совершенство*.

В словаре В.И. Даля можно увидеть связь этического и нейтрального значений слов с корнем «собор». «Соборно», по данным словаря, означает «сообща, общими силами, содействием, согласием». Кроме того, на примере однокоренных слов ясно

прослеживается определенность соборности религиозным чувством. Сравните: «соборянин» – священник соборной церкви, «собор» – большой храм, где могли собраться все верующие для принятия общего (соборного) решения. Надо сказать, что современные носители языка также отметили собор как место объединения и ассоциировали его с религией: *здание, которое похоже на собор; место расположения церковных соборов и монастырей и других культурных наследий.*

Нельзя не согласиться отчасти с утверждением В.В. Антроповой о том, что на современном этапе соборность утратила свою значимость для русской национальной личности, в отличие от более раннего периода, где она обладала большей культурологической ценностью. Подтверждением мысли служит немногочисленность дериватов доминантного вербализатора [Антропова 2004]. Так, слово «соборность» в словаре С.И. Ожегова не зарегистрировано. В нем описаны «собор» (собрание; главная церковь в городе) и «собрание» (присутствие где-нибудь людей чем-либо объединенных; название некоторых выборных учреждений; совокупность собранного) [Ожегов 2005]. Ни одно из значений приведенных слов не обладает высокой степенью этической нагрузки.

Следует также оговориться, что в настоящий момент неактуально слово «соборность», тогда как соборный принцип единения остается действующим. Доказательством этому служат данные проведенного нами семантического эксперимента. Студенты оренбургских университетов при определении слова «соборность» указали в основном этические значения:

- соборность как религиозное единство (*духовная общность, общность в церковной жизни, духовное единение людей, духовное объединение людей, единение человека с Богом, религиозное единство людей; духовность, религиозность; единение людей по религиозному принципу, определенное собрание людей, верующих в определенную религию и проводящих ритуал, чтобы отдать благодать*);

- соборность как духовная связь (*единение людей, единение людей в обществе, единство, общность, сплоченность, сбор людей, связанных одной целью*);

- соборность как союз в каком-либо деле, совместность (*что-то, что делается вместе, обща; общность, что-то совместное*).

- соборность как «слияние душ»; «жизнь в мире, в единстве с теми, кто рядом с тобой».

В настоящее время слово «соборность» стало философским понятием, четко обозначающим саму идею русской культуры. Это не просто концепт, это константа, принцип объединения концептов в этическую концептосферу, каркас здания этических ценностей русской ментальности, связующую функцию в построении которого выполняет константа «святость» как вершина всех человеческих добродетелей.

Литература

1. Антропова В.В. Фразеологизмы с теологическими, демоническими компонентами и их дериватами в современном русском языке: семантический и лингвокультурологический аспекты: дис. на соиск. учен. степ. канд. филолог. наук: спец. 10.02.01. – русский язык: Челяб. гос. пед. ун-т. Челябинск, 2004. 206 с.

2. Бердяев Н.А. Душа России // Русская идея; сост. и авт. вступ. статьи М.А. Маслин. Л.: Предприятие «Сказ», 1992. С. 295 – 312.

3. Буянова Л.Ю. и др. Русский фразеологизм как ментально-когнитивное средство языковой концептуализации сферы моральных качеств личности: Монография. М., 2012. 184 с.

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

5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т.4: Р-В. М.: Дрофа; Рус. яз.- Медиа, 2011. 779 с.

6. Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2006. 624 с.

7. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. 24-е изд., испр. М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2005. 1200.

8. Топоров В.Н. Святость и святые в русской духовной культуре: Том 1. Первый век христианства на Руси. М.: Гнозис – Школа «Языки русской культуры», 1995. 875 с.

Т.С. Есенова, Ш. Саттаров, Г.Б. Есенова

(Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова)

БОГАТСТВО КАК ЦЕННОСТЬ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ РУССКОГО И КАЛМЫЦКОГО НАРОДОВ¹⁶

Аннотация. В статье рассматривается понятие богатство как ценность лингвокультуры русского и калмыцкого народов. Материал исследования – пословицы русского и калмыцкого народов, представленные в сборниках В.И. Даля и Б.Х. Тодаевой. Методы исследования – сопоставительный, лингвокультурологический. По результатам исследования паремий, связанных с понятием *богатство* в лингвокультуре двух народов, делается вывод о сходстве в осмыслении богатства: приоритет духовного богатства над материальным; богатство бедного составляют дети, богатого – материальные блага: деньги (русские), скот (русские, калмыки); *богатство* характеризуется признаками материальный – идеальный/духовный, временный – постоянный и осмысливается через категорию «иметь, обладать, составлять».

Ключевые слова: паремия, русские, калмыки, аксиологическая система, богатство.

T.S. Esenova, Sh. Sattarov, G.B. Esenova

(Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov)

WEALTH AS A VALUE OF RUSSIAN AND KALMYK LINGUISTIC CULTURE

Abstract. The article considers wealth as a value of the Russian and Kalmyk peoples. The research material includes Russian and Kalmyk proverbs from the collections of V.I. Dahl and B.N. Todaeva. The authors used comparative and linguistic-cultural research methods. The results of the study of the paremias associated with the concept of wealth in the linguistic culture of the two peoples showed the similarity in the understanding of wealth: the priority of spiritual wealth over material; the wealth of the poor is children, the wealth of the

¹⁶ Статья подготовлена по результатам реализации проекта РНФ № 23-28-00790 «Аксиологический аспект картины мира калмыков»

rich are material goods: money (Russian), cattle (Russian, Kalmyks); wealth is characterized by the signs of material – ideal / spiritual, temporary – permanent and comprehended through the category "to have, to possess, to compose".

Keywords: paremia, the Russians, the Kalmyks, axiological system, wealth.

В системе ценностей человека заметное место занимает *богатство*, т.к., согласно взглядам культурологов, «концепция богатства относится к конститутивным элементам модели мира в любом обществе» [Гуревич 1984; 225]. Будучи мировоззренческой и нравственной категорией, *богатство* изучается в разных науках, с разных сторон. Особое значение имеет исследование богатства в лингвистическом аспекте, т.к. это позволяет обратить внимание на этноспецифический компонент в осмыслении данного феномена. При этом отмечается неоднозначное понимание роли богатства и его ценности для человека в разных культурах. В связи с этим актуальны сопоставительные исследования репрезентации богатства и его конститутивных признаков в рамках разных лингвокультур. В работе рассматривается *богатство* на материале паремии русских и калмыков, более 400 лет взаимодействующих во всех сферах жизнедеятельности. Если *богатство* в русской лингвокультуре плодотворно изучается в разных аспектах [Клементьева 2008; Тарасова 2019], на фоне других лингвокультур [Фазилова 2019; Чулкина 2018; Грачева 2017], в разных жанрах [Голембовская 2012; Гринченко 2016; Елизарова 2016; Пономаренко 2021; Яроцкая 2014] и единицах языка [Нестерова 2020], а также в русском языковом сознании [Макеева 2009], то на материале калмыцкой лингвокультуры оно пока еще не было объектом научного изучения. В связи с этим, опираясь на полученные исследователями результаты, рассмотрим сходства и различия в толковании ценности богатства калмыками и русскими. Языковым материалом послужили паремии двух народов, поскольку в этих высказываниях в концентрическом виде отражено мнение этноса.

Нами были рассмотрены пословицы и поговорки русских [Даль 2009] и калмыков [Тодаева 2007], посвященные богатству как ценности. В пословичном фонде русского и калмыцкого народов оно фиксируется в тематических группах таких единиц, как богатый, бедный, сирота, дети, счастье, золото, деньги, животные, конь, верблюд, корова, овца, коза и др. Анализ показывает, что *богатство* связано с такими понятиями, как деньги/золото, труд, накопительство, жадность/скудость, ум, скот, дети и т.д. Прежде всего, необходимо отметить, что, согласно мнению калмыцкого народа, существует следующая градация богатства: *эркн байн – сурһаль, дунд байн – көвүд, адг байн – мал ‘высшее богатство – учение, среднее богатство – сыновья, меньшее богатство – скот’*. В паремии русского народа так же представлены единицы, отражающие представление народа о духовном, материальном богатстве и детях. Остановимся на этом более подробно.

В паремии рассматриваемых народов прослеживается противопоставление материального и духовного богатства. В обеих лингвокультурах приоритет отдается духовному богатству: *в богатстве сыто брюхо, голодна душа; эдин байн нег үй, эрдмин байн түмн үй ‘материальное богатство – на один век, а духовное богатство – на десять тысяч веков’*.

В аксиологической системе русского и калмыцкого народов ум оценивается выше силы: *и сила уму уступает; был бы ум, будет и рубль; һарарн нег ку дишхлэ, толһаһарн миңниг дишлдг ‘силой можно одолеть одного, умом можно победить тысячи’*. Ум человека признается главным *богатством*: *дураку мука, умному честь*

(т. е. деньги), не будет ума, не будет и рубля; күмни сээнь уханд бээдг, күлгин сээнь чидлд бээдг: 'лучшее в человеке – ум, лучшее в лошади – сила'. Наблюдается пересечение полей богатство и ум: утверждается, что богатый человек умен: ни конь без узды, ни богатства без ума, богатство ум рождает (ум дает); дураку мука, умному честь (т. е. деньги); байн күн ухата 'богатый человек умен'. Вместе с тем допускается, что богатство полюбится, и ум расступится; байнд эрдм цүхл 'богачу знание в тягость'.

В паремии прослеживается мысль о том, что богатство бедного в детях, а для богатого – это скот: *у богатого – двор живота, а у бедного – ребят изба; байн күүнд уһһн дааһн эрки, угагя күүнд урн эрки 'богатому дороги годовалые жеребята, а бедным – дети', махнд шунсьн угардг, малд шунсьн байждг 'кто увлекается мясом – беднеет, кто увлекается разведением скота – богатеет'*. Следует отметить этнокультурную специфику толкования материального богатства калмыками, которые традиционно занимаются разведением четырех видов скота (верблюдов, коров, овец, лошадей). Количественно и размером пастбища определяется материальное богатство номада. При этом интересно осмысление временности/иллюзорности богатства в обеих культурах. Так, русские полагают, что *деньги – гость, сегодня нет, а завтра горсть, денежки, что воробушки: прилетят да опять улетят. Богатство калмыки осмысливают через понятие «скот», а условиями отгонного скотоводства калмыков следует объяснять специфику толкования иллюзорности богатства степняков: байн нег борана, баатр нег сумна 'богатство – до первого бурана, богатырь – до первой пули', байн ик малта болв чигн, хот бүүрин эс ясхла, зудт нег бүүртэ чилдг 'как бы ни было много скота у богача, если заранее не позаботиться об укрытиях и кормах, то скот погибнет тут же от бескормицы'*. Говоря о сложной работе скотоводов, паремия наставляет людей терпеливо заниматься разведением скота, ведь в этом жизнь и богатство номада: *малта күүнд орнь шөөг, мал уга күүнд орнь бул 'у человека, имеющего скот, постель – шило (лишен покоя), у человека, не имеющего скот, постель – пух (беззаботен)'*. В русских паремиях так же говорится о том, что *богатство добывается через труд, усилие: богачи едят калачи, да не слят ни в день, ни в ночи, богатому сладко естся, да плохо спится*. Как и калмыки, русские отмечают беззаботную жизнь бедняков: *без денег сон крепче, денег нет, так подушка под головой не вертится, денег нету, и дела нету (т. е. без хлопот)*.

Богатство в паремии русских и калмыков связывается с признаком жадность/скупость: *богатый – что бык рогатый: в тесные ворота не влезет; а богатый и на золото слезы льет*. Щедрость признается признаком богатства: *хармнж байн болдг уга, өгч яду болдг уга 'от скупости не станешь богатым, от щедрости не станешь бедным'; авсар байждг уга, өгсэр харутдг уга 'от того что берешь – не разбогатеешь, а от того что даешь – не придишь в упадок'*. Наблюдается пересечение полей щедрость – скупость, богатство – бедность: *будеши богат, будешь и скуп, угад өгхлэ байн болдг 'если делиться с бедным – будешь богатым'*. Жадность/скупость порицается паремией и калмыков, и русских. Отмечается, что скупость свойственна богатым: *скупые, что пчелы: мед собирают, да сами умирают, скупой запирает крепко, а потчует редко, продает с барышом, а ходит нагишом; байн күн юмнд цаддг уга, баатр күн цүхрлт уга 'богач не насытится, богатырь не отступится'; өнр байн болв чиг авхас зээцх уга, өвкн тарһн болв чиг идхэс зээцх уга 'хоть и богат, – не откажется от мзды, хоть сала и жира много – не откажется от еды'*. Следует отметить амбивалентность отношения калмыков и русских к накопительству. Хотя и порицается жадность, вместе с тем замечаются и преимущества жизни богатого

человека: *богатому – как хочется, а бедному – как может; мөңгэ күн мөн (тамин амн) деер жэирһнэ* 'человек с деньгами и на льду (у самого края ада) блаженствует'.

Наблюдения народа касаются и друзей: *богатство добыть – и братство забыть, в богатстве не ищи братства, богатый бедному не брат; байн цагт – цаһар үр, элгн, угархла – үһар дээн* 'когда человек богат, все ему друзья и родственники, если же обеднеет, – все враги'. Однако поговорка рекомендует предпочтение отдавать друзьям, а не деньгам: *для милого дружка и сережку из ушка, доброе братство милее богатства; хавтхдан зун арслэгта болхар, зун куунэ таньлта бол* 'чем в кармане иметь сто рублей, лучше иметь сто знакомых'.

Согласно народным наблюдениям, *байнд кишг тогтдг* 'счастье сопутствует богачу', *богатому черти деньги куют*.

Таким образом, можно заключить, что в поговорках русских и калмыков наблюдается сходство в осмыслении богатства: отмечается приоритет духовного богатства над материальным. *Богатство* бедного составляют дети, а богатого – материальные блага: деньги (русские), скот (русские, калмыки). *Богатство* характеризуется признаками материальный – идеальный/духовный, временный – постоянный и осмысливается через категорию «иметь, обладать, составлять».

Литература

1. Голембовская Н.Г. Особенности вербализации антиномической оппозиции «*богатство* – бедность» в русской поговорке // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2012. № 17. С. 24-28.

2. Грачева Е.А. Анализ концепта «*богатство*» на материале русскоязычных и англоязычных пословиц и поговорок // Язык и текст langpsy.ru. – 2017. – Том 4, №3. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/langpsy/2017/n3/Gracheva.shtml>.

3. Гриченко Л.В. Концептуальная оппозиция «*богатство* – бедность» в пословичной картине мира русского народа // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т.5. № 3 (16). С. 31-35.

4. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. – М.: Искусство, 1984.

5. Даль В.И. Пословицы русского народа. – М.: Русский яз. Медиа, 2009.

6. Елизарова О.О. Реализация концептов «*богатство*» и «бедность» во фразеологическом фонде пьесы А.Н. Островского «Не все коту масленица» // Русский язык в поликультурном мире. 2016. Т. 2. С. 388-392.

7. Клементьева Е.В. Концепт «*Богатство*»: когнитивно-прагматический аспект: на материале русского и английского языков: автореф. дис. ...канд. филол. наук. Краснодар, 2008.

8. Макеева Н.С. Концепт «*богатство*» в русском языковом сознании: дисс. канд. филол. наук. – СПб., 2009. – 237 с.

9. Нестерова Т.Г. Лексические репрезентации концепта «*богатство*» // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 3 (32). С. 291-294.

10. Пономаренко И.Н. Особенности реализации симметричной оппозиции *богатство* / бедность в русскоязычном медиадискурсе // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2021. Т. 7. № 2. С. 153-163.

11. Тарасова А.С. Категория объекта семантических полей «*богатство*» и «бедность» в русском языке: синхронно-диахронический аспект // Филологический аспект. 2019. № 4. С. 200-207.

12. *Тодаева Б.Х.* Пословицы, поговорки и загадки калмыков России и ойратов Китая. Элиста: Джангар, 2007.

13. *Фазилова Ш.К.* Концепт «богатство» в английской, русской и таджикской лингвокультурах (на материале фразеологических единиц, пословиц и поговорок): автореф. дисс. канд. филол. наук. Душанбе, 2019.

14. *Чулкина Н.Л.* Уровень конфликтогенности концептуального поля «богатство/бедность» в языковом сознании русских и китайцев // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2018. Т. 8, № 4. С. 1178-1190.

15. *Яроцкая Г.С.* Дискурсивное измерение отношения к богатству и бедности в русской лингвокультуре (на материале текстов русских народных сказок) // Мова. 2014. № 21. С. 102-106.

С.П. Корнейчук

(Ростовский государственный медицинский университет)

ИНОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В ЯЗЫКЕ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: АРГУМЕНТАЦИЯ ЗА И ПРОТИВ

Аннотация. В статье делается экскурс в историю межкультурной коммуникации. Анализируются причины и последствия интенсивного проникновения заимствований в тезаурус русского языка. Обращается внимание на целесообразность разграничения основных функций языка: коммуникативную и аккумулятивную. По мнению автора, последняя подвергается серьезной угрозе, т.к. «взламывается» культурный ментальный код народа.

Ключевые слова: глобализация, заимствования, lingua franca.

S.P. Korneychuk

(Rostov State Medical University)

FOREIGN LANGUAGE BORROWINGS IN THE LANGUAGE IN THE ERA OF GLOBALIZATION: ARGUMENTS FOR AND AGAINST

Abstract. The article makes an excursion into the history of intercultural communication. The reasons and consequences of intensive penetration of borrowings into the thesaurus of the Russian language are analyzed. Attention is drawn to the expediency of distinguishing the main functions of language: communicative and accumulative. According to the author, the latter is under serious threat, because the cultural mental code of the people is being "hacked".

Keywords: globalization, borrowings, lingua franca.

Глобализация очень интригующая тема, имеющая и лингвистические аспекты, в виде распространения того или иного языка, так называемого lingua franca, поскольку закрепленная за языком территориальность исчезнет. Мир вступил в эпоху коммуникативного сдвига, суть которого в объективной необходимости национально - англоязычного билингвизма. Однако распространение английского языка с одной стороны, делает жизнь людей легче, а с другой, пугает их. Многие не носители английского языка раздражены, и не без основания, поскольку они чувствуют угрозу своей национальной идентичности. Современная лингвистическая проблема похожа на ситуацию спящего рядом со слоном - независимо от интенций последний может наступить. По прогнозу наблюдателей центра коренных языков Аляски (ANLC), к

концу XXI века исчезнет каждый десятый, из существующих 6000 языков, на планете Земля. Это значит народы-носители этих языков растворятся в чужой культуре, ассимилируются с другими этносами. В этой связи целесообразно вспомнить летописца Нестора, который не использовал слово «народ», «племя» он называл «народ» словом «язык». Ср.: «...смеси Бог **языки** и раздели на 70 и два языка».

Сегодня количество людей, говорящих на английском языке, превышает 1 млрд. 100 млн. человек. Из них только четверть признает английский своим родным языком. Для остальных он является рабочим, т.е. языком общения на работе, но не дома, например, в странах Скандинавии.

Думается, что четкое разграничение функций языка, в дидактических целях, на коммуникативную и аккумулятивную поможет разобраться в этой сложной проблеме: языкового взаимодействия в эпоху глобализации.

Многовековой опыт межкультурного общения убеждает нас, что, выполняя только коммуникативную функцию, иностранные языки не имели большого влияния на другие культуры. Купцы, дипломаты, ученые, моряки, путешественники достигали своих целей благодаря языкам межкультурного общения. В разные исторические периоды языками *lingua franca* являлись финикийский, греческий, арабский, латинский, арамейский, французский, испанский, португальский, английский, русский. Но сегодняшняя ситуация кардинально отличается от прошлых исторических эпох – количеством чужеродных слов и интенсивностью их проникновения в тезаурус русского языка.

Интересно, что современный *lingua franca* – английский – до XIV в. н.э. не имел собственного алфавита, а, следовательно, письменности. Английский парламент работал, король Альфред писал историю, студенты учились в Оксфорде и Кембридже, а письменного английского – не было. Придворные аристократы говорили по-французски, Студенты учились на латыни. Народ говорил на кельтском, валлийском, английском, Парламент издавал законы на латинском. Например, известный документ 1242 года «*Magna Carta*» написан на латыни. Однако страна жила, развивалась, укреплялась. Хотя современные лингвисты сетуют по поводу отсутствия «глубоких семантических колодцев» в английских словах. «Переводчик древнеанглийской поэзии, пытаясь дать представление о языковом богатстве древних памятников, неистощимости их поэтической синонимике вынужденно подменяет присущий им германский колорит колоритом елизаветинской и классицистической поэзии, навязывая читателю ложные ассоциации» [Смирницкая 1982] – пишет О.А. Смирницкая. Из-за отсутствия английского алфавита не сохранилась языковая картина мира тех, кто жил в дописьменный период.

Французский философ Ж. Деррида считает, что у слов есть глаза. Именно через лексему можно понять, как предки смотрели на мир, какие нюансы они заметили в картине мира и запечатлели в своем родном слове.

На наш взгляд, именно аккумулятивная функция русского языка сегодня находится под угрозой. Дело не в коммуникации на английском. Здесь уместно напомнить, что только 5% россиян владеют английским языком в совершенстве. Причина английских заимствований больше гуманитарная, чем лингвистическая. Язык как инструмент культуры, обладающий «мягкой силой», способен форматировать, т.е. интерферироваться в ментальное пространство других этносов, «мягко» и незаметно корректируя базовые ценности этносов. Не секрет, что англосаксонский и англо-атлантический мир сегодня более эстетически, экономически, технически, культурно привлекателен. С помощью языков СМИ

создан фантом западного рая. Взгляды многих молодых людей разных стран устремлены в США, Австралию, Германию, Западную Европу.

Современные молодые россияне не осознают, что исконно русским типом культуры был сотериологический. Этот тип мы унаследовали от Византии, благодаря культурной помощи солунских братьев Кирилл и Мефодия. Не следует забывать, что языком –донором для нашего родного языка послужил древний, глубокий, мудрый, греческий язык. Если бы ни мудрый, древний, греческий язык и, если бы ни культурная помощь солунских братьев Кирилла и Мефодия, подаривших нам алфавит и принесших нам евангельский свет, не сделала бы Русь культурный скачок. Потому что алфавит – это зашифрованный код обо всем: вся вселенная закодирована буквами: «Я Альфа и Омега» - говорится в Евангелии. Благодаря переводам Евангелий Русь познакомилась с христианскими ценностями, которые стали её смыслом и чувствованиями вплоть до XX века. «Почти тысячу лет сознание духовной причастности к культуре Византии было органичным для православных подданных Российского государства. Естественно поэтому, что изучение истории, искусства и культуры родины православия было для России важной и престижной областью гуманитарного знания» [Литаврин 200]. Однако сегодня «престижно» овладевать английским языком, потому что эвдемоническая западная культура очень соблазнительна для нерелигиозного сознания большинства россиян. Например, 72% студентов медицинских вузов высказались за проведение аборт в России. Это значит, что больше половины молодых россиян предпочитает рай земной раю небесному. Какое отношение это имеет к русскому языку и заимствованиям? Прямое: вековые сотериологические ценности предков, запечатленные в русском слове, больше не являются ценностями большинства россиян.

Сегодня почти утрачена языковая интуиция. Мало кто задумывается, что слова *любовь* и *боль* являются однокоренными. Иначе бы лексема *толерантность* не прижилась бы ни в нашем сознании, ни в речи. Не может любящая мать, болеющая душой и сердцем за свое чадо, толерантно относиться к тем, кто идейно или физически развращает ее ребёнка. Мудрая русская народная пословица гласит: «*От любви до ненависти – один шаг*». Богословы подтверждают эту мысль: *любовь* и *ненависть* суть полюса одного целого, т.е. эти чувства контрарны. Такими же контрарными феноменами являются: *щедрость* и *расточительство*, *экономность* и *жадность* и др. А.С. Пушкин, обладавший уникальным языковым чутьем, транслировал единство двух противоположностей в характеристиках Онегина и Ленского: Ср.: «*Они сошлись волна и камень. Стихи и проза, лед и пламень. Не столь различны меж собой*» (Пушкин «Евгений Онегин»). Проблема заимствований очень глубокая, она больше гуманитарная, чем лингвистическая. Заимствование иноязычных имен вместе с новыми денотатами, созданными на Западе, это не беда: русский язык от этого не пострадает.

Известно, что всегда с культурной помощью передаются ценности культуры – донора, которые не всегда истинные, таким образом, может разрушиться ментальный код народа. Сегодняшняя беда заключается в том, что «культурный донор» поверхностен, не отягощен «семантическим багажом», принадлежит к эвдемоническому типу культуры т.е. имеет горизонтальное направление мысли. Создается впечатление, что современные россияне, как когда-то американские индейцы, меняют золото своего родного языка на дешевые англоязычные заимствования, а вместе с ними и на чужие ценности. Ближайшая прагматика –

желание присоединиться к глобализационному раю - интенсивно вытесняет дальнюю прагматику с ее истинными ценностями, закодированными в алфавите, слове, языке.

Литература

1. *Литаврин Г.Г.* Византия, Болгария, Древняя Русь (IX – нач. XII). – М.: РАН Институт Славяноведения, 2000. – 418 с.
2. *Смирницкая О.А.* Древнеанглийская поэзия. – М.: Наука, 1982. – 176 с.

Н.В. Кривошапова

(Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко)

СТАНОВЛЕНИЕ ПРИДНЕСТРОВСКОЙ ОНОМАСТИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В статье предпринята попытка обобщить опыт приднестровских ученых в области ономастики, наметить и описать основные направления ономастической науки в регионе. Интерес к приднестровской ономастике отмечается не только у известных ученых, но и у начинающих преподавателей, студентов-филологов младших курсов и магистрантов.

Ключевые слова: ономастикон, оним, приднестровская литература, языковая культура.

Natalya.V. Krivoshapova

(Pridnestrovian State University «T.G. Shevchenko»)

FORMATION OF PRIDNESTROVIAN ONOMASTICS AT THE PRESENT STAGE

Abstract. The article generalizes the experience of Pridnestrovian scientists in the field of onomastics, outlines and describes the main directions of onomastic science in the region. Pridnestrovian onomastics is of interest not only for well-known scientists, but also among novice teachers, philology students of junior courses and undergraduates.

Keywords: onomastics, onym, Pridnestrovian literature, language culture.

Изучение ономастики родного края привлекает приднестровских ученых с начала 2000-х годов. Первоначально исследования носили спонтанный характер и нашли свое отражение в немногих научно-методических статьях по ономастике, топонимике и антропонимике.

Актуальной в этом отношении становится публикация в 2018 году «Топонимической азбуки Приднестровья, учебного пособия из 46 наименований под редакцией кандидата географических наук, доцента Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко В.Г. Фоменко при участии учителей географии Бендерских общеобразовательных школ [Топонимическая азбука Приднестровья 2018].

Целью развития приднестровской ономастики сегодня является выявление понятийно-терминологического аппарата по теме исследования, разработка единой методики анализа онима, расширение материала для анализа и создание лексикографических источников в помощь исследователю.

В ближайшие 3 года будут определены принципы отбора произведений художественного творчества и речевой деятельности Приднестровья для семантически-познавательного, лингвокультурного и коммуникативно-

прагматического анализа; будут отобраны и описаны методологические основы историко-культурного описания ономастического пространства текстов художественных произведений приднестровских авторов и звукоподражательного анализа продуктов речевой активности в аспекте лингвокультурной специфики региона.

Объектами наших научных исследований с начала 2023 года стали прозаические и поэтические тексты нескольких приднестровских авторов: А. Штро, Н. Самоний, А. Мельничук, А. Дрожжин, А. Ильин, Л. Мы ищем в произведениях онимы (топонимы, антропонимы и их виды), чтобы лучше понять язык и стиль приднестровских авторов, и их основные тематические направления.

Методика изучения ономастики в художественном тексте и в лексикографическом пространстве языка различна.

В 2023 календарном году коллективом авторов (Е.Г. Луговская, Н.В. Кривошапова, С.С. Полежаева, В.В. Дабежа) планируется справочное пособие как интерактивный источник информации об именах, отчествах, фамилиях граждан, проживающих в Приднестровье, оно будет содержать теоретическую информацию о тенденциях именования людей в регионе в условиях многоязычия в городских и сельских районах, а также ряд приложений, в том числе интерактивных, с возможностью пополнения базы приднестровских антропонимов.

Экспериментальной базой справочника являются исследования, проведенные специалистами университета в рамках Многопрофильного центра исследований и консультаций – одного из структурных подразделений университета – с этимологической точки зрения анализируются антропонимы, отмечаются причины расхождений в написании фамилий, имен, отчеств в документах одного человека.

Специалисты уделяют особое внимание происхождению всех морфем фамилий, отчеств и общей интерпретации лексемы, чтобы обнаружить и описать образец использования графем и морфем в документах граждан.

Работа предназначена для широкого круга специалистов в области ономастики, в том числе для студентов бакалавриата и магистратуры, которые знают основы лексикографии, для практикующих учителей, для диссертантов, занимающихся проблемами региональных антропонимов в новейших условиях, для всех заинтересованных лиц.

Совместно с магистрантами мы работаем с текстами приднестровских авторов (А. Дрожжин, А. Ильин и др.) для изучения в них темы войны, мира в контексте построения семантического поля. Обсуждаются основные функции топонимов, антропонимов и наиболее распространенные механизмы создания семантических полей, а также его влияние ономастикона художественного текста на читателя.

Актуальность темы обусловлена необходимостью создания системы базовых моделей формирования семантического поля в приднестровских текстах С. Ратмирова, А. Стоева, что позволит глубже вникнуть в тему.

В детской литературе приднестровских лингвистов интересует, как они становятся средством создания художественного образа. В качестве анализа текстов автор берет детские стихи А. Штро, Н. Самоний.

Одним из маркеров пространства в текстах являются топонимы. В текстах Приднестровской поэтессы Натали Самоний помимо традиционных для нашей страны топонимов (*Приднестровье, Тирасполь, Бендеры, Днестр* и др.), существует тематический цикл, посвященный россиянам, белорусам, итальянцам, где мы находим топонимы *Ставрополь, Магнитогорск, Беларусь, Крым, Донецк, Елисейск* и др.

В сотрудничестве со студентами-филологами и в рамках студенческого научного кружка «Русская языковая культура в Приднестровье» мы затрагиваем лингвистический аспект Приднестровской языковой культуры последнего десятилетия.

Цель и задачи деятельности студенческого научного кружка: ознакомление с основными терминологическими понятиями по данной теме; изучение особенностей языковой культуры как типа культуры, содержащейся в ее системе; различение понятий «языковая культура», «культура речи», «культура речи»; выработка собственного толкование понятия языковой культуры и описание его элементов, опираясь на концепцию Н.А. Растегаевой [Растегаева 2012; 99-101]; рассмотрение и изучение форм, жанров представления культуры русского языка в Приднестровье в общественном общении; научиться планировать, создавать и реализовывать тезисы, научные и методические статьи, публичные выступления на определенные темы.

Первокурсники изучали следующие темы и выступали в качестве ораторов, соавторов научных статей, участников международных олимпиад по русскому языку:

1. Языковая культура как терминологическая система.
2. Дифференциация понятий *речевая культура, речевая культура, языковая культура*.
3. Приднестровская языковая культура, основные особенности.
4. Содержание языковой культуры, главные составляющие.
5. Языковой аспект приднестровской языковой культуры.
6. Институциональный аспект. Специальные мероприятия в общественной сфере. Освещение кафедральных событий в интернет-общении.
7. Познавательный аспект русской языковой культуры в Приднестровье. Построение и демонстрация грамотной устной и письменной речи.
8. Аксиологический аспект. Символические практики и проекты, направленные на сохранение и укрепление русской языковой культуры в регионе.
9. Эстетический аспект. Совместные выступления и публикации на тему *приднестровского русского языка*.
10. Мотивационный аспект. Организация и оценка эффективности публичного общения по сохранению и продвижению русского языка в Приднестровье и укреплению положительного имиджа кафедры.

Вместе с учителями и преподавателями СПО мы исследовали ономастическое пространство Приднестровья по семиотическому значению и с лексико-семантической точки зрения в текстуально-контекстном художественном пространстве.

28 апреля 2023 года в Приднестровском государственном университете им. Т.Г. Шевченко состоялся семинар по историко-культурному описанию ономастического пространства текстов приднестровской литературы в рамках технического задания научно-исследовательской лаборатории «Литера», в котором приняли участие 3 докладчика и более 70 слушателей. Доклады касались онима: вводных правил исследования (Е.Г. Луговская), антропонимии болгар, гагаузов и молдаван Приднестровья: обзора имеющихся источников (В.В. Дабежа), этимологии онима: проблемных моментов в реализации языковых исследований (Н.В. Кривошапова) [Семинар 2023]. В научно-методическом журнале «Вестник Приднестровского университета», зарегистрированном в e-library, всё чаще появляются совместные научные статьи преподавателей университета и практикующих школьных учителей.

Таким образом, приднестровские исследователи изучают элементы ономастикона в следующих направлениях:

1. *Полифункциональность онима* (чаще антропонима) в ономастиконе художественного дискурса современного писателя (на примере прозы Захара Прилепина, Евгения Водолазкина, Александра Вырвича).
2. *Оним как источник лингвокультурной информации, интертекстема, культурно-маркированная единица языка и лингвокультурный текст* (романы Е.Г. Водолазкина, поэмы и их переводы болгарского писателя и поэта А.Г. Стоева).
3. *Имя собственное в полилингвистическом сообществе*: урбанонимы, неологизмы, образованные от имен собственных.
4. *Прецедентные антропонимы в медийных текстах* [Кривошапова 2022; 9-12]

Приднестровскими исследователями, вслед за основателями ономастики, предпринимается попытка выработки алгоритма анализа ономастикона, содержатся материалы для дальнейшего изучения механизма актуализации в сознании носителя языка сообщаемой именем информации, определения роли прецедентных поэтонимов в художественном тексте, уточняется система соотношений между теоретическими концептами «оним», «ономастикон» и «дискурс».

Так, в приднестровской ономастической науке выделяют несколько направлений, основанных на типологии онимов: изучение топонимии региона, анализ антропонимов, записанных в приднестровских документах, филологический анализ топонимов и антропонимов в художественном тексте, создание лексикографических источников по ономастике Приднестровья.

Литература

1. *Кривошапова Н.В.* Описание модели «оним - ономастикон - дискурс» в трудах Доржи Банзарова и приднестровских ученых // Банзаровские чтения: Материалы международной научной конференции, посвященной 200-летию со дня рождения Д. Банзарова и 90-летию БГПИ-БГУ. В 2-х частях, Улан-Удэ, 30–31 марта 2022 года. Том Часть 2. – Улан-Удэ: Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, 2022. – С. 9-12.
2. *Растегаева Н.А.* Языковая культура: понятие и аспекты содержания // Вестник ЧГАКИ. 2012. №1 (29). – С. 99-101.
3. Семинар по методологии историко-культурного описания ономастического пространства текстов художественных произведений. 28 апреля 2023 года. URL: https://youtube.com/playlist?list=PLLT0UYL_WYrVKmOKT1-PDtk-PpT7N-UqZ (дата обращения: 19.05.2022).
4. Топонимическая азбука Приднестровья. Справочное пособие /сост. В.Г. Фоменко, И.В. Мисякова и др. – Тирасполь: ГОУ ДПО «ИРОиПК», 2018.

А.А. Кузьмина

(Российский новый университет)

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОНЦЕПТА «ПОДЛОСТЬ»

Аннотация. Статья посвящена исследованию ассоциативно-смыслового содержания концепта «подлость». В статье анализируется концепт в контексте базовых русских культурных концептов. Рассматриваются философское и этическое понимание концепта в русском сознании. Была произведена классификация компонентов концепта «подлость» по ассоциативно-смысловому принципу. Были смоделированы ассоциативные поля по данным психолингвистического эксперимента.

Ключевые слова: лингвокультурологический концепт, модель ассоциативного поля.

A.A. Kuzmina

(Russian New University)

LINGUOCULTUROLOGICAL STUDY OF THE CONCEPT «MEANNESS»

Abstract. The article studies the content of the associative-semantic concept «meanness». The concept is analyzed among the basic Russian cultural concepts. The article deals with the philosophical and ethical understanding of the concept in Russian consciousness. The components of the concept of «meanness» were classified according to the associative-semantic principle. Associative fields were modeled in psycholinguistic experiment.

Keywords: linguoculturological concept, associative field model.

Специфика современных лингвокультурологических исследований находит свое отражение в различных методах изучения лингвокультурных концептов, которые направлены на изучение их ассоциативно-смыслового содержания [Голикова 2020]. Так, Л.И. Корнеева отмечает, что культурные уровни могут представлять собой как свернутые, так и развернутые формы культурно маркированного знания, и первые реализуются в рамках лексемы: обыденные понятия, идеологемы, реалии, мифологемы и т.д., а второй тип реализуется в виде культурных моделей, паттернов, зафиксированных во фразеологических сочетаниях, паремиях, мифах [Корнеева 2016; 131].

В настоящее время лексемы со значением «подлый» стали значительно реже употребляться в речи современных людей, потому что имеют недостаточно негативную окраску, а также становятся маркером более высокого литературного стиля. Кроме того, можно отметить и меньшую оскорбительность высказываний с использованием слова «подлый» и его производных. Так, В.С. Елистратов пишет: «В современном массовом языковом сознании, преимущественно молодежном, слова «подлый», «подлость», «подлец» и «подличать» — слишком «высокие». Отреагировать на чьи-либо, так сказать, нелицеприятные действия словами «это подло», или «вы подличаете», или «вы подлец» — слишком мягко, слишком «интеллигентно», недействительно. Это не «полновесное» оскорбление» [Елистратов 2017; 190]. Действительно, в последние годы, как свидетельствует НКРЯ [5], наблюдается снижение частоты употребления лексемы со значением «подлый». С появлением в языке лексем с более интенсивным оттенком значения оскорбления подобные слова теряют необходимость своего использования.

Нами была проведена классификация ситуативных контекстов, репрезентирующих концепт «подлость» по ассоциативно-смысловому принципу (доминанты выделены нами жирным шрифтом). Объем выборки составил около 2000 текстов [5].

1. Близкие лексические синонимы:

- Если замечал в ком-то **фальшь, двуличие**, способность сделать **подлость**, разом прерывал всякие отношения [Э. Барсуков. Служение слову] (здесь и далее цит. по: <https://ruscogroga.ru>).
- [Максим Сербин (муж)] Уверен, к 17 году вы справитесь, если не будете снижать темпов **маразма, идиотизма, предательства, подлости** и **мракобесия** [В мире дешевле все — от еды до бытового газа].

- Сама по себе мизансцена должна вызывать у зрителя ощущение брезгливости, а после нее в памяти — сцепленные с домашними контекстами — должны остаться такие смысловые доминанты, как «**обывательство**», «**сплетня**», «**подлость**» и, что немаловажно, «**слежка**» и «**донос**» [Острова утопии].
- Политруки из каждого утюга поднимают боевой дух окопников, рассказывая об антироссийском **заговоре**, о **подлости**, **коррупционности** и **умственной неполноценности** вражеских генералов, о том, что солдаты противника перед боем вообще напиваются в хлам, а потому ничем не лучше наших [С. Кучер. Кто отWADил Россию?].

Сущность ситуации раскрывает то значение концепта «подлость», которое акцентирует и актуализирует в определенной ситуации автор.

2. Оценочный компонент концепта «подлость»:

- Вот мы едем вчера в машине — (завкафедрой, — вставляет Рената, — которая главная **негодяйка**, ежедневно после занятий развозит безлошадных педагогов по домам на своей машине, вероятно, из **врожденной подлости**), — и вдруг полицейский останавливает машину и мне одной — мне одной! — говорит: «У вас не пристегнут ремень!» [Д. Рубина. Медная шкатулка].
- Премного вам благодарен, сударыня, однако **такой подлости** я от вас никак не ожидал, потому как я совсем напротив того, как вы обо мне думаете [А. Маринина. Ангелы на льду не выживают].
- Если покопаться в истории каждого процесса тех лет — очень часто можно обнаружить вдруг первопричины **странные** и **пошлые**, возникшие как следствие сведения чьих-то счетов, чьей-то злобы, ревности, **обыкновенной подлости**... [И. Вирабов. Андрей Вознесенский].
- Некоторые таскали с собой в рюкзаках пухлые папки с ветошью документов — летописи судьбы на одинаковом для всех канцелярите — и вслух зачитывали перлы **обтекаемой подлости**, получаемые в ответ на свои законные требования [О. Славникова. Прыжок в длину].
- И маленький человек может совершать **большие подлости** [А. Брейтман. Опыты быстroteкущей жизни].

В данном случае фразы являются оценкой какого-либо действия, поэтому концепт «подлость» содержит собирательный образ негативного оценочного суждения.

3. Ассоциативный компонент концепта «подлость»:

- Жизнь моя, как писателя, теряет всякий смысл, и я с превеликой радостью, как избавление от этого гнусного существования, где на тебя обрушивается **подлость**, **ложь** и **клевета**, ухожу из этой жизни [В. Авченко. Фадеев].
- Выборы, как оправдание любой **подлости**, любой **гадости** [А. Агишев. Записи в Живом Журнале].
- — Гений и мелочность, — задумчиво проговорил Константин Георгиевич, — гений и **подлость**, **алчность**, **наркомания**, **алкоголизм**, даже **разврат**, — вещи не только совместимые, но почти всегда совпадающие [Аркадий Мацанов. Мастер и подмастерье].

Данная группа демонстрирует ассоциативные связи концепта «подлость», возникающие в конкретном контексте.

4. Эмоциональный компонент концепта «подлость»:

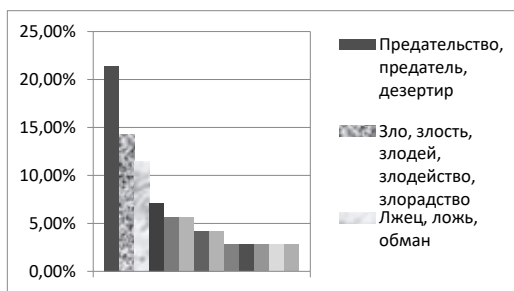
- Доносы, унижения, предательства, **вынужденная подлость** и **подлость добровольная** и **радостная**... [Е. Ермолин. Враг внутри].

– Верность Родине, другу, любви, долгу, самопожертвование, бескомпромиссность, честь, достоинство, благородство, **отвращение к подлости**– все то, чем выгодно отличается Фандорин, есть то, чем любителю Прилепин в своем национал-большевике Саньке и его друзьях [А. Хавчин. У поэтов есть такой обычай...].

Этот компонент концепта передает эмоциональное отношение автора к факту нелегитимного действия, подлости. Это помогает говорящему правильно передать, а слушателю верно интерпретировать отношение человека к совершаемой подлости как внешнего эмоционального раздражителя.

Далее мы провели ассоциативный эксперимент с целью моделирования ассоциативно-смыслового содержания концепта «подлость». Эксперимент проводился на базе «Российского нового университета» среди студентов 1-4 курсов. В нем приняли участие 70 человек, возраст которых варьируется от 18 до 32 лет.

Диаграмма 1. Модель ассоциативно-смыслового содержания концепта «подлость» в русском языковом сознании:



Итак, ядро ассоциативного поля лингвокультурологического концепта «подлость» в русском языковом сознании составляют лексемы, напрямую ассоциирующиеся с результатом подлого поступка и личностью его совершающей (21,4%): *предательство,*

предатель, дезертир (4,2%): *крыса, крысятничество* (2,8%): *грех, проступок*; а также реакции, передающие эмоциональную окраску поведения человека (14,3%): *зло, злость, злодей, злодейство, злорадство* (4,2%): *вред, боль, язва* (2,8%): *печаль, разочарование.*

К центральной части ассоциативного поля «подлости» относятся реакции, являющиеся синонимами данного концепта (11,4%): *лжец, ложь, обман* (5,7%): *коварство, бессердечие.* Кроме того, получены 7,1% реакций, раскрывающие содержание лингвокультурного концепта «подлость», а также эмоциональный компонент: *страх, трусость, ужас.*

В меньшей степени рассматриваемый нами концепт находит свое представление в ассоциациях, отражающих оценочное отношение к «подлости» (5,7%): *мерзость, гадость, гнусность, плохо.* В 2,8% случаев подлость выражается образными комплексами: *яма, колодец, грязь, осень; цветом: серый, черный.* Единичные реакции (*огонь, друг, мука, человек, США, агрессия, раздумье, хамство, вор, прошлое, зависть, подлезть*), представляют периферию ассоциативного поля концепта «подлость» в русском языковом сознании.

Таким образом, наиболее частотными репрезентантами концепта «подлость» являются, как показал лингвокультурологический ассоциативно-смысловой анализ, следующие лексемы: *предательство, предатель, дезертир, зло, злость, злодей, злодейство, злорадство, лжец, ложь, обман, страх, трусость, ужас, мерзость, гадость, гнусность, плохо, коварство, бессердечие.*

Поскольку содержание лингвокультурного концепта развивается, мы наблюдаем изменения и в его восприятии современной молодежью, которая утрачивает прежнюю

резко негативную оценочную доминанту. Ослабевающие свой вес как оскорбления ассоциативно-оценочные компоненты данной языковой единицы утрачивают и свои позиции в языке. Однако ядерное значение данной лексемы продолжает восприниматься молодым поколением как негативное, что и продемонстрировал наш эксперимент по выявлению ассоциативных полей концепта «подлость».

В настоящее время лексемы со значением «подлый», что демонстрируют пользователи языка, заменяются иными (например, «крыса», «гад», «гнида» и под., содержащими более интенсивную эмоциональную окраску). Молодежь также использует синонимичные языковые единицы, но имеющие жаргонный заимствованный характер.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Логический анализ языка. Культурные концепты. М.: Наука. 1991.
2. Голикова Т.А. Современные лингвокультурологические словари: типология, лингводидактический потенциал, эффективность межкультурной коммуникации // Осенние коммуникативные чтения. Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции с международным участием. М.: РосНОУ, 2020. С. 45-69.
3. Елистратов В.С. Неопавшие листья русского языка. М.: Наука, Образование. 2017.
4. Корнеева Л.И. Теоретико-методологические основы подготовки лингвистов-переводчиков в вузе: монография. Екатеринбург: УрФУ, 2016.
5. Национальный корпус русского языка // <https://ruscorpora.ru>. Дата обращения: 29.03.2023.

Ли Мань

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

К ВОПРОСУ О СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ

Аннотация. Статья посвящена проблеме сопоставления этнокультурных различий в русском и китайском фразеологизмах с точки зрения лингвокультурологии. В статье рассматриваются лингвистические и семантические особенности фразеологизмов русского и китайского языка, а также выявлены межъязыковые эквивалентные и безэквивалентные фразеологические единицы в русском и китайском языках.

Ключевые слова: фразеологизм, лингвистический анализ, эквивалентные единицы, безэквивалентные единицы, этнокультурные различия.

Li Man

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

ON THE COMPARATIVE STUDY OF ETHNOCULTURAL DIFFERENCES IN RUSSIAN AND CHINESE PHRASEOLOGY

Abstract. The article shows ethnocultural differences in the Russian and Chinese phraseological units from the point of view of cultural linguistics. The article considers the

linguistic and semantic features of Russian and Chinese phraseological units, as well as reveals the inter-lingual equivalent and non-equivalent phraseological units in the Russian and Chinese languages.

Key words: phraseological units, linguistic analysis, equivalent units, non-equivalent units, ethnocultural differences.

Язык является носителем национальной культуры, а идиомы - важная часть языка. Китайские и русские идиомы, являясь основными элементами языка, могут отражать культурные различия, характерные для двух народов. Исследование этнокультурных различий в китайско-русских фразеологизмах охватывает все аспекты языка и культуры и является темой, достойной глубокого изучения. Развитие фразеологизмов тесно связано с окружающим миром. Хотя каждый народ имеет свой характер, обычаи и образ мышления, в практическом опыте и образе мышления людей есть много общего [Бабкин 1964; 76]. Таким образом, мы можем найти множество идиом в китайском и русском языках, которые абсолютно эквивалентны. Например:

китайский фразеологизм	русский фразеологизм
以眼还眼, 以牙还牙 [и янь хуань янь, и я хуань я]	око за око, зуб за зуб
心如刀割 [синь жу дао ге]	как ножом по сердцу
火上浇油 [хо шан цзяо ю]	подлить масла в огонь
如鱼得水 [жу ю дэ шуй]	как рыба в воде
晴天霹雳 [цин тьянь пи ли]	как гром среди ясного неба
赴汤蹈火 [фу тан дао хо]	идти в огонь и воду

Эти фразеологизмы не только имеют одинаковое метафорическое значение, но и точно соответствуют словам, использованным для их образования. Например: 如鱼得水 [жу ю дэ шуй] ‘как рыба в воде’, 如 [жу] ‘как’, 鱼 [ю] ‘рыба’, 得水 [дэ шуй] ‘в воде’. Это означает быть как рыба в воде (русский перевод), в значении: добиться осуществления насущнейшего желания; снова воспрянуть духом, вернуться к жизни, благополучию [Се Гуанхуэй 2000; 98]. Очевидно, что, несмотря на различия в языках и культурах, в человеческом мышлении существует общность.

Не все китайско-русские идиомы точно соответствуют друг другу из-за культурных различий и того факта, что они часто происходят от исторических аллюзий. Например: китайский фразеологизм 雨后春笋 [ю хоу чунь сунь] ‘как молодой бамбук после дождя’ и русский фразеологизм *как грибы после дождя* имеют одинаковое значение, но разную центральную лексику. В китайской фразеологизме в качестве центрального слова используется слово *бамбук*, а в русской — *гриб*. В китайском языке есть такое выражение, как 胆小如鼠 [дань сяо жу шу] ‘робок, как мышь’. Это является русским эквивалентом ФЕ *труслив, как заяц* [Чжоу Цзишэн 1984; 286].

Эти фразеологизмы отличаются по форме выражения, но они передают одинаковые смыслы. Выбор центрального слова и его глубинный смысл связаны с такими факторами, как география, социальная жизнь, национальные привычки и религиозная культура. Эти центральные слова отражают различия в традициях, обычаях, культуре одежды, среде обитания и условиях жизни разных народов.

Таким образом, влияние различных этнических и культурных различий на идиомы анализируется следующим образом:

1. Влияние условий окружающей среды. Китай и Россия — огромные страны, но физико-географические условия, в которых живут эти два народа, сильно отличаются. Китайский народ гордится горами и холмами в Китае, что породило множество идиом со словом *гора*, таких как *山清水秀* [шань цин шуй сю] ‘горы чисты и прекрасна вода’, *山高水长* [шань гао шуй чан] ‘высок, как гора, и длинен, как река’ и др. Почти половина территории России покрыта лесами, а уникальный природный ландшафт страны состоит из кристально белого снега, высоких берез, и грибов после дождя. Все это, естественно, отражено в фразеологизмах. Например: как снег на голову, смотреть в лес, как грибы после дождя [Семенов 2005; 310].

2. Влияние образа жизни. Из-за климата русский образ жизни сильно отличается от китайского из-за климата. Еда является важной частью культуры, и русские люди нуждаются в высококалорийных продуктах, таких как сливки, молоко, говядина и т. д. Эти продукты остаются в русских фразеологизмах: как сыр в масле кататься; кровь с молоком и др.

3. Влияние традиционных обычаев. Язык отражает обычаи народа или региона. Многие русские идиомы используют традиционный русский обычай в качестве метафоры для иллюстрации смысла, а некоторые обычаи не встречаются в Китае. Например: *хлеб — соль, забыть хлеб — соль* и др. Хлеб — самая важная еда в России. В старину соль была очень ценной приправой и подавалась только знатым гостям. Иностранцам трудно понять уникальный смысл этих идиом, не зная этого.

4. Влияние религиозных убеждений на фразеологизмы. Религиозная вера как идеология оказала значительное влияние на человеческое общество. Даосская мысль является основой китайской философской мысли. Китайская даосская мысль рассматривает тот факт, что все вещи появляются на свет как естественное явление. Даосизм учит людей трезво и рационально относиться к жизни, следовать естественным законам жизни и развиваться по нормальной траектории. Осознание китайским народом неизбежности смерти во многом связано с распространением даосской мысли. И китайцы верят, что небеса определяют жизнь и смерть человека и его судьбу. Смерть предопределена, люди должны умереть в какой-то момент, и смерть — это нормально, естественный закон. Например: *生死有命, 富贵在天* [шэн сы ю мин, фу гуй цай тьянь] ‘Жизнь и смерть, бедность и богатство — все это предначертано небом’ - Небо определяет жизнь, богатство и знатность человека. Нужно соблюдать природный закон. А русские верят, что смерть определяется Богом, который управляет жизнью и смертью человека, поэтому в русском языке есть такие выражения: *отдать богу душу, Бойся бога - смерть у порога, Молчи, когда бог убил* и др.

Китайская культура имеет многовековую историю, а русская культура очень глубока. Богатое культурное наследие китайского и русского народов отражено в идиомах и окрашено национальной культурой. Китайский лингвист Чэнь Юань однажды назвал идиомы *отражением культурных традиций и привычек* [Чэнь Юань 1988; 42].

Вышеизложенное является лишь предварительным обсуждением китайско-русских фразеологизмов и китайско-русской культуры, однако это сравнительное исследование является важным руководством для изучения и преподавания иностранных языков.

Литература

1. Бабкин А.М. Лексикографическая разработка русской фразеологии. – Ленинград, Наука, 1964.
2. Се Гуанхуэй. Этимологический словарь китайского языка. Пекин: Пекинский университет, 2000.
3. Чжоу Цишэн. Русско-китайский словарь идиом. Хубэй: Народное издательство Хубэя, 1984.
4. Семенас А.Л. Лексика китайского языка. - М.: АСТ: Восток- Запад, 2005.
5. Чэнь Юань. Четыре лекции по социальной лингвистике. Пекин: Издательство языка и литературы, 1988.

**А.С. Мамонтов, В.В. Богуславская,
А.Г. Ратникова, Е.А. Будник, А.Р. Голубь**
*(Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина)*

НАЦИОНАЛЬНО–ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ: ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Аннотация. Целью отражённого в данной статье исследования является экспликация лингвокогнитивных и лингводидактических аспектов создания концепции национально-ориентированного лингвострановедческого учебного словаря для вьетнамских граждан, изучающих русский язык как средство межкультурной коммуникации.

Авторы приходят к выводу, что важной чертой современных лингвокультурологических исследований следует считать синтез идей лингвокогнитивного направления с идеями национально-ориентированной лингводидактики.

Ключевые слова: лингвокогнитивный, лингводидактический, семантика, национально-ориентированный, лингвострановедческий учебный словарь.

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ (научный проект № 20-512-92001 «Разработка концепции лингвострановедческого национально ориентированного учебного словаря русского языка для вьетнамских граждан»).

**A.S. Mamontov, V.V. Boguslavskaya,
A.G. Ratnikova, E.A. Budnik, A.R. Golub**
(Pushkin State Russian Language Institute)

NATIONALLY ORIENTED LINGUO-CULTURAL DICTIONARY: LINGUO-COGNITIVE AND LINGUO-DIDACTIC ASPECTS

Abstract. This article aims to explain the linguo-cognitive and linguo-didactic aspects of creating a nationally-oriented linguocultural educational dictionary for Vietnamese citizens who are learning Russian for intercultural communication.

The authors conclude that an important feature of modern linguocultural studies should be the synthesis of ideas of linguocognitology and national-oriented language didactics.

Keywords: linguocognitive, linguodidactic, semantics, nationally oriented, linguocultural educational dictionary.

The study was funded by Russian Foundation for Basic Research, project No. 20-512-92001 "Development of the Concept of a Nationally Oriented Linguistic and Regional Educational Dictionary of the Russian Language for Vietnamese speakers"

Касаясь роли лингвокультурологического подхода в лексикографии, исследователи отмечают, что её идеалом является универсальный толково-энциклопедический словарь, содержащий этнолингвистическую информацию [Флат 2010; 130]. В данной связи целью отражённого в настоящей статье исследования является экспликация лингвокогнитивных и лингводидактических аспектов создания подобного словаря, но словаря не универсального, а, учитывая потребности современной лингводидактики, национально-ориентированного учебного лингвострановедческого словаря, во главу угла ставящего учёт специфики родной культуры инофона, адресата обучения. Концепция национально-ориентированной учебной лексикографии как специального направления в ряду лингвоориентированных дисциплин призвана реализовать задачи приобретения инокультуры, свободного от возможной культурной интерференции [Мамонтов 2022; 117]. При этом одной из самых существенных особенностей национально-ориентированной лексикографии является стремление к реализации принципа диалога культур, подразумевающего создание между представителями разных лингвокультур такого единого коммуникативного пространства, которое позволяет нивелировать культурные различия и барьеры, принимать не только сходства, которые сближают лингвокультурные общности, но и различия, являющиеся отличительными чертами разных народов [Ratnikova 2022; 401-402].

Значимость проводимого нами исследования обусловлена необходимостью повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному в дружественных нам инолингвокультурных средах, а также дальнейшим развитием лексикографии как лингвистической дисциплины, связанной с исследованием вопросов национально-культурной специфики коммуникации, что предусматривает отбор единиц языкового и одновременно культурологического материала для составления словарей, в том числе учебных лингвострановедческих, для развития теории и практики преподавания иностранного языка, в частности русского как средства межкультурной коммуникации.

Обращает на себя внимание то, что материалом лингвокогнитивного анализа выступает язык как неразрывная часть национального сознания, как средство выражения основных особенностей менталитета народа. Не стоит забывать, что у каждого народа, нации свое мировосприятие, нередко весьма сильно отличающееся от другого своей неповторимостью. А главное – способом концептуализации, феноменом весьма релевантным для исследований в интересующей нас сфере: взаимодействия теоретического и прикладного, лингвистики и методики. И здесь своеобразным связующим звеном лингвокогнитивистики и лингводидактики выступает

контрастивная лингвистика – своеобразный фундамент лингвострановедческой учебной лексикографии.

Ф.К. Исенова отмечает: «В отличие от собственно сопоставительной лингвистики предмет контрастивной лингвистики определяется лингводидактической направленностью такого сравнения языков, которое поможет определить и описать такие различия в языках, которые помогут лучшему усвоению второго (иностранного) языка, объясняют случаи несоответствия в грамматических и шире – понятийных системах языков» [Исенова 2007, с. 73].

Значимость контрастивных исследований, в частности в области лингвистики, и усиление внимания к ним в разных странах, партнёрах России, особенно в сфере преподавания иностранных языков и в частности в области преподавания РКИ, а точнее – русского языка как средства межкультурной коммуникации, нельзя не осознавать. Своеобразным ответом на данный вызов и является работа авторов данной статьи совместно с вьетнамскими коллегами, в рамках соответствующего гранта РФФИ (ныне РЦНИ) над концепцией создания национально-ориентированного лингвострановедческого учебного словаря для вьетнамских граждан, изучающих русский язык в условиях отсутствия языковой среды, а точнее – для вьетнамских студентов-нефилологов, контингента более чем другой лингвокультуры, заинтересованного сегодня в послевузовском профессиональном общении с представителями русской лингвокультуры в процессе совместной производственной деятельности (бизнес, туризм, промышленность и т.п.).

В качестве своеобразного алгоритма предлагается выделение двух подходов к контрастивному исследованию лексико-семантических систем языков через их анализ с опорой на когнитивную систему: лингвистический и экстралингвистический. При этом экстралингвистический подход, основоположником которого считается знаменитый немецкий ученый Й. Трир, был разработан раньше лингвистического. В основе концепции Й. Трира лежит представление о языке как о самостоятельной замкнутой системе, определяющей сущность всех ее составных частей. Язык членит мир, который существует в сознании в виде системы понятий. Эта система представляет собой содержательную сторону языка и участвует в его членении [Мамонтов 2010, с. 40]. В свою очередь имеет место сопоставление лексических систем разных языков как своеобразное отражение объективной действительности, которые сопоставляются через когнитивную систему, а конкретно через системы сем, которые, с одной стороны, являются универсальными по своей природе элементами когнитивной системы, а с другой – в разнообразных комбинациях участвуют в образовании специфических для каждого языка значений:

– *Ямаа (коза) (монг.)* – а), коза, в перен. значении о крикливом с тонким голосом мужчине; б), в сочетании со словом «*омог – норов*» – о вспыльчивом, но в то же время физически слабом мужчине.

– *Коза (русск.)* – в переносном значении - резвая, бойкая девочка или девушка.

– *Гаай (корова) (хинди)* – символ красоты, грациозности.

– *Корова (русск.)* – о неуклюжей, толстой, малопривлекательной особе женского пола.

– *Га сонг (петух) (вьет.)* – так во Вьетнаме называют мужчину, который вследствие потери супруги вынужден сам заботиться о своей семье.

– *Петух (русск.)* – представляет собой в русской лингвокультуре своего рода символ задиристости, драчливости.

По существующему на сегодняшний день в лингвистической науке мнению, национальное своеобразие любого языка следует объяснить, преимущественно, разными условиями жизни представителей соответствующей лингвокультуры. В то же время целенаправленное сопоставление как лексических, так и концептуальных полей даёт возможность установления несовпадений. Последние являются следствием специфики таких компонентов как национальный темперамент, склад мышления, система ценностей и др. И именно их, отражающих образ объективной действительности во всех её проявлениях, необходимо исследовать в целях создания национально-ориентированного лингвострановедческого учебного словаря. И здесь нельзя пройти мимо такого феномена, как изоморфизм, по поводу которого в частности С. Г. Бережан писал, что его степень прямо пропорциональна степени общности культур в их материальной и духовной ипостасях [Бережан 1987, с. 55], а словарь, в данном случае лингвострановедческий, призван фиксировать и отражать объективную действительность во всех её проявлениях: начиная от бытовой и кончая политической.

Таким образом, перед двуязычным лингвострановедческим словарем активного типа стоят следующие задачи, от решения которых зависит вопрос сможет ли он стать эффективным и максимально соответствовать запросам потенциального адресата. Во-первых, отвечать запросам контингента, испытывающего дефицит фоновых знаний о культуре страны изучаемого языка; во-вторых, быть способным выявить и эксплицировать необходимые для включения в словарь фоновые знания и сведения о мире носителей языка; и в-третьих, быть в состоянии грамотно с лексикографической и лингводидактической точек зрения представить собранный материал в словарной статье.

Подведём итоги. Отличительной чертой современных лингвокультурологических штудий следует считать синтез идей лингвокогнитивного направления с идеями национально-ориентированной лингводидактики, а в плане решения проблемы соотношения между концептом и языковым средством его объективации - осязаемой становится необходимость выявления компонента, связывающего языковую систему с концептуальной и соединяющего ментальные структуры с непосредственно языковыми.

Одновременно с вышесказанным, постулируется то, что изучение иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного, должно сопровождаться изучением картины мира соответствующего этноса, так как именно языковая картина мира способна пролить свет на особенности речеупотребления носителей изучаемого языка, а также, что еще более значимо, максимально углублённым исследованием особенностей национального менталитета, дабы делать чужую культуру более понятной, а свою более осознанной.

Литература

1. *Бережан С.Г.* Значение сопоставительного изучения лексики родственных и контактирующих языков // Сопоставительная лингвистика и обучение неродному языку: Сборник статей. – М.: Наука, 1987. – 239 с.
2. *Исенова Ф.К.* Сопоставительное языкознание и контрастивная лингвистика в современной языковой парадигме // Вестник КарГУ. Сер. Филологическая. – Караганда: Изд-во КарГУ, 2007. – № 1. – С. 71–77.
3. *Мамонтов А.С., Богуславская В.В., Ратникова А.Г., Дегтярёва А.Р., Ким Нзок Ч.Т.* Объекты культурно-когнитивного анализа в сопоставительной лексикографии. Дискурс. 2022. Т. 8. № 3. С. 117-127.

4. *Мамонтов А.С.* Лингвокультурные основы обучения языку как средству межкультурной коммуникации: Учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 160 с.

5. *Флат М.А.* О некоторых аспектах создания словника культурных констат в трансграничной области на Алтае. – Алтай: Вестник АлтГТУ им. И. И. Ползунова, 2010. – № 1–2. – С. 129–131.

6. *Ratnikova A.G., Boguslavskaya V.V., Mamontov A.S., Trinh T.K.N.* Lexicographic description in linguoculturological dictionaries: a review of modern approaches. *Communication Studies*. 2022. Т. 9. № 2. С. 399–412.

Нгуен Тхи Киеу Ви

(Институт общественных и гуманитарных наук г. Хошимина)

**«ПЕРИОД НЕТЬ!» – ДЕТСКОЕ «НЕТ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ
(НА ФОНЕ ВЬЕТНАМСКОЙ ТРАДИЦИИ)**

Аннотация: Статья посвящена детскому слову «нет» в русском языке на фоне вьетнамской традиции. Большое внимание уделяется «периоду неть!». Анализируются случаи употребления его и его аналоги, при этом доказываются различия в традициях воспитания детей между русским и вьетнамским народами.

Ключевые слова: «период неть!», субъективное отрицание, детское «нет», воспитание детей.

Nguyen Thi Kieu Vy

(University of Social Sciences and Humanity Ho Chi Minh city)

**"PERIOD NO!" – CHILDREN'S WORD "NO" IN RUSSIAN
(ON THE BACKGROUND OF VIETNAMESE TRADITION)**

Abstract. The article is devoted to the children's word "no" in the Russian language on the background of the Vietnamese tradition. Much attention is paid to the "period no!". The cases of its use and its analogues are analyzed, while the differences in the traditions of upbringing children in Russia and Vietnam are shown.

Key words: "period no!", subjective negation, children's word "no", children's upbringing.

В повседневной жизни мы слишком часто пытаемся увернуться от слова «нет» именно в тех случаях, когда следует использовать именно его. В восточной культуре говорить со своей откровенностью "Я отказываюсь" легко «теряет лицо у собеседника», его обижает, так что надо избегать, или, если нужно, только в случае тогда, когда слушатель имеет более низкий социальный статус, чем говорящий, или в семейных и близких отношениях. Мы считаем, что если бы мы отказывали от кого-то, мы бы потеряли его дружбу и любовь. В современной русской разговорной речи субъективное отрицание играет важную роль, и его маркер представляет собой слово «нет».

Во всяком случае, очень маленькие дети с удовольствием произносят и повторяют без конца и его аналоги – период так и называется на родительском языке: «период *неть!*». Например. Ребенок надевает мамин сапог, просит, чтобы ему не мешали: «*Неть! Сапог, сам.*». Для возражения, несогласия ребенок использует такое же слово *неть*, смягчая конечный согласный звук – так, наверное, легче произносить. Другой пример. Максим Е. (1 год 9 месяцев) хочет написать на стуле ручкой, мама просит: *Не надо писать ручкой! Будет грязно! // – Неть!* [От двух до трех 1998].

Для начала дети только повторяют за взрослыми отрицательные слова, однако, по-видимому, получают при этом огромное удовольствие. Авторы О.В. Мурашова и В.А. Семушина, изучающие отрицание в детской речи, приводят следующий пример. Мама в своем родительском (и исследовательском) дневнике отмечает, что, когда, отрицая что-то, она сказала «*не-не-не*», ее сынок Паша в 1 год 5 месяцев и 2 дня стал с удовольствием повторять «*ни-ни-ни*»; через два дня, довольный, снова повторил «*ни-ни-ни*», когда мать про что-то сказала просто «*нет*» [От нуля до двух 1997; 146]; Мама: – *Настюша, Катя уезжает. // – Нет-нет-нет! Нет-нет-нет! – весело повторяет Настя (3,5 года; разговор на улице).*

В речи детей до трех лет слово *нет* и другие отрицательные слова имеют разные формы – *неть, нь, неа и э-а* (в значении ‘*не, нет*’) [Семантические категории в детской речи 2007; 152]. Так, Виталик С. до 2 лет 7 месяцев употреблял слово *ника* и в значении *не*, и в значении *нет*, и в значении *никак*, несколько позже появились два отрицательных слова – *не* и *никак* [там же; 151].

Однако к четырем годам этот первый период – «период *неть!*» – проходит, а дети в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте уже начинают задумываться над проблемой употребления отрицательных слов. Например, в такой ситуации: Старшая сестра спрашивает: «*Ты не хочешь, чтобы я осталась?*». Ее семилетняя младшая сестра думает, как можно ответить, чтобы сестра не обиделась. Как обычно, она предпочитает слово *нет*, сестра поворачивается и уходит. Поскольку сама девочка думает, что ответ *нет* будет обозначать «неверно, что я не хочу, т.е. я хочу», а ответ *да* – «верно, что я не хочу» [там же; 160].

Ребенок в таком раннем возрасте только начинает осознавать себя как личность, как индивидуальность, он считает себя самым важным и думает, что все окружающие всегда должны его баловать и удовлетворять его желания и требования. Поэтому говорить *нет* для двухлетних детей означает только то, что они на самом деле так хотят. Становясь старше на год, дети замечают и начинают понимать, что и у других людей, их окружающих, существует такая же мысль. Тем не менее слово *нет* у трехлетних детей – активное слово в их еще очень ограниченном словарном запасе.

Нет в этом возрасте, может быть, является ответом на опасность, что-то неожиданное. Это интуитивная защита. Приведем в качестве примера ситуацию в магазине: *Незнакомый девочке мужчина спрашивает ее: – Как тебя зовут? (Ребенок молчит.) – Ты не хочешь со мной разговаривать? // – Нет. И дальше на все вопросы отвечает нет. Мама попыталась объяснить: – Она вас стесняется. Вы незнакомый человек... (разговор с девочкой 2,5–3 лет).*

Если в раннем детском возрасте дети разных национальностей одинаково проходят «период *неть!*», то форма выражения несогласия в речи подростков имеет существенные различия в русской среде и во вьетнамской.

Как отмечают известные исследователи русского коммуникативного поведения Ю.Е. Прохоров и И.А. Стернин, считается, что дети обязаны слушать родителей – значит, родители могут не соблюдать нормы речевого этикета, вежливого и терпеливого общения с детьми. В русском общении действует принцип «Взрослый всегда прав», или «Яйца курицу не учат». Авторы книги «Русские: коммуникативное поведение» отмечают, что дети могут сделать любое замечание в любой форме, и их возражения могут просто пресекаться единственным аргументом «я знаю лучше», «ты еще ничего не понимаешь», «молчи и слушай старших» [Прохоров, Стернин 2007; 195]. Да, младшие дети, дети до 11–12 лет, в русских семьях общаются с родителями в основном вежливо и уважительно. Но подростки, старшие дети уже позволяют себе

разговаривать с родителями на равных, могут оспаривать мнение родителей, отказываются выполнять их распоряжения, могут невежливо откликаться на просьбы, отстаивая, таким образом, собственную независимость и самостоятельность. Может быть, дети таким способом отвечают на вопросы родителей: «Че? Ну че?» [там же; 195–196]. Согласимся с мнением авторов: «И этому очень удивляются, скажем, студенты из стран Востока» [там же; 196] – это очень верное замечание. Правда, что в восточных странах детям нельзя так с их родителями поступать.

Отрицание, открытое несогласие по любому поводу – основной элемент в общении подростка со старшими (**не** хочу – **не** буду!), такие типичные ситуации отражает, например, детская поэзия: *Она кричит еще с порога, / Объявляет на ходу: / – У меня уроков много, / Я за хлебом не пойду!* (А. Барто. Любочка); *И сказала маме Люда: Я не буду мыть посуду!* (В. Татаринов).

Во Вьетнаме принято мягко обходиться с маленькими детьми, недопустимо с ними спорить, но старшим детям предъявляют требования подчинения.

В современной русской разговорной речи, по нашим наблюдениям, субъективное отрицание играет важную роль, а само слово *нет* чрезвычайно важно для русских – и взрослых, и детей. Оно является средством выражения эмоционального отказа, открытым возражением, несогласием, которое вообще стесняются выражать вьетнамцы. Во Вьетнаме же детей воспитывают по принципу ориентировки на общественное мнение [Nguyễn Đức Tôn 2002; Trần Ngọc Thêm 1999, 2001]. Верность, уважение к старшим в семье и содружество представляют собой типичные культурные черты вьетнамского народа, которые играют важную роль в их сознании. Все должны соблюдать правило: «Скромность к себе и уважительность к другим» в общении. Во вьетнамских семьях все ее члены обязаны строго соблюдать иерархию семейных отношений: уважать людей старшего поколения.

Русские часто ведут себя, мыслят и действуют иначе, чем их ближайшие европейские соседи [Соловьев 2003: 6]. Тем более значительны различия между русской ментальностью и ментальной ориентацией вьетнамца – представителя восточной культуры.

Все родители любят детей и хотят, чтобы их дети были послушны, стали зрелыми и хорошими людьми, нужными и интересными обществу. Во вьетнамской культуре детей с детства приучают к послушанию и уважению к старшим, требуют от детей почтительного обращения. Дети должны подчиняться своим родителям, бабушкам и дедушкам.

Во Вьетнаме еще сохранились традиционные патриархальные отношения, принцип которых основан на авторитете старшего поколения, т.е. все то, что говорят родители и родители родителей, всегда правильно. Дети-подростки не имеют права возражать, опровергать мнение старших. В отношениях родителей и их выросших детей откровенный отказ, опровержение, возражение возможны, но с уважением к родителям, так как у взрослых, самостоятельных детей есть собственное мнение и своя точка зрения. В некоторых семьях даже «взрослые дети считают неприличным и потому невозможным открыто оспаривать мнение родителей, хотя и не всегда разделяют его» [Быстров 1999; 113].

По мнению вьетнамского исследователя, различия в воспитании кроются в том, что «русские взрослые видят ребенка капризного, в то время как вьетнамцы представляют его как послушного» [Нгуен Тхи Хыонг 2000; 175]. Действительно, буддийские и конфуцианские моральные принципы и ценности – это основа в воспитании во Вьетнаме: дети воспитываются в духе любви к труду, верности к Родине

и покорность, уважительности к родителям [Хоанг Тхи Хонг Хоа 1995; 97]. Детей в первую очередь учат сознавать то, что принято в данной общности. Человеку нужно гасить или сдерживать свои желания, если те противостоят общепринятому стандарту. Воспитывают вьетнамцев по принципу ориентированности на общественное мнение как на единственный критерий – и этим вьетнамская семья отличается от западных семей, где роль личности всегда подчеркивается, а человек, особенно взрослый, мало связан с семьей и не зависит от нее [Нгуен Тхи Хыонг 2000; 109]. С детства вьетнамец воспитан в традициях послушания, мира и согласия, он боится попасть в неловкую ситуацию, стать причиной смеха. «В нем постоянно существуют сложные, внутренние противоречия: тяготение к новым возможностям общения и знакомства и попытка остаться самим собой» [Ле Дык Тху 2003; 129–130].

Однако в каждой семье есть и свои правила воспитания детей. Это зависит от способов воспитания каждого социального класса: в интеллигентной семье дети полностью послушны родителям, и, наоборот, в не очень образованной семье с низким материальным достатком отношения складываются по-разному.

Различия в культурных традициях между русским и вьетнамским народами приводят к тому, что русские дети, взрослея, с откровенностью говорят *нет*, а вьетнамцы, даже становясь взрослыми, стараются всячески смягчить форму выражения своего несогласия.

Литература

1. Быстров И.С., Григорьева Н.В., Станкевич Н.В. Вьетнамский этикет // Этикет у народов Юго-восточной Азии. СПб., 1999. С. 109-132.
2. Ле Дык Тху. Национальная языковая личность в сравнительно-сопоставительном лингвокультурологическом описании (на материале русской и вьетнамской культур). Дисс. ... д-ра филолог. наук. М., 2003.
3. Нгуен Тхи Хыонг. Образы языкового сознания русских и вьетнамцев: Сопоставительный анализ. Дисс. ... канд. филолог. наук. М., 2000.
4. От двух до трёх. Дневниковые записи. СПб., 1998.
5. От нуля до двух. Дневниковые записи. СПб., 1997.
6. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: Коммуникативное поведение. М.: Флинта, 2007.
7. Семантические категории в детской речи. речи / Под. ред. С.Н.Цейтлин. СПб.: «Нестор-История», 2007.
8. Соловьев В.М. Тайны русской души. М., 2003.
9. Хоанг Тхи Хонг Хоа. Вьетнамские национальные традиции и средства массовой коммуникации. Дисс. ... канд. филолог. наук. М., 1995.
10. Nguyễn Đức Tôn. Tìm hiểu đặc trưng văn hóa – dân tộc của ngôn ngữ và tư duy ở người Việt (trong sự so sánh với những dân tộc khác). Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, 2002.
11. Trần Ngọc Thêm. Cơ sở văn hóa Việt Nam. TP HCM: Nxb Giáo dục, 1999.
12. Trần Ngọc Thêm. Tìm về bản sắc văn hóa Việt Nam. TP HCM: Nxb Thành phố Hồ Chí Minh, 2001.

Сунь Сюйна, Чжан Чэнмин
(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ НЕОЛОГИЗМОВ
В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

Аннотация. Статья посвящена сопоставительно- лингвокультурологическому описанию важнейших концептуальных составляющих китайской и русской национальных личностей через зеркало неологизмов пандемии коронавирусной инфекции.

Ключевые слова: лингвокультурология, национальная личность, неологизмы, пандемия коронавирусной инфекции.

Sun Xuna, Zhang Chengming
(People's Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba)

**LINGUOCULTUROLOGICAL DESCRIPTION
OF RUSSIAN AND CHINESE NEOLOGISMS**

Abstract. The article gives a comparative linguistic-cultural description of the most important conceptual components of Chinese and Russian national personalities through the mirror of the neologisms during the coronavirus pandemic, which confirms the different national cognition of the Russian and Chinese nation.

Keywords: cultural linguistics, national identity, neologisms, coronavirus pandemic.

Пандемия коронавирусной инфекции COVID-19 заставила почти каждую страну столкнуться с огромными проблемами, что не могло не отразиться на состоянии лексической системы и культуры речи.

По мнению В. В. Воробьева, основная доминанта русской нации, совокупность которой можно представить как русскую национальную личность, понимается как нормативное реагирование на какой-то фактор или ситуацию во внешнем мире, в чём проявляется специфика деятельности общества и личности [Воробьев 2008; 115]. Целесообразным представляется раскрытие русской национальной личности сквозь зеркало неологизмов коронавирусной инфекции как осязаемых следов масштабной угрозы.

Яркой особенностью русского языка пандемийного времени было появление большого количества шуточных слов, содержащих экспрессивную, эмоциональную и оценочную коннотации. Приведём несколько примеров:

«*догшеринг*» — о взятии или сдаче в аренду домашней собаки с целью выйти на улицу на официально разрешенную прогулку в период карантина по коронавирусной инфекции; «*короникулы*» — о периоде официальной самоизоляции в марте-апреле 2020 г., официально объявленном нерабочими днями [Вальтер 2021; 175];

Интересным, примечательным, на наш взгляд, представляется и то, что в период страха в дискурсивные практики русского языка активно входит ещё ряд таких шуточных слов, как:

«*алкоизоляция*» — об употреблении спиртных напитков как форме досуга и развлечения на самоизоляции в период пандемии [Вальтер 2021; 20];

«*вакхцина*», «*вакхцинация*» — об алкогольном напитке как возможном средстве излечения от инфекции.

Отсюда можно предположить, что для русской нации алкогольный напиток символизирует не только общение, беседу, но и образ жизни, даже веселость, надежду, чувство безопасности.

Шутливые слова о пандемии коронавирусной инфекции COVID-19 в китайском языке не отражены. Данный языковой феномен в китайском языке, который, вероятно, вызывает удивление у русских, не значит, что юмор не свойствен китайскому языковому сознанию, но представляет собой убедительное подтверждение отличий на культурном, психическом, духовном уровнях русского и китайского народов, показывающих их своеобразие, менталитет, отношение к опасности:

Попытаемся описать лингвокультуре отношение к опасности, в которую в русском языке должны входить юмор, шутка, эмоциональность, бесстрашие, расторопность, духовная свобода, оптимизм, простая веселость и т. д., а в китайском – строгость, осмотрительность, спокойствие, выдержка.

Одной из доминант лингвокультурологического концепта «китайская национальная личность» является «самоотверженность», которая, в свою очередь, проявляется в ответственности за семью, работу и общество. Во время эпидемии COVID-19 в Китае большое количество коллективов и отдельных лиц из разных слоев общества смело присоединилось к организации волонтера, чтобы другим помогать и бороться против пандемии, независимо от личной опасности. Чувство ответственности и самоотверженность подтверждают неологизмы:

最美逆行者 «самые красивые, которые движутся в обратном направлении» — герои, которые подвергают себя опасности;

白衣执甲，逆行出征 «носить белый противочумный костюм, идти на войну» — не заботясь о собственной безопасности, медицинские работники направились на передовую борьбы с вирусом.

Разные способы деятельности и ценности, определяемые особенностью национальной личности, заставляют русскую и китайскую нации видеть одно и то же по-разному. Для китайцев картина обыденной жизни в период пандемии коронавирусной инфекции: послушно соблюдать режим самоизоляции и находиться преимущественно дома; видеть, показывать то, что связано с темой коронавирусной инфекции; закупать впрок товары первой необходимости и продукты длительного хранения. В русском языке неологизмы с эквивалентными значениями (*домосиделец, ковидеть, гречник*) отличаются оценочно-эмоциональной окраской, иронией.

Масштабность и опасность события, глобальность угрозы, естественно, вызывают противоречивые оценки. Но китайский народ объединяется против пандемии, из чего видны как благоговение перед жизнью, забота о здоровье, о других людях, так и трудолюбие, упорство, устойчивость, порядочность и стабильность.

Об этом свидетельствуют такие неологизмы, как *生命重于泰山* «Жизнь весомее горы Тай» — спасение жизней имеет первостепенное значение; *戴口罩* «носить маску»; *战胜疫情* «победить эпидемию».

Изучая русскую языковую игру коронавирусного периода, можно отметить такой особенно интересный феномен: многочисленные новые слова в основном семантически противоположны, образуя две крайности. Например, «ковидоляльный», «ковидолюб», «ковидолюбие», «ковидоман», «ковидофилия» противоположны неологизмам «ковидоотрицал», «ковидоотрицальщик», «ковидоотрицатель», «ковидоскептик», «ковид-отрицание», «коронаскептик», «коронапофигист». В семантической полярности лексем данных неологизмов наблюдается противостояние тех, кто воспринимает пандемию как грозное явление, требующее научного

осмысления, с чрезвычайно распространенной позицией отрицания, неверия, ощущения происходящего как заговора, массового безумия или намеренного одурачивания социума.

Дискурс представляет собой особую проекцию человека в языке, в которой человек всегда учитывает специфику культурной принадлежности, стереотипов и предубеждений и др. Противостояние и полярность - доминанты национальной личности.

Исходя из вышесказанного, легко видеть как общее, так и специфическое национальных личностей (китайской и русской) в зеркале неологизмов коронавирусной эпохи. Ниже предоставлен результат нашего анализа в виде схемы.

Русская:

духовная свобода
простая веселость
индивидуальное сознание
равнодушие
пьянство
эмоциональность, юмор, шутка
противоречие, полярность
диалектика
самоанализ, самооценка
смелость в любви и ненависти
наивность
расторопность

Китайская:

напряжение
дальновидность
единое планирование
ответственность, самоотверженность
любовь к жизни, здоровью
строгость, осторожность
порядок, целостная гармония
подчинение
безмолвие
мир, добрососедство, дружба
выдержка
схематизм

Язык есть как бы внешнее проявление духа народов: язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык, и трудно представить себе что-либо более тождественное [Гумбольдт 1984; 68]. Неологизмы в период пандемии коронавирусной инфекции отражают особенности национального мировосприятия.

Литература

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология. М., 2008.
2. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Избранные труды по языкознанию. М., 1984.
3. Русский язык коронавирусной эпохи / Коллективная монография. СПб., 2021.
4. Словарь русского языка коронавирусной эпохи / Коллективная монография. – СПб., 2021.

Фань Тао

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ИНТЕГРАЦИИ В РОССИЙСКОЕ ОБЩЕСТВО

Аннотация. В статье раскрывается сущность межкультурной компетентности в процессе образования в России. Анализируются взгляды отечественных и зарубежных ученых, занимающихся исследованием данной проблемы. Раскрываются понятия поликультурная компетентность и межкультурная коммуникация.

Ключевые слова: диалог культур; коммуникация; межкультурная коммуникация; язык; поликультурная компетентность.

**INTERCULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS
AS AN INDICATOR OF THEIR INTEGRATION INTO RUSSIAN SOCIETY**

Abstract. In this paper, the essence of intercultural competence in the Russian educational process is considered. The views of Russian and foreign scholars on this issue are analyzed. The concepts of multicultural competence and intercultural communication are revealed.

Keywords: dialogue of cultures; communication; intercultural communication; languages; multicultural competence.

Диалог и взаимодействие разных культур—это основная идея межкультурного образования. Только через понимание и осознание своеобразия родной культуры можно понять специфику других культур. Диалог культур предполагает обмен достижениями материальной и духовной культурой стран и народов не только в сфере торговли, науки, искусства, но и в других сферах деятельности; средством осуществления коммуникационных связей, условием взаимопонимания людей. Сложность и многомерность диалога дает неисчерпаемые возможности для его изучения, подтверждением чего являются научные исследования отечественных и зарубежных ученых, в частности: А. Аверинцева, М. Бахтина, В. Библиера, Ю. Лотмана, М. Шульги, Л. Щербы и др.

Одним из главных объективных противоречий, присущих культурам всех народов мира, является противоречие между развитием национальных культур и их сближением. Поэтому необходимость диалога культур является условием самосохранения человечества, а формирование духовного единства есть результат диалога современных культур.

Современному обществу, где взаимодействуют носители разных национальных культур, психологических укладов и т.д. присущ многонациональный характер, что объясняет значимость проблем, связанных с преодолением некоторых сложностей, свойственных представителям межкультурной коммуникации. Важным фактором успешного общения между представителями разных культур является необходимость модернизации содержания общего образования, форм и методов подготовки специалистов в условиях поликультурной среды.

Поликультурность является одной из главных особенностей современности. Будущая профессиональная деятельность иностранных студентов в различных сферах деятельности (филологических, технических, экономических, медицинских, международных) предполагает наличие основательных знаний о поликультурном мире, способностях гармонично существовать среди мирового сообщества. Большинство иностранных студентов возвращаются в свои страны после обучения в российских вузах. Они привозят с собой не только багаж профессиональных знаний, но и большой объем информации об истории и культуре той страны, где они проходили обучение.

Важное значение для формирования межкультурной компетентности иностранных студентов, в частности студентов-филологов, играют занятия по русскому языку, по страноведению в процессе аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности [1, с. 34-36].

Различные ученые вносят свои незначительные коррективы в толкование понятия «межкультурной компетентности». В целом компетентность рассматривают как способность человека реализовывать определенную профессиональную деятельность

благодаря владению соответствующими компетенциями [8, с. 40-41]. Наличие у студентов этой компетентности говорит об их способности грамотно реализовывать поликультурные компетенции, обладая некой суммой поликультурных знаний и речевыми навыками, толерантным отношением к людям разных национальностей с целью квалифицированного решения задач в сфере своей профессиональной деятельности. Поэтому для иностранцев очень важно владение русским языком на надлежащем уровне, с помощью которого они узнают Россию и получают знания по специальности.

Мы придерживаемся мнения, что межкультурная компетентность иностранных студентов – это комплекс знаний и способов межкультурной коммуникативной деятельности в сочетании с личной готовностью к реализации этой деятельности.

Формирование знаний не самоцель обучения, они являются инструментами осуществления межкультурного взаимодействия. Межкультурная коммуникация, обогащает национальные культуры и является явлением неоднозначным, поскольку способствует созданию вторичной языковой личности, упрощению и преодолению противоречия «свой-чужой», выступает инструментом культурной экспансии. Любая коммуникация между представителями разных народов и культур нуждается в специальных знаниях и навыках реализации коммуникативных задач.

Иностранному студенту приходится интегрироваться в студенческую среду, вписываться в основные нормы международного коллектива и одновременно учиться профессии.

Для формирования и развития межкультурной компетенции студентам университета дружбы народов созданы условия, при которых они могут поддерживать свои культурные традиции, знакомиться с культурой учащихся других стран и это, конечно, способствует тому, что они быстрее «входят» в новое социальное и культурное окружение российского общества. Однако не все иностранные студенты с готовностью приобретают межкультурные компетенции и гармонично входят в новую среду, есть среди них и те, кто делают это только частично, соглашаясь принять только обязательные нормы при сохранении собственных традиций.

Формирование межкультурных компетенций включает несколько направлений: формирование культуры знаний, подразумевающей высокий уровень знаний о культурном многообразии мира, формирование эмоциональной культуры, развитие культуры поведения, формирование культуры саморазвития в поликультурной среде, формирование межкультурной и социокультурной коммуникации.

Следовательно, для успешного межкультурного общения, необходимо акцентировать внимание на столь важной характеристике личности, как «поликультурность», которая реализуется через готовность к межкультурному взаимодействию. Межкультурная компетентность иностранных студентов заключается не только в способности жить и действовать в многокультурной среде, а еще быть готовыми теоретически и практически к реализации своей профессиональной деятельности в обществе.

Основной составляющей совершенствования обучения иностранцев в России является разработка концепции языкового образования, потому что именно язык является средством реализации коммуникативных потребностей. Межкультурная компетентность иностранных студентов является одной из ключевых составляющих профессиональной компетентности. Межкультурная компетентность, как и другие виды профессиональной компетентности, формируется на протяжении всего обучения

студентов в России, а ее средства и способы формирования могут совершенствоваться и развиваться.

Литература

1. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма образования. Высшее образование сегодня. 2003. № 5. 34–42 с.
2. *Зимняя И. А.* Психология обучения неродному языку : учеб. пособ. Москва : Русский язык, 1989. 219 с.
3. *Иванова М. А., Титкова Н. А.* Социологический портрет иностранного студента первого года обучения в вузе. Санкт-Петербург : НПО ЦКТИ, 1993. 62 с.
4. *Ильин Е. П.* Психология общения и межличностных отношений. СПб : Питер, 2012. 578 с.
5. *Ионин Л. Г.* Культурный шок: конфликт этнических стереотипов. Психология национальной нетерпимости / сост. Ю. В. Чернявская. Минск, 1998. 104–114 с.
6. *Корнилов О. А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов : учеб. пособ. Москва : ЧеРо, 2003. 349 с.
7. *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение. Москва : Знание, 1979. 96 с.
8. *Поштарева Т. В.* Формирование этнокультурной компетентности. Педагогика. 2005. № 3. 35–42 с.

Цзоу Тяньци,
Э. А. Китанина

(Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина)

ПРОСТОРЕЧНАЯ ЛЕКСИКА В ТЕКСТАХ ТЕЛЕГРАМ-КАНАЛА «КИТАЙ НАИЗНАНКУ»

Аннотация. Статья посвящена исследованию просторечной лексики в телеграм-канале «Китай наизнанку». На основе анализа эмпирического материала авторы предлагают семантическую классификацию просторечной лексики в рамках современного российского сетевого дискурса.

Ключевые слова: просторечная лексика; сетевой дискурс, телеграм-канал, прагматика, классификация.

Zou Tianqi
Э. А. Kitanina

(Pushkin State Institute of Russian Language)

COLLOQUIAL VOCABULARY IN "CHINA INSIDE OUT" TELEGRAM CHANNEL

Abstract. The article analyses colloquial vocabulary in the "China Inside Out" Telegram-channel. Based on the analysis of the empirical material the authors propose a semantic classification of the colloquial vocabulary in modern Russian network discourse.

Keywords: colloquial vocabulary; network discourse, telegram channel, pragmatics, classification.

Термин *просторечие* в словаре лингвистических терминов определен следующим образом: «1) Слова, выражения, обороты, формы словоизменения, не входящие в норму литературной речи. Часто допускаются в разговорной и могут употребляться в художественной речи для создания определенного колорита. В

разговорной речи просторечные элементы встречаются в фонетике, словообразовании, морфологии, синтаксисе, лексике. Однако, введение просторечных слов, выражений, оборотов в литературную речь нарушает ее правильность – одно из главных коммуникативных качеств речи. 2) Наддиалектная нелитературная разновидность языка горожан с невысоким уровнем культуры» [Жеребило 2010; 291]. Просторечная лексика находится за пределами литературного языка. В отличие от диалекта, употребление которого ограничено определенным регионом, просторечная лексика может активно использоваться в общем жаргоне, в молодежном жаргоне, в речи горожан.

М.В. Холодкова отмечает: «Просторечие иногда рассматривается в узком смысле как речь необразованных или малообразованных людей, т. е. как ошибочные слова или формы слов (Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Л.А. Капанадзе). В широком смысле просторечие – это не только нелитературные слова или формы слов, но и экспрессивные, стилистически сниженные слова, средства создания «поэтики низкого» (В.В. Химик)» [Холодкова 2008; 49]. В диссертации Е.В. Соломиной также представлено несколько определений термина *просторечие*: «1. просторечие является подсистемой общенационального языка, носители которой – малообразованные горожане; 2. просторечие рассматривается как стилистическое средство, используемое носителями литературного языка; 3. просторечие иногда понимают как совокупность особенностей речи лиц, слабо владеющих литературными нормами; 4. просторечие, с одной стороны, как особенности повседневной речи среднего городского населения, с другой стороны – как язык современного города (небольшие города) в целом» [Соломина 2016; 16-19].

Современный лингвист Л.П. Крысин выделяет два круга носителей современного просторечия: просторечие-1 и просторечие-2. По мнению Л.П. Крысина «горожане старшего возраста, не имеющие образования (или имеющие начальное образование), речь, которых обнаруживает явные связи с диалектом и полудиалектом (далее мы будем обозначать эту разновидность как просторечие-1), и горожане среднего и молодого возраста, имеющие незаконченное среднее образование, не владеющие нормами литературного языка; их речь лишена диалектной окраски и в значительной степени жаргонизирована (просторечие-2) [Крысин 2004; 351].

По мнению Э.А. Китаниной, «медиальные средства перестроечного и постперестроечного периода из транслятора образцовой речи превратились в органы внедрения в обиход нелитературной речи. Так произошло оттого, что при интенсификации деления общества на страты стала бурно развиваться неуправляемая, необработанная речь новых участников политической и общественной жизни» [Китанина 2019; 118]. Например, в сетевом дискурсе также присутствует неуправляемая и необработанная речь. Так, пользователи телеграмм-канала часто «выходят» за рамки литературного русского языка, потому тексты данного медиаресурса интересны для лингвистического анализа.

«Телеграм» – это приложение для обмена мгновенными сообщениями, которое позволяет пользователям обмениваться сообщениями, при этом небольшие медиатексты не подвергаются редактированию, они спонтанны. В приложении «Телеграм» существует множество телеграм-каналов с широким спектром контента. Телеграм-канал «Китай наизнанку» является одним из них. Данный канал создан россиянином, который постоянно живет в Китае и рассказывает о жизни и ведении бизнеса в этой стране. Для того чтобы узнать, какие элементы *просторечной лексики*

присутствуют в современной российской интернет-коммуникации, мы рассмотрели конкретные контексты из телеграм-канала «Китай наизнанку».

Проанализировав сообщения разных коммуникантов телеграм-канала «Китай наизнанку», можно классифицировать выявленные просторечия.

В телеграм-канале «Китай наизнанку» используется просторечие–1, которое отличается специфическим произношением, например:

1. *Но уже вчера, в программе «Вести недели», ваш покорный слуга успел засветиться почти аж на целую минуту!* (Пользователь Алексей Райсих, 23.09.2019)

2. *Братские народы, ага* (Пользователь Вадим, 03.02.2023)

3. *Спасибо! Прочла с удовольствием, познавательно и интересно. Здорово, что Китай так хорошо и богато сейчас живет, молодцы! Вот она забота о народе и своей экономике в действии. **Стыдобница**, конечно, в какойone теперь живут россияне. Я из Питера, тут еще хоть как-то можно жить, а вот в регионе севернее – Кандалякия, Мурманск, Кировск (сравниваю по аналогии с севером Китая), там ситуация совсем печальная, ни денег у людей ни перспектив.* (Пользователь Елена, 03.01.2019)

4. *Пачиму эта* (Пользователь Алексей Райсих 25.03.2023)

5. *У Китайцев бзик на безопасность. Даже стену построили. У русских наоборот, от чего чувствуют угрозу, то поглощают) у каждого свой фетиш)* (Пользователь Timism, 25.03.2023)

В приведенных контекстах использование таких элементов просторечной лексики, как *аж, ага, пачиму, наоборот* ярко усиливают эмоциональность и являются средством создания иронии. Использование лексемы *стыдобница* выражает негативную оценку.

В нижеприведённых примерах мы наблюдаем использование просторечия-2, например:

1. *А способы внеэкономического воздействия на людей, которые украли миллионы рублей есть? Работают китайские "пацаны" по долгам?* (Пользователь Vinnidin Puhushev, 30.01.2023)

2. *Про шопинг и цены на всякие шмотки в следующих постах, в этот раз погрузимся в атмосферу «фуд-корта» на одном из самых крупных ночных рынков в моем городе Иу.* (Пользователь Алексей, 16.03.2023)

3. *Братва не приходит за вознаграждением, в качестве доп.охраны для новой постройки?* (Пользователь Vyasheslav -, 25.03.2023)

4. *Заваруха с Тайванем может быть только в случае китайской агрессии* (Пользователь А К, 15.01.2023)

5. *А говорят на ночь жрать вредно...* (Пользователь Иван, 17.03.2023)

6. *В последнее время уже стал задумываться хрен с ней, с оплатой, согласны платить! Только дороги дайте!!!* (Пользователь Maks Maksim, 18.03.2023)

7. *Это шовинизм. Кстати, услуга там китайская. И китайцы семьями туда ходят. Ещё там офигенно вкусные лепёшки. Тонкие и хрустящие. Всё-бы ничего, но из-за большой популярности они, видимо, наплевали на чистоту. Там, особенно по вечерам, народ друг у друга на головах сидит. Короче, как там, я нигде больше не травилсь. А в Иу приезжаешь не на отдых, там работать надо. А в таком состоянии ... В общем попали мы. Вместе с*

женой. *И это не один раз. С тех пор я туда ни ногой.* (Пользователь Mike, 17.03.2023)

8. **Шикарно**, конечно (Пользователь Герман, 26.03.2023)

В данных примерах такие просторечные единицы как *пацаны, имотки, братва, заваруха, хрен, жрать* имеют пейоративную коннотацию и содержат оттенок пренебрежения. Лексемы *офигенно, шикарно* – напротив, имеют мелиоративную коннотацию и передают семантику восхищения.

В заключение необходимо отметить, что анализ сетевых текстов из телеграм-канала с использованием просторечной лексики, говорит о том, что сегодня в сетевом дискурсе создается пространство, где видоизменяется и преобразуется «городская речь». Более того, обычно просторечие обслуживает узкобытовые сферы коммуникации, но в сетевом дискурсе просторечие широко используется вне зависимости от коммуникативной ситуации. Очевидно, что с особенной рельефностью просторечие реализуется в телеграм-канале «Китай-наизнанку», где просторечные единицы имеют иллюкутивную функцию обвинения, уверения, внушения и т. п.

Литература

1. *Жеребило Т.В.* Словарь лингвистических терминов. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
2. *Китанина Э.А.* Просторечная и заимствованная лексика как субстандартный феномен в СМИ // Медиариторика и современная культура общения: наука-практика-обучение. 2019. С. 115–118.
3. *Крысин Л. П.* Русское слово, своё и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике: Москва: Языки славянской культуры, 2004. – 888 с.
4. *Соломина Е. В.* Языковая личность носителя городского просторечия: автореферат к.ф.н. Томск, 2016.
5. *Холодкова М. В.* Определение состава просторечной лексики // Вестник ТГУ. 2008. №10. С. 49-52.

Чжан И

(Российский университет дружбы народов имени
Патриса Лумумбы)

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ И УНИКАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНЦЕПТА «АЛКОГОЛЬ» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Аннотация: В настоящей статье проводится анализ универсальных и уникальных характеристик концепта «алкоголь» в контексте русской и китайской языковых картин мира. Автором приводятся словарные понятия данного слова и его национальные обозначения в обоих языках, на основании которых проводится сравнение. В результате установлено, что культура играет важную роль в репрезентации конкретного концепта.

Ключевые слова: алкоголь, языковая картина мира, Россия, Китай, концепт.

UNIVERSAL AND UNIQUE CHARACTERISTICS OF THE CONCEPT "ALCOHOL" IN THE RUSSIAN AND CHINESE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD

Abstract: The article represents an analysis of the universal and unique characteristics of the concept "alcohol" in the context of the Russian and Chinese linguistic pictures of the world. The author gives the dictionary definitions of this word and its national designations in both languages and makes a comparison on this basis. As a result, it was found that culture plays an important role in representing a particular concept.

Keywords: alcohol, linguistic picture of the world, Russia, China, concept.

В настоящее время междисциплинарный и антропоцентрический характер лингвистики подтолкнул многих исследователей к рассмотрению особенностей современной межкультурной коммуникации, а также ее связи с социокультурными факторами. Необходимо отметить, что на первый план выходит выявление как уникальных, так и универсальных культурных элементов, присущих многим культурам.

При этом отечественные и зарубежные исследователи также анализируют особенности языковых картин мира. Такая тенденция связана с тем, что их подробное описание невозможно без рассмотрения отдельных составляющих, сравнение которых на основе двух языков предоставляет возможность выявить общее и уникальное в мировосприятии народов.

Именно поэтому особый интерес вызывают тематические группы, связанные с бытовой деятельностью человека. Одним из таких является группа или концепт «алкоголь», так как спиртные напитки являются одним из условий функционирования общества как в России, так и в Китае. А.Р. Шхумишхова отмечает, что лексика, которая относится к данной понятийной сфере, занимает важное место в человеческом лексиконе. Это связано с тем, что в настоящее время антропологические исследования проводятся с точки зрения «человека потребляющего» [Шхумишхова 2011; 1].

Концепт «алкоголь» представляет собой универсальную группу слов с позиций мировой цивилизации, которая, однако, обладает уникальными культурными особенностями ввиду отражения аспектов повседневности. Необходимо также отметить, что Россия и Китай характеризуются богатой питьевой культурой [Козько 2006; 12]. Занимая важное место в общественной жизни, спиртные напитки в рассматриваемых странах приобрели историческую ценность и богатое культурное содержание, которое необходимо рассмотреть в рамках настоящей статьи.

Прежде чем непосредственно переходить к анализу концепта, необходимо определить значение слова «алкоголь» в русском и китайском языках. Так, в «Большом толковом словаре русского языка» С. А. Кузнецова указывается два значения данного слова:

1. Одноатомный спирт (в качестве специального термина);
2. Вино, спиртные и опьяняющие напитки [Кузнецов 2008; 121].

В «Толковом словаре живого великорусского языка» алкоголь определяется так:

1. Мельчайшая очищенная пыль, бус, порошок;
2. Чистый винный спирт, безводный спирт (плодовый или хлебный);
3. Виноспирт, извинь [Даль 2023; 64].

В рамках китайского языка слово «алкоголь» в «Китайском толковом словаре “Цыхай”» определяется следующим образом:

1. 酒 (цзю) – вино, винный; ликер; алкогольный напиток, выпивка;
2. 精 (цзин) – чистый, рафинированный, без примеси; отборный; лучший, совершенный; эссенция; экстракт [Луфэй 2009; 79].

В данном случае можно выявить как сходство, так и различие представленных выше определений. Так, в обеих словарных статьях отмечается «вино» как основная характеристика алкоголя. Однако только в русском языке под «алкоголем» может подразумеваться и спирт как один из ингредиентов напитков, в то время как в китайском языке «спиртные напитки» имеют отдельное определение: «напитки, получаемые путем спиртового брожения гаоляна, риса, ячменя, винограда и иных фруктов» [Луфэй 2009; 164].

Необходимо также отметить, что в китайском языке «алкоголь» описывается более подробно в связи с тем, что каждый из иероглифов, составляющих слово, имеет собственное значение. В определении уточняется как состав напитка (виноград, ячмень, рис), так и его особенности (рафинированный, чистый, без примеси, лучший, совершенный и т. д.). Представленное описание связано с культурными, религиозными и социальными функциями, которые выполняют спиртные напитки. Так, вино использовалась для жертвоприношения предкам, организации беседы или досуга, в качестве подарка правителю, равно как и показателя принадлежности к деловой элите [Хо 2014; 69]. С. Цзе также отмечает, что вино тесно связано с китайской философией, так как оно «отражает связь человека с космосом, божествами и предками» [Цзе 2015; 18]. Причем такая связь может иметь иерархический характер (в случае жертвоприношения) или характер подобия, в рамках которого человек рассматривается как микрокосм, подчиняющийся законам природы и общему пути «дао» [Цзе 2015; 18]. Именно поэтому «вино» как часть концепта «алкоголь» в китайском языке является символом доброжелательного отношения к своим друзьям, коллегам, родственникам, собеседникам и т. д.

В свою очередь, вино в русской языковой картине мира имеет другое значение. Традиция винопития сложилась в России только к XVIII в., когда Петр I взял курс на европеизацию жизни общества. При этом культурные нормы Западной Европы повлияли на образ вина как нектара и источника достижения удовольствий. Однако сходство с китайской культурой заключается в том, что вино выполняет социализирующую функцию.

Для русской языковой картины мира большое значение имеет лексема «водка», которая давно стала частью национальной культуры. Причина такого явления заключается в том, что ее употребление и производство всегда было связано с Россией и ее народом. При этом слово «водка» характеризуется ярко выраженной лингвокультурологической семантикой и связана с такими лексемами, как «тройка», «матрешка», «береза», «баня» и т. д. Именно поэтому, по мнению С. С. Доюновой, «водка» представляет собой особый идентификатор «русскости», присущей русскому народу [Дююнова 2013; 9].

Необходимо также отметить, что как в русском, так и в китайском языке существуют название алкогольных напитков, обладающих культурной коннотацией. Так, в русском языке существуют следующие наименования: «ерш» (смесь водки с вином или пивом), «чихирь» (кавказское вино), «сивуха» (побочный продукт перегонки спирта) и т. д. В китайском языке алкогольные напитки могут быть представлены «лечебной водкой» (производится на основе вымачивания трав),

напитком «маотай» (производится в городе Маотай), «фэньцзю» (производится в городе Фэньян), а также «эрготоу» (чистая водка). Из этого можно сделать вывод, что в китайском языке водка разделяется по вкусовым качествам или месту происхождения, в то время как в русском языке данная категория представлена как напиток, создаваемый путем смешения спирта и воды. Однако необходимо отметить, что как в России

При этом в настоящее время наблюдается процесс глобализации, благодаря чему в России и Китае одинаково ценятся такие слабоалкогольные напитки, как пиво. В рамках концепта «алкоголь» в двух языках также наблюдается популяризация европейских спиртных напитков: виски, бренди, коньяк, вермут, портвейн и т. д. Это также связано с тем, что носители русского и китайского языков используют лексемы, входящие в состав концепта «алкоголь», на основе собственного опыта, переживаний, чувств, событий, ассоциативных связей и т. д.

Литература

1. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. М.: АСТ, 2023.
2. *Доюнова С.С.* Когнитивно-прагматические и лингвокультурологические особенности названий российской водочной продукции: автореф. дисс...канд. филол. наук. Майкоп, 2013.
3. *Козько Н.А.* Концептосфера «спиртные напитки» в национальной языковой картине мира: автореф. дисс...канд. филол. наук. Челябинск, 2006.
4. *Кузнецов С.А.* Большой толковый словарь русского языка М.: Норинт, 2008.
5. *Луфэй К.* Китайский толковый словарь «Цыхай». Шанхай: Шанхай цышу чубаньшэ, 2009.
6. *Хо О.А.* Некоторые аспекты культуры 酒 «вина» в Китае // *Magister Dixit*. 2014. №1 (13). С. 66-75.
7. *Цзе С.* Вино в социокультурном ландшафте России и Китая: автореф. ...канд. ист. наук, Астрахань, 2015.
8. *Шхумишхова А.Р.* Номинации понятийной сферы пища: структурно-семантический и функциональный аспекты: автореф. ... канд. филол. наук, Майкоп. 2011.

В.М. Шаклеин

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

РУССКАЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРА В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ТЕНДЕНЦИИ НА СУПЕР-РЕГИОНАЛИЗАЦИЮ

Аннотация. В статье анализируется современное состояние культурной глобализации. Выявляются характерные особенности её развития. Анализ проводится на общеисторическом фоне глобализации как мирового и не прекращающегося процесса. Показано место русского языка и русской культуры в рассматриваемом процессе. Делаются предположительные прогнозы по поводу дальнейшего развития глобализации.

Ключевые слова: глобализация, регионализация, русский язык, поле распространения русского языка.

**RUSSIAN LINGUISTIC CULTURE IN AN ERA OF GLOBALISATION
AND TRENDS TOWARDS SUPER-REGIONALISATION**

Abstract. The article analyses the current state of cultural globalisation. It reveals the characteristic features of its development. The analysis is carried out against the general historical background of globalization as a global and ongoing process. The place of the Russian language and Russian culture in this process is shown. The author makes assumptions about the further development of globalisation.

Keywords: globalisation, regionalisation, the Russian language, Russian language distribution.

Терминологические сращения *языковая и культурная глобализация* и *языковая и культурная экспансия*, так или иначе, носят оценочный, политизированный характер. Вектор оценки зависит от позиций и предпочтений исследователя. Но, примерно к середине 10-х годов этого столетия, в отечественной лингвистике сформировалась общая теория языковой и культурной глобализации. Согласно этой теории, культурная глобализация связана с процессом освоения всего комплекса значений, ценностей и идей какого-либо сообщества-донора (этноса, социальной страты, культурной группы) сообществом принимающим.

«Культурная глобализация предполагает формирование общих норм и знаний, с которыми люди связывают свою индивидуальную и коллективную культурную идентичность. Она обеспечивает растущую взаимосвязь между различными народами, группами населения и региональными культурами» [Чумаков, 2020: 17].

С исторической точки зрения, процесс культурной глобализации не прекращается никогда. Раньше, когда отсутствовали общемировые средства коммуникации, формировались отдельные очаги культуры, в которых культурной доминантой выступал какой-либо один народ, имевший организационные и военные преимущества.

Все эти культуры и созданные на их основе государства и империи стали результатом процессов региональной глобализации, когда завоеванные или ассимилированные племена и народы принимали культуру и язык доминанта [Jesse, 2019].

По всей видимости, этот процесс происходил далеко не мирно, был связан с войнами, принуждением и дискриминацией. Так, хетты, чтобы создать свой мир, претерпели эволюцию сознания, заставив себя воспринимать любых представителей чужих этносов как равных им людей. В то же время они заимствовали у соседних народов способы ведения сельского хозяйства, религию, зарождавшуюся астрономию, математику и даже письменность. Они не могли отказаться лишь от одного – собственного языка, который выступал в качестве мощного оружия регионально глобализации.

На основе региональных культур формировались новые цивилизации – европейская, мусульманская (или магрибо-ближневосточная), индийская, дальневосточная, южноафриканская, цивилизации-анклавы (центральноамериканская, североамериканская, полинезийская), цивилизации-лимитрофы (русская, тюрко-монгольская) [Ридченко, 2018; Jesse, 2019].

В разное время уровень развития этих цивилизаций не был одинаковым. Было время, когда лидировала дальневосточная и мусульманская цивилизации [Шувалов, 2020; Шульгина, 2021].

Начиная с эпохи Возрождения (по европейской датировке истории) ведущие позиции в историческом процессе заняла европейская цивилизация, ставшая для всего мира главным и единственным мировым глобализатором [Crystal, 2003; Удовик, 2020; Назаретян, 2013; Некипелова, 2015]. Однако процесс региональной глобализации на этом не был закончен. Продолжала развиваться русская и мусульманская цивилизации, завершившись процессом формирования Российской и Османской империй. Приблизительно, на 400 лет русский и турецкий языки культуры, наряду с рядом европейских языков и культур, стали основными факторами глобализации на Евразийском континенте [Большева, 2007].

Необходимо отметить, что в качестве глобализатора русский язык и русская культура сыграли положительную роль в среде племен и народов Севера Евразии, подвергшихся глобализации. Практически все они получили письменность, системы образования не только на русском, но и на родных, языках, посредством русской культуры их национальные культуры были, в существенной степени, модернизированы.

Следует также подчеркнуть, что процесс русификации народов начался задолго до образования Московского княжества и Российской империи. Так, еще в ранний период существования Киевской Руси была русифицирована большая часть скифов, сарматов, половцев, финноугорских и балтославянских племен нынешнего Русского Севера [Греков, 2020]. Иными словами, русский язык и русская культура традиционно занимали позиции регионального глобализатора.

С образованием СССР, когда страна взяла на себя миссию распространения идей коммунизма, русский язык и русская культура впервые выступили в качестве мирового глобализатора [Казаков, 2021; Касаткин, 2017]. Опыт был удачным лишь отчасти, в итоге закончившись со стороны, не только отходом от русского языка и всего русского десятков стран, но и их откровенной русофобией, присоединением к лагерю недругов России [Михеев, 2019]. Возможно, что в данном случае русский язык и русская культура зашли за исторически и логически обозначенную им территорию, очерченную границами русской цивилизации [Демин, Зеленцов, 2004].

Но несмотря на то, что Россия на протяжении более, чем тысячелетия, традиционно выступала в качестве регионального глобализатора, она на протяжении того же времени была подвержена массивной глобализации со стороны соседей и культурно лидирующих государств. Так, из истории России нельзя вычеркнуть языковое и культурное влияние Византии и Золотой Орды, а в более поздний период – Польши, Швеции, Литвы.

Большое культурное и языковое влияние на Россию оказали страны Западной Европы в XVIII веке. С другой стороны, данный этап европеизации дал основу развития системы образования, литературы, искусств, заставил отказаться от архаичного крепостного права, выставил новые культурные ориентиры [Кулешов, Медушевский, 2015].

Начиная с XIX века по настоящее время, мир и Россия в частности, пребывают в состоянии глобализации по западному типу. Конечно, привлекательность западного варианта глобализации была основана на экономических успехах западного мира, предоставлявшего людям гарантии высокого уровня жизни и социальной защищенности. Лидерами этого мира выступили англоязычные страны.

Соответственно, английский логично занял место языка международного общения, а их культура, причем, объективно, не самая высокая, стала образцом понимания окружающего мира, определила правила отношений в обществе.

Несмотря на то, что процесс глобализации по западному образцу продолжает доминировать как общемировой вектор развития, в последние десятилетия наметились тенденции, позволяющие утверждать, что у этого вектора появляется альтернатива.

Страны, выходящие из тени мировой периферии, начали осознавать важность сохранения национальных языков и культур, которые они понимают как некую гарантию собственной независимости и влияния.

Некогда ушедшие в тень страны начинают формировать собственную лингвокультурную повестку. Например, Турция видит себя в качестве культурно-политического лидера тюркского мира. Влиятельными региональными лидерами видят себя Иран, Бразилия, ЮАР. Китай начинает вести себя как мировой лидер. На важное место в мире претендует и Россия.

Пока ещё рано говорить, что отмеченные процессы уже завтра повлияют на мир, ослабят позиции США и их западных союзников как мировых глобализаторов. Но то, что подобного рода влияние не только будет оказано, но и будет с каждым годом усиливаться, больших сомнений нет.

На этом фоне необходимо указать на тенденцию продолжения глобализации по западному типу и одновременно тенденцию укрепления экономических и культурно-языковых позиций ряда стран как центральных в своих макро-регионах. Скорее всего, пока английский язык продолжит выполнять функцию языка межнационального общения. Вместе с тем будут усиливаться позиции региональных глобализаторов. Предположительно, возрастет роль китайского языка в мире. Конечно, его массовое изучение в мировом масштабе в ближайшее время вряд ли представляется реальным.

Русский язык, то он в ближайшей перспективе всё ещё останется важным фактором коммуникации не только в России, но и в прилегающих к ней лимитрофных зонах. Тем не менее, в ближайшее десятилетие поле его распространения в этих лимитрофах, по всей видимости, будет сужаться.

Под воздействием турецкого влияния тюркоязычные страны бывшего СССР, скорее всего, будут переходить во внутренней коммуникации на национальные языки, расширяя их словарный состав и грамматику за счет приобщения к общетюркскому языку, каковым им видится турецкий язык. Этот процесс ограничивает поле распространения русского языка.

Конечно, в связи в этом, могут усиливаться другие процессы – отток русского населения из Казахстана, Киргизии, Таджикистана, Туркменистана, других постсоветских республик, сокращение количества русских школ, и, как следствие, снижение уровня владения им, отход от литературных норм русского языка.

В каждом, вышедшем из тени мировом супер-регионе, наметится свой, вероятно, местный, глобализатор. Русскому языку и русской культуре, видимо, суждено занять место регионального глобализатора в границах России и, отчасти, в соседних странах. То есть, русский язык, русская культура, скорее всего, займут свое традиционное место на языковой карте мира, продолжая развиваться в качестве языка межнационального общения в супер-регионе, который можно обозначить как Северо-Восток Евразии. По мере укрепления позиций России в означенном регионе, будут укрепляться и позиции русского языка.

Сказанное, однако, не означает, что процесс языковой и культурной глобализации в мировом масштабе будет снят с повестки дня. Борьба стран, культур,

языков и народов, несомненно, продолжится. Имея данные лишь сегодняшнего дня, прогнозировать что-либо, касаемо этой борьбы и ее итогов, - крайне затруднительно.

Литература

1. *Большева Н. Н.* Развитие языка в условиях глобализации: социально-философский аспект. Автореф. дисс... канд. филос. наук. Красноярск, 2007.
2. *Греков Б. Д.* Киевская Русь. М.: Издательство Академии Наук СССР, 2020.
3. *Демин В.Н., Зеленцов С.Н.* Загадки российской цивилизации. Сакральная история, география, этнография. М.: Вече, 2004.
4. *Казаков Ю. Н., Кондратенко В. В.* Архитектура мегаполиса. Россия, Европа, США. Феномен интеграции и глобализации. М.: ДЕАН, 2021.
5. *Касаткин П.И.* Глобализация культуры: Проблемы и перспективы // Власть. 2017. № 8.
6. *Кулешов С.В., Медушевский А.Н.* Россия в системе мировой цивилизации. Учебное пособие. М.: Маркетинг, Русский мир, 2015.
7. *Михеев В. В.* Глобализация и азиатский регионализм. Вызовы для России. М.: Институт Дальнего Востока РАН, 2019.
8. *Назаретян В.В.* Нелинейное будущее. Мегаисторические, энергетические и культурно-психологические предпосылки глобального прогнозирования. Волгоград, 2013.
9. *Некителова И. М.* Глобализация языка: неизбежность или необходимость // Modern Research of Social Problem. № 3 (47). 2015.
10. *Ридченко Н. О.* Национальные языки в эпоху глобализации // Евразийский научный журнал. № 12. Ставрополь: Северо-Кавказский Федеральный университет, 2018.
11. *Удовик С. Л.* Глобализация. Семиотические подходы. М.: Рефл-бук, Ваклер, 2020.
12. *Чумаков А. Н.* Глобализация. Контуры целостного мира. М.: ИФРАН, Проспект, 2020.
13. *Шувалов И.И.* Глобализация и интеграционные процессы в Азиатско-Тихоокеанском регионе (правовое и экономическое исследование): Монография. М.: ИНФРА-М, 2020.
14. *Шульгина Дина* Глобализация и культурная идентичность. М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2021.
15. *Яковец Ю. В.* Глобализация и взаимодействие цивилизаций. М.: Экономика, 2020.
16. *Jesse R.* Глобализация. М.: VSD, 2019.

В.В. Шмелькова

(Пензенский государственный университет)

СЛОВА С ФОРМАНТОМ БЛАГО- В ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается история слов с формантом *благо-* в русском языке (благополучие, благотворительность и другие лексические единицы) и их лексикографическое представление. В толковых словарях русского языка XVIII-XXI вв. отразились разного рода изменения в семантике, стилистике этих лексических

единиц. Особое внимание в докладе обращается на историю слов с формантом *благо-* в истории русского языка XX века и в русском языке новейшего времени.

Ключевые слова: русский язык; лексика; лексикографическое представление; формант *благо-*.

V.V. Shmelkova

(Penza State University)

WORDS WITH THE FORMANT *BLAGO-* 'WELL-BEING' IN EXPLANATORY DICTIONARIES OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. The article shows the history of words with the formant *blago-* 'well-being' in the Russian language (*welfare, charity* and other lexical units) and their lexicographic representation. The explanatory dictionaries of the Russian language of the XVIII-XXI centuries reflected various changes in the semantics, stylistics of these lexical units. Special attention is paid to the history of words with the formant *blago-* 'well-being' in the history of the Russian language of the twentieth century and in the Russian language of modern times.

Key words: the Russian language, vocabulary, lexicographic presentation, well-being.

Слова с формантом *благо-* в русском языке давно стали неотъемлемым компонентом культуры русского народа, социально-исторического фона жизни России.

Рассматриваемые лексические единицы в современном русском языке представляют несомненный лингвистический и культурологический интерес, так как они в своей истории подвергались идеологизации и деидеологизации, архаизации и деархаизации и другим процессам.

Одним из актуальных понятий нашего времени можно назвать благотворительность, цели и задачи которой в настоящий момент определяются и регламентируются законодательством Российской Федерации. Русское слово *благотворительный* образовано от слова *благотворение, благотворитель*. Как указывается в «Словаре русского языка XI–XVII вв.», «Благотворение – добрые дела» [Словарь 1975; 222]; «Благотворец – тот, кто делает другим добро; благодетель» [Словарь 1975; 223].

Хотя слова *благотворитель, благотворец* (тот, кто делает добро другим людям) в русском языке существовали ещё в XVII веке и даже ранее, благотворительность как общественное и личное занятие получило широкое распространение в России во второй половине XIX века. В XIX веке слово *благотворительность* было зафиксировано в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля.

В советское время слово *благотворительность* было перемещено в пассивный лексический запас русского языка. В Большой советской энциклопедии о благотворительности говорится как о «помощи, лицензионно оказываемой представителями господствующего класса».

Интересной представляется также история слова *благополучие* в русском языке. Лексические единицы *благополучие, благополучный*, обозначающие одно из важнейших понятий в мировосприятии окружающего мира русскими, частотны в современной русской устной и письменной речи (*материальное благополучие, финансовое благополучие, семейное благополучие* и т.д.). Благополучие является одним из признаков счастливой жизни.

Слово *благополучие* использовалось и используется в номинативной функции, в качестве названий (в XVIII веке так были названы линейные корабли Балтийского флота Российской империи, построенные в 1741 и в 1774 гг.).

Синонимами этого слова являются следующие лексические единицы: процветание, благосостояние, обеспеченность, довольство, состоятельность.

Ассоциации к слову *благополучие*: благо, процветание, стабильность, успех, счастье, радость, деньги, достаток, обеспеченность, семья, дети, дом, комфорт.

Таким образом, можно заметить, что в ассоциациях отмечаются несколько основных составляющих состояния благополучия: спокойное, стабильное существование, финансовая обеспеченность и личное, семейное счастье.

Толковые словари русского языка отмечают все эти значения.

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля слова *благополучие*, *благополучный* включены в статью, объединяющую лексические единицы с компонентом благо-. Отметим, что представление слова *благополучие* в словаре В.И. Даля очень образное: «благоденствие, благосостояние, счастье, желанное состояние, душевное приволье, удовольствие. Донесения о благополучии, вообще все служебные срочные донесения, не содержащая ничего, кроме известия, что всё обстоит благополучно. Благополучный, счастливый, успешный, удачный, удачливый, желанный, покойный. При заразительных, моровых болезнях, чуме на людей, на скот, благополучными местами зовутся те, где мора нет» [Даль 1989; 93].

Толковые словари русского языка XX века также представляют это слово, указывая основные значения.

В «Словаре современного русского литературного языка» (БАС) слово *благополучие* представлено следующим образом: «Благополучие – счастливая обеспеченная жизнь, отсутствие материальных недостатков, неприятностей» [Словарь 1948; 487]. В словаре отмечаются следующие варианты употребления: желать всякого, всяческого благополучия, ни за какие благополучия, к моему, общему благополучию.

В «Словаре русского языка» (МАС) слово *благополучие* трактуется как «спокойное, без каких-либо нарушений течение дел, жизни. Довольство, обеспеченность» [Словарь 1981; 94].

Следует отметить, что словарь несколько разводит значения слов *благополучие* и *благополучный*. В слове *благополучный* отмечается только следующее значение: «сопровождаемый успехом, удачный» [Словарь 1981; 94].

В «Толковом словаре русского языка с включением сведений о происхождении слов» также фиксируются 2 значения слова *благополучие*: «1. Спокойное и счастливое состояние. Семейное благополучие. 2. Жизнь в довольстве, полная обеспеченность. Материальное благополучие». Слово *благополучный* имеет значение: «удачный, успешный, вполне удовлетворяющий» [Толковый словарь 2008; 47].

Новым можно назвать сочетание слова *благополучие* с прилагательным *эгоистическое*. Таким образом, слово *благополучие* имеет в современном русском языке несколько значений и обозначает (с элементом субъективности) один из основных критериев жизни человека.

Несомненно, что данная лексика содержит большое количество информации о социально-политическом, экономическом и культурном развитии России и представляет большой интерес для дальнейшего исследования как в лингвистическом, так и в лингвокультурологическом аспектах.

Литература

1. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1. – М.: Русский язык, 1989.
2. Словарь современного русского литературного языка, в 17 томах. Т.1. – М.– Л.: Изд-во АН СССР, 1948.
3. Словарь русского языка XI–XVII вв. Выпуск 1 (А-Б). – М.: Наука, 1975.
4. Словарь русского языка, в 4 томах. Т. 1. – М.: Русский язык, 1981.
5. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов. Под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Азбуковник, 2008.

Щелгунова Я.В.

(Оренбургский государственный университет)

ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ КОНЦЕПТА СМЕРТЬ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ (НА ОСНОВЕ ИДИОМАТИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ)

Аннотация. Статья посвящена представленности концепта Смерть в русской и китайской лингвокультурах. На материале идиоматических выражений автор выделяет круг значений иероглифа 死 в китайской лингвокультуре, определяет характеристики концепта Смерть в русских паремиях. В результате исследования был сделан вывод, что концепт Смерть имеет как общие, так и уникальные для каждой культуры смыслы.

Ключевые слова: концепт, смерть, русская языковая картина мира, китайская языковая картина мира.

Schelgunova J.V.

(Orenburg State University)

REPRESENTATION OF THE CONCEPT *DEATH* IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUISTIC CULTURES (BASED ON IDIOMATIC EXPRESSIONS)

Abstract. The article is devoted to the representation of the concept Death in Russian and Chinese linguistic cultures. Based on the material of idiomatic expressions, the author highlights the range of meanings of the hieroglyph 死 in Chinese linguistic culture, defines the characteristics of the concept Death in Russian paroemias. As a result of the study, it was concluded that the concept of Death has both common and unique meanings for each culture.

Key words: concept, death, Russian language picture of the world, Chinese language picture of the world

Концепт Смерть – базовый концепт любой лингвокультуры. В то время как на становление русской языковой картины мира первоочередное влияние оказало христианство, на китайские представления о смерти во многом повлиял сложный синтез конфуцианства (ядро китайской культуры), даосизма и буддизма. Торчинов Е.А., рассуждая о проблеме жизни и смерти в китайской культуре, пишет: «...важным аспектом китайского представления о жизни и смерти стало отсутствие концепции бытия как вечного и неизменного есть». Соотношение понятий жизнь и смерть может быть рассмотрено прежде всего с позиции «Жизнь и смерть – две фазы универсального процесса времени» [Торчинов, 2006]. Сыщи Люй и Е.В. Полякова в своей статье приходят к выводу, что «смерть в китайской языковой картине мира – обратная сторона жизни; горем и утратой она становится только в том случае, если индивиду не удалось воплотить в жизнь своих лучших качеств» [Сыщи Люй, Е.В. Полякова, 2022; 423-438].

Китайские онлайн-словари [11, 12] определяют иероглиф 死 как «потерю жизни (生命 – жизнь, судьба, жизненный удел), противоположность рождению (生), состоянию жизни (活); соотносится с иероглифами «亡» (гибель), «刑» (наказание), «囚» (неволя, заключение)». Проведя анализ идиоматических выражений с компонентом «смерть» (死) в китайской фразеологии, мы выделили несколько групп значений устойчивых конструкций, содержащихся в словарях [11], для перевода иероглифов были использованы материалы Большого китайско-русского словаря [1]. В результате было определено несколько значений компонента 死. Рассмотрим их подробнее.

I СМЕРТЬ КАК АНТИНОМИЯ ЖИЗНИ

Идиоматические выражения данной группы построены на противопоставлении понятий «жизнь» и «смерть». Антиномия жизнь-смерть является стандартной и большинство идиом так или иначе раскрывают одно понятие через другое путем явного или скрытого сравнения. Основная идея идиом, отобранных нами в представленную группу, прежде всего заключается в противопоставлении понятий жизнь-смерть с минимальным нанизыванием иных (например, этических) смыслов. Жизнь в данных идиомах логично ассоциируется с благом, смерть – источник зла (恶), страха, сожаления (惜), наказания.

Примеры: 惜死 беречь (свою) жизнь; бояться смерти. 爱生 恶死 любить жизнь (ужасаться смерти). 生死大事 вопрос жизни и смерти. 爱之欲其生, 恶之欲其死 желать долголетия любимому, желать смерти тому, кто ненавистен. 哀死 事生 оплакивать жизнь и смерть. 死亡 смерть, гибель; умирать, погибать.

II СМЕРТЬ В ЛЮБОВНЫХ ИДИОМАХ

Смерть выступает аналогом вечности, предельной точкой существования. Жизнь в таких конструкциях неразрывно связана с любовью, памятью, верностью.

Примеры: образное выражение 春蚕到死丝方尽 (比喻情深谊长, 至死不渝) «лишь когда шелкопряд умрет, умрут и думы (исчезнут "нити") является метафорой для демонстрации верности чувств, которые не изменятся до самой смерти. Аналогом русского выражения «любовь до гроба» является выражение 至死不渝的爱情 (вечная любовь; пока смерть не разлучит: долго и счастливо; вместе навсегда; верность до гроба). Выражение 半死梧桐 служит метафорой для обозначения скорби от потери супруга.

III СМЕРТЬ В ВЫРАЖЕНИЯХ О СОХРАНЕНИИ ЛИЦА

Компонент «死» представляет не физическое состояние, а раскрывает важное для китайского мировосприятия роль человека в обществе, когда важность человека определяется следом, оставленным им истории, т.е. наличием власти, прославленного имени. Смерть в выражениях этой группы равносильна «потере лица», идиомы тесно связаны с конфуцианской традицией. С одной стороны, смерть выступает как средство сохранения лица (赐死), с другой – смерть служит своеобразным показателем важности человека в мире (百足之虫, 至死不僵).

Примеры: Выражение 百足之虫, 至死不僵 у зажиточного человека и после краха что-то останется (дословно: «сороконожка и после смерти стоит на ногах») означает, что, даже потеряв силу и власть, человек или семья с хорошим именем обладает влиянием, такое же значение имеет идиома 豹死留皮, 人死留名 豹死留皮 (леопард умирает – оставляет шкуру, умирает человек – оставляет имя). Идиома 赐死

не имеет аналогов в русской фразеологии и буквально обозначает ситуацию, когда монарх приказывает своему подданному «высочайше дозволить умереть». Чэньюй 打老虎 бить дохлого тигра означает «нападать на потерявшего силу, влияние, могущество».

IV СМЕРТЬ КАК ПРОЦЕСС

Основу данной группы составляют устойчивые конструкции, идиоматические выражения, раскрывающие характер протекания смерти. Представленная группа вбирает в себя множество самых разных идиом. Смерть в данных идиомах может сочетаться со следующими компонентами:

1) неожиданность, сочетается с элементом «скорость»: 猝死, 即刻屠灭, 遄死 скорая, быстрая, внезапная смерть; 2) болезнь: 垂死 быть при смерти, лежать на смертном одре; 3) насильственный характер: 不得死, 不得其死 умереть не своей смертью, безвременное скончаться; 逼死 довести до смерти; загнать в могилу, уложить в гроб; 4) добровольный характер: 安死 эвтаназия, милосердная смерть, добровольная смерть (фраза 安难乐死 состоит из 安难 «не уклоняться от бед, спокойно встретить трудности» и 乐死 «эвтаназия»); 赐死 высочайше дозволить умереть; 5) состояние между жизнью и смертью: 半死, 半死不活 полуживой, полумертвый; ни жив ни мертв; до полусмерти.

V СМЕРТЬ В ВЫРАЖЕНИЯХ, СВЯЗАННЫХ С ДУХОВНЫМ РАЗВИТИЕМ

Идиомы с данной семантической долей обладают наибольшим этическим потенциалом, раскрывают китайское понимание правильной жизни. Смерть становится логичным завершением, показателем истинного познания жизни.

Примеры: 哀莫大于心死 ничто не может быть хуже духовной смерти; нет ничего печальнее равнодушного сердца; нет большего горя, чем потеря надежды; 朝闻道, 夕死可矣 если на рассвете познаешь Дао, то на закате солнца и умереть не страшно; 朝闻夕死 познав истину утром, вечером можно не бояться умереть. Выражение 不到黄河心不死 «не останавливаться, пока не дойдешь до Хуанхэ» используется в значении «не отказываться от своих надежд (мыслей, замыслов) до самой смерти; сражаться до самой смерти; не складывать оружия до последней минуты», также – 不自由, 毋宁死 лучше смерть там, где нет свободы; 指效死捐生, 死义 отдать жизнь ради исполнения долга (справедливости), погибнуть за идею.

VI СМЕРТЬ КАК ПРЕГРАДА В РЕАЛИЗАЦИИ ПЛАНОВ

Идиомы данной группы схожи с группой 5. Смерть в данном значении равносильна преграде, способной помешать реализации каких-либо планов и которую необходимо переступить. Устойчивые конструкции этой группы дополнительно служат образными характеристиками человека, участвуют в формировании образа смелой, отважной личности.

С одной стороны, наполнение данной группы включает в себя идиоматические выражения со значением «сделать что-либо наперекор смерти»: 出师未捷身先死, (长使英雄泪满襟) погибнуть, не завершив дел; 拚死 с риском для жизни, наперекор смерти; 垂死挣扎 агония, последнее отчаянное усилие, на последнем издыхании, последний рывок, отчаянное сопротивление; 指效死捐生, 死义 отдать жизнь за идею; 死战 сражаться на смерть. С другой стороны, в эту группу мы отнесем идиомы с компонентом «бесстрашие»: 死士 бесстрашный герой; 倨傲而不畏死 высокомерие не боится смерти; 不顾死活 не щадя жизни и смерти, ни о чем не думая; 不知死活 опрометчивый, горячая голова, безрассудство, авантюризм, наглость; 出生入死 рискуя

жизнью, с опасностью для жизни; героически, самоотверженно; подвергаться смертельной опасности.

VII СМЕРТЬ КАК НЕСЧАСТЬЕ

Основу группы составляют идиоматические выражения, где Смерть выступает в значении «беда, несчастье, опасность».

Примеры: 大难不死，必有后福 (大难不死，必有后福) если ты выживешь в большой беде, то в будущем обязательно произойдет что-то хорошее; 濒死 быть на краю гибели, быть при смерти, смертельная опасность; 百死 (百死一生) очень опасная ситуация. Выражение 死亡, помимо «смерть; гибель», значит «падёж (скота)»; 百足之虫, 至死不僵 у зажиточного человека и после краха что-то остается.

VIII СМЕРТЬ В ИДИОМАХ СО ЗНАЧЕНИЕМ «БЕССМЕРТИЕ».

Выделенные идиомы являются отсылками на те или иные китайские мифологические сюжеты, построены путем использования отрицания «нет» 不 и иероглифа 死 «смерть». Полагаем, что данные конструкции справедливо рассматривать как репрезентацию концепта Бессмертие, анализ которого в рамках данной работы не предусмотрен, поэтому мы ограничимся лишь их кратким упоминанием: 不死牛, 不死面, 不死乡, 不死庭, 不死树, 不死之药, 长生不死, 不死草.

В русских словарях [2, 3, 5, 8, 10] лексема «смерть» представлена в четырех значениях: а) прекращение биологической жизни; б) прекращение какой-либо деятельности; в) конец земной жизни, разлучение души с телом, воскресение, переход к вечной жизни; г) персонифицированная богопротивная сила. Этическое ядро концепта Смерть раскрывается в значениях В и Г, активно сочетаясь с компонентами «Воскресенье» и «Бог».

По нашему мнению, метод анализа, использованный в исследовании китайского концепта, не в полной мере подходит для анализа русского концепта Смерть. Причина заключается, во-первых, в более широкой представленности концепта в русской идиоматике, а, во-вторых, в особенностях русских идиоматических выражений, где связь компонентов между друг другом более прозрачна. В связи с этим мы постарались выделить ряд характерных особенностей представленности концепта. Как и в анализе китайских идиом, значение «смерть – противоположность жизни (г)» – базовое, ядерная сема всех идиом. Мы выделили следующие характеристики русского концепта Смерть:

а) смерть, с одной стороны, представлена персонифицированным образом (*Курносая со двора потурила; Смерть о саване не тужит; Смерть только свое возьмет (плоть)*), с другой – результат Божьей воли (*Не дает Бог ни смерти, ни живота; Не ссудил Господь жития; Знает Бог кого на племя пустить; Дай Бог умереть, да дай Бог покаяться; Бойся Бога – смерть у порога*). Сопоставляя группу с китайскими идиомами, можно заметить, что русская Смерть – результат мистического, божественного воздействия, в то время как в китайской лингвокультуре Смерть рассматривается как типичное завершение материальной, физической, жизни.

б) конечная точка процесса «жизнь», результат, на лексическом уровне может выражаться лексемами со значением «время», сочетается с китайской группой IV (*Час от часу, а к смерти ближе; Не человек гонит, а время; Не живем, дни провожаем; День к вечеру — к смерти ближе; Умирает не старый, а поспелый; Смерть на пороге*);

в) компонент внезапности, сочетается с китайской группой IV (*Смерть берет распихом, Смерть нахрапом берет; Сегодня венчался, а завтра скончался; Сегодня – жив, а завтра – жил; Жил долго, а умер скоро*);

г) смерть как логичное завершение человеческой жизни, антиномия процесса жизни (*Не на живот рождаемся, а на смерть; Что не родится, то и не умирает; На тот свет одна дорога; Жизнь животы дает, а смерть все отберет; Смерть по безлюдью не ходит; На всех одна смерть*). При всей схожести группы Г с группой I наблюдается важное различие: в китайских идиомах ведущим компонентом выступает компонент «страх», в русских идиомах – компонент «смирение».

д) однонаправленный процесс (*Два раза молоду не быть, а смерти не отбыть; Узка дверь в могилу, а вон — и той нет; От смерти не откупишься; От смерти и под камнем не укроешься; Мертвые с погоста не ходят*). Изученные нами китайские выражения не содержат подобных дополнительных значений.

е) смерть как расплата за грехи (*Невинная душа не пристрашна (не боится) к смерти; Смерть злым, а добрым вечная память; Злому – смерть, а доброму – воскресенье; Каково житье, таково и на том свете бытие (такова и смерть); Смерть без покаяния – собачья смерть;* ж) смерть как путь к вечной жизни (*В рай просятся, а смерти боятся (а сами в ад лезут); Тело в тесноту, а душу на простор; Бога прогневишь, и смерти не даст; Смерть – душе простор; Злому – смерть, а доброму – воскресенье; Смерть злым, а добрым вечная память; Дай Бог умереть, да дай Бог покаяться*). Группы Е и Ж выражают этическую сторону концепта Смерть, связывая данное понятие с христианским пониманием процесса жизни и смерти, вершиной которого выступает Воскресение. Группы не имеют аналогов в китайской лингвокультуре.

з) смерть как благо (*Помрем – все будет хорошо; Чем жить да век плакать, лучше спеть да умереть; Плакаться станешь, Бог больше жить заставит; Бога прогневаешь и смерти не даст*);

И) равенство людей перед смертью (*У смерти на глазах все равны; Перед смертью все равны; Смерть голову откусит – всех поравняет; От смерти и под камнем не укроешься*). Группа И интересным образом согласуется с группой III: для русского понимания смерть выступает как нечто, уравнивающее людей, в китайской лингвокультуре – смерть является показателем социальной значимости жизни.

Таким образом, мы рассмотрели представленность концепта Смерть в русской и китайской лингвокультурах. Можно заключить, что каждый концепт как воплощает базовые представления, так и служит выражением уникальных смыслов, заложенных культурой.

Литература

1. Большой китайско-русский словарь. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://bkrs.info/> (дата обращения: 24.03.2023)
2. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 1998.
3. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. М.: Прогресс, 1994.
4. *Даль В. И.* Пословицы русского народа. Азбука, 2007.
5. *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. М.: Рус. яз., 2001.
6. Китайско-русский фразеологический словарь. Около 3500 выражений. Иркутск: Издательство ИГУ, 2019.
7. *Люй Сыци, Полякова Е. В.* Аксиологические концепты «жизнь» и «смерть» в китайской языковой картине мира // Полилингвильность и транскультурные практики. 2022. Т. 19. № 3. С. 423-438.

8. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка: 10000 слов и фразеологических выражений. М.: ФЗЪ, 1995.
9. *Торчинов Е.А.* Жизнь, смерть, бессмертие в универсуме китайской культуры. 2006. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://anthropology.ru/ru/text/torchinov-ea/zhizn-smert-bessmertie-v-universume-kitayskoj-kultury-0> Дата обращения: 13.04.2023.
10. *Ушаков Д. Н.* Большой толковый словарь современного русского языка: 180000 слов и словосочетаний М.: Альма-Принт, 2008.
11. 汉语字典. URL: <https://www.hanyuguoxue.com/zidian/zi-27515> (дата обращения: 01.04.2023).
12. 汉语词典. URL: https://cidian.bmcx.com/%E6%AD%BВ__cidian/ (дата обращения: 01.04.2023).

Ян Юнья

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТА «ЧЕСТЬ» В РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ПОГОВОРКАХ И ПОСЛОВИЦАХ

Аннотация: В данной статье рассматривается концепт «честь» в русских и китайских поговорках и пословицах. Цель исследования – раскрыть понятие концепта «честь» в поговорках и пословицах, выявить национально-культурные особенности исследуемого концепта. Одним из важных источников концептуального исследования в области лингвокультурологии являются пословицы и поговорки, которые представляют собой важную часть языка. «Честь» имеет большое значение как для русской языковой картины мира, так и для китайской, и встречается в разных контекстах с разными значениями. Данный концепт вызывает интерес российских и китайских ученых. Новизна настоящей статьи связана с изучением концепта «честь» в русских и китайских поговорках и пословицах.

Ключевые слова: концепт, честь, поговорка и пословица, языковая картина мира

Yang Yunya

Peoples Friendship University of Russia (PFUR)

NATIONAL AND CULTURAL CHARACTERISTICS OF THE CONCEPT "HONOUR" IN RUSSIAN AND CHINESE PROVERBS AND SAYINGS

Abstract. This article examines the concept "honour" in Russian and Chinese proverbs and sayings. The aim of the research is to reveal the concept "honour" in proverbs and sayings, national-cultural features of the concept. One of the important sources of conceptual research in the field of linguocultural studies are proverbs and sayings which represent an important part of the language. "Honor" is important for both Russian and Chinese picture of the world, and it is found in different contexts with different meanings. This concept is of interest for Russian and Chinese scholars. The study of the concept "honour" in Russian and Chinese proverbs and sayings shows the novelty of this article.

Keywords: concept, honour, proverbs and sayings, language picture of the world

Изучением концепта в области лингвокультурологии занимаются такие известные ученые, как В.И. Карасик, С.Г. Воркачѳв, Ю.С. Степанов, Н.Д. Арутюнова, Г.Г. Слышкин, В.А. Маслова и другие. Данная наука считает культуру комплексом

взаимосвязанных понятий, исследуя определение, структуру, типы и методы анализа концептов.

По словам Д.С. Лихачева, “концепт является результатом столкновения словарного значения слова с личным народным опытом человека” [Лихачев 1997; 320]. Таким образом, всякий концепт может быть по-разному расшифрован, с учетом контекста и оригинальности носителя культуры и языка. Лихачев отмечает, что в лексическом запасе языка есть четыре уровня: 1) собственно лексический запас; 2) значения лексического типа; 3) концептосфера; 4) концепты [Лихачев 1997; 282].

В общем, лингвисты России предлагают разные взгляды на формулировку концепта. Необходимо добавить, что их мнения не противопоставлены, а объединяют и взаимно дополняют друг друга, посредством чего образ концепта становится более наполненным.

Поэтому в аспекте лингвокультурологии концепт выступает как семантическая структура с культурными особенностями, главная единица культуры. Концепт отображает культурные характеристики народа, указывает языковую картину мира, ценности народа, мировоззрение.

Концепт «честь» присутствует в разных лингвокультурах. В данной статье рассматривается концепт «честь» в русских и китайских поговорках и пословицах. «Честь» является одним из основных понятий любого языка и разных культур. В русских и китайских словарях даны следующие лексические значения:

В китайском словаре БКРС

1) 荣誉 róngyù;

дело чести - 光荣的事业

бороться за честь и свободу Родины - 为祖国的光荣和自由而奋斗

задеть чью-либо честь - 有损于...的名誉

2) (целомудрие) 贞洁 zhēnjié, 贞节 zhēnjié, 童贞 tóngzhēn

3) (почёт, уважение) 尊敬 zūnjìng

В русском малом академическом словаре 1957 – 1960 г рассматриваются такие значения

1. Совокупность высших морально-этических принципов личности.

2. Достоинство (личное, профессиональное, военное и т. п.). Почет, уважение.

3. устар. Высокое звание, должность, чин; почесть.

4. То, что дает право на почет, уважение, признание, является почетным.

5. О том, кем или чем гордятся, кому или чему отдают дань уважения, восхищения и т. п.

Без труда чести не получишь. Это означает: Если не будешь трудиться, значит не сможешь чего-то добиться.

(1) **Безмерная хвала чести вредит.**

Эта фраза значит: если человека хвалить постоянно, это приведёт к потере чести у человека.

(2) **Береги честь смолоду, а здоровье - под старость.**

Эта фраза значит: честь надо беречь все время вплоть до старческого возраста, так как у тебя еще есть силы. Но когда ты уже старый, здоровье становится дороже, так как оно уже не восстановится.

(3) **Встречай не с лестью, а с честью.**

Значение пословицы в том, что настоящая дружба строится не на лести, не на восхвалении друг друга, а на честности, правде, верности и чести.

(4) Лучше умереть стоя, чем жить на коленях.

Лучше умереть стоя, чем жить на коленях, призыв к активным гражданским действиям, к обретению чувства собственного достоинства.

(5) Не из чести переносят вести

По смыслу похоже на устойчивое выражение «кто станет доносить, тому головы не сносить». Значит, что человек, который доносит на кого-то, является человеком без чести.

(6) Не в борде честь

Это значит, что для чести не важна внешность, честь достигается другим способом, а именно упорным трудом.

(7) Кто назад бежит, тот честью не дорожит.

Это значит, что человек, который боится проблем и бежит от них, будет бегать всегда, так как он трус и честь ему не важна.

В китайских пословицах и поговорках:

(8) 钱财如粪土, 脸面值千金。【解释】: 指人格尊严比金钱贵重得多。Ссылается на то, что человеческое достоинство гораздо ценнее денег.

(9) 为祖国的荣誉, 为人民的利益。【解释】: 多用于军人群体。Для чести отечества и для блага народа. В основном используется в военном сообществе.

(10) 为人民利益而死, 就比泰山还重。【解释】: 是为人民服务而牺牲, 其死重于泰山。Это жертва на службе народа, и его смерть важнее горы.

(11) 古之学者必严其师, 师严然后道尊。【解释】: 意思是古代的学习的人一定会尊敬他的老师, 尊敬了老师之后才会尊敬他正在学习的道理。Смысл в том, что древний ученик должен был уважать своего учителя, и только после того, как он уважал своего учителя, он мог уважать истину, которую изучал.

В данной работе мы проанализировали национально-культурные особенности концепта «честь» в пословицах и поговорках. Концепт «честь» для китайцев обладает своими специфическими особенностями, связан с иероглифом «zun尊», «rong荣», «lianmian脸面», для русских - совокупностью высших морально-этических принципов личности, достоинством, почетом, уважением и т.д.

Можно сделать вывод о том, что в значении концепта «честь» наблюдаются сходства в китайском и русском языках, это касается совокупности высших морально-этических принципов личности, достоинства, почета, уважения и т.д. Когда концепт «честь» связан с лицом, а в Китае лицо играет особую роль, это значение для каждого китайца очень важно. Известный китайский писатель Линь Юйтан писал: «культ лица не может быть переведен или точно определен...», это что-то абстрактное, нематериальное, тонкий стандарт китайских социальных отношений. В русской культуре это, все же, больше о доверии, а для китайцев это очень важно, для них это — все! [Электронный ресурс: Лаовай.ру] Говорят, что в китайском обществе три самые важные вещи - это лицо, отношение и благоволение.

Литература

1. Лихачев Д.С. Библиография трудов Д.С. Лихачева / Концептосфера русского языка // Известия РАН. Сер. лит. и яз. — М., 1993. — Т. 52, № 1. — С. 3–9.
2. Лихачев Д. С. Великое наследие. Слово о полку Игореве: в 3 т. // Избранные работы. — Л.: Худож. лит., 1987. Т. 2. С. 232–284.
3. Словарь БКРС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dabkrs.com/>. – Дата доступа: 08.01.2023.

4. Лаовай.ру [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://laowai.ru/kult-lica-v-kitae/>. – Дата доступа: 09.01.2023.
5. Малый академический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/mas/77090/%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%8C> – Дата доступа: 08.01.2023.
6. Китайские пословицы и поговорки о чести и достоинстве [Электронный ресурс]. – <https://www.cnfla.com/yanyu/487785.html>– Дата доступа: 08.01.2023.
7. Русские пословицы и поговорки о чести и достоинстве [Электронный ресурс]. – <https://www.folklor.ru/2016/04/posloviy-pogovorki-chest-dostoinstvo.html> – Дата доступа: 08.01.2023.
8. Китайские пословицы и поговорки о чести и лице [Электронный ресурс]. <https://www.yulucn.com/question/484519424>– Дата доступа: 09.01.2023.
9. Китайские пословицы и поговорки о чести и лице [Электронный ресурс]. <http://www.9jiaoyu.com/wenhua/24412.html>– Дата доступа: 09.01.2023.

НАШИ АВТОРЫ

Абдуллаев Сайфулла Нурмухаммедович	доктор филологических наук, профессор, профессор, директор этнокультурного центра "Ренессанс" Иссык-Кульского государственного университета им. К. Тыныстанова
Абилова Римма Дунесовна	старший преподаватель кафедры русской филологии и мировой литературы филологического факультета Казахского национального университета им. Аль-Фараби
Абхишек Ананд	аспирант кафедры русского языка №3 Института русского языка Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Агафонова Кристина Евгеньевна	кандидат педагогических наук, педагог дополнительного образования кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Института русского языка Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Акишина Алла Александровна	кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка Академии труда и социальных отношений
Алексеева Анастасия Андреевна	кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка Военной академии радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С. К. Тимошенко Министерства обороны Российской Федерации
Анциферова Ольга Васильевна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, филологический факультет Санкт-Петербургского государственного университета
Барышникова Елена Николаевна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Безрукова Ксения Сергеевна	аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы

Березин Денис Сергеевич	аспирант кафедры русского языка и издательского дела Российского нового университета
Богуславская Вера Васильевна	доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина
Болмазова Елена Васильевна	начальник Управления образования Администрации городского округа Домодедово
Бондарева Вероника Валерьевна	ассистент кафедры русского языка №1 Подготовительного факультета Института русского языка Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Борзенко Екатерина Олеговна	кандидат филологических наук, доцент кафедры славянской филологии историко-филологического факультета Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета
Булавкина Александра Витальевна	Магистр Высшей школы филологии и кросс-культурной коммуникации образовательного кластера «Институт образования и гуманитарных наук» Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта
Валеева Динара Рашидовна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка предмагистерской и предаспирантской подготовки подготовительного факультета для иностранных учащихся Казанского (Приволжского) федерального университета
Ван И	аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Ван Ляюа	аспирант кафедры русского языка как иностранного Института филологии и межкультурной коммуникации Высшей школы русского языка и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета
Ван Хэ	аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы

Васько Алина Олеговна	магистр кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Величко Алла Васильевна	доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
Волков Сергей Александрович	кандидат педагогических наук, доцент кафедры восточных языков, секции русского языка Высшего института языков Туниса Университета Карфагена
Гайнутдинова Аида Фирдинатовна	кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Института филологии и межкультурной коммуникации Высшей школы русского языка и межкультурной коммуникации им. И.А. Бодуэна де Куртенэ Казанского (Приволжского) федерального университета
Галкин Герман Николаевич	аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Голубь Алёна Руслановна	кандидат филологических наук, директор департамента научной деятельности Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина
Гришкова Людмила Владимировна	Аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Грунина Евгения Олеговна	Кандидат филологических наук, ассистент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Гуань Ци	Аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Гульянц Светлана Станиславовна	Старший преподаватель кафедры русского языка (как иностранного) Института

	международного образования МИРЭА-Российского технологического университета
Дерябина Светлана Александровна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Дмитриева Наталья Михайловна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русской филологии и методики преподавания русского языка Оренбургского государственного университета
Доган Мерве Гюзин	кандидат педагогических наук, ассистент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Донина Ольга Валерьевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики факультета романо-германской филологии Воронежского государственного университета
Дьякова Татьяна Александровна	кандидат педагогических наук, и.о. заведующего кафедрой русского языка Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина
Ежова Наталья Семеновна	учитель русского языка и литературы Многопрофильного лицея №185 Советского района г. Казани
Ельцова Елена Николаевна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры восточных языков (секция русского языка) Высшего института языков г. Туниса Университета Карфагена
Епифанова Валентина Валерьевна	кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры сопоставительного изучения языков факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
Есенова Галина Борисовна	аспирант кафедры русского языка и общего языкознания, русской и зарубежной литературы гуманитарного факультета Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова
Есенова Тамара Саранговна	доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка и общего языкознания, русской и зарубежной литературы гуманитарного факультета

	Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова
Жун Кунь	аспирант кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении Института филологии Московского педагогического государственного университета
Жэнь Ваньин	аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Золотых Лидия Глебовна	доктор филологических наук, профессор, профессор факультета русского языка Института иностранных языков Сычуаньского университета
Зюкина Зульфира Салиховна	кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и лингвокультурологии Института русского языка Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Иванова Валерия Владимировна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Иманкулова Индира Марлесовна	преподаватель кафедры русского языка и литературы факультета филологии Иссык-Кульский государственный университет
Иткулова Алёна Андреевна	преподаватель кафедры русского языка, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова
Кажуро Дмитрий Валерьевич	аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Карелова Мария Алексеевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Кассе Абду Фата	аспирант Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина
Катаева Ирина Владимировна	аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского

	университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Китанина Элла Анатольевна	доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина
Козарева Елизавета Сергеевна	студент историко-филологического факультета кафедры славянской филологии Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета
Колесова Дарья Владимировна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета
Корнейчук Светлана Петровна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и культуры русской речи Ростовского государственного медицинского университета
Короткова Ольга Николаевна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
Космачёва Ольга Юрьевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка факультета филологии и журналистики Астраханского государственного университета им. В.Н. Татищева
Костицина Раиса Владимировна	старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Института русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена
Красильникова Лидия Васильевна	доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка для иностранных учащихся филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
Кривошапова Наталья Викторовна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации филологического факультета, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, директор

	Многопрофильного центра исследований и консультаций ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Кузьмина Анна Александровна	студент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Российского нового университета
Кулибина Наталья Владимировна	доктор педагогических наук, профессор, Начальник методического отдела департамента образовательной деятельности Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина
Кунапияева Камиля Сеилхановна	старший преподаватель кафедры русской филологии и мировой литературы филологического факультета Казахского национального университета им. Аль-Фараби
Кунникова Ольга Андреевна	старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Института русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена
Куручкина Ангелина Витальевна	студент Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета
Латышева Алена Вячеславовна	магистр кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Лепкова Алина Сергеевна	аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы; педагог дополнительного образования подготовительного факультета Финансового университета при Правительстве РФ
Ликари Камилла	аспирант кафедры русского языка как иностранного Института филологии и межкультурной коммуникации Высшей школы русского языка и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета
Ли Мань	аспирант кафедры общего и русского языкознания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Люй Сыци	аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского

	университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Лю Синьянь	аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Лю Юнься	аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Мамонтов Александр Степанович	доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации филологического факультета Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина
Маслова Валентина Авраамовна	доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и начального образования Витебского государственного университета
Микова Светлана Станиславовна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Митрофанова Ирина Игоревна	кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Михеева Любовь Николаевна	доктор филологических наук, профессор заведующая кафедрой русского языка Ивановского государственного химико-технологического университета
Москвина Жанна Олеговна	кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка (как иностранного) Института международного образования Российский технологический университет МИРЭА
Московкин Леонид Викторович	доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета

Муминов Салахитдин Омирдинович	кандидат педагогических наук, доцент, и.о. профессора кафедры русской филологии и мировой литературы Казахского национального университета им. Аль-Фараби
Мустур Альгали Муса Бехари	магистр кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Нгуен Тхи Киеу Ви	кандидат филологических наук, преподаватель факультета русской филологии Института общественных и гуманитарных наук г. Хошимина
Нгуен Чан Тхань Ви	преподаватель факультета русской филологии Института социальных и гуманитарных наук при государственном университете г. Хошимина
Николенко Елена Юрьевна	кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
Нкетия Юджения	аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Новиков Алексей Львович	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего и русского языкознания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Овсий Екатерина Сергеевна	педагог дополнительного образования отделения русского языка Подготовительного факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации
Павлова Татьяна Александровна	аспирант кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении Института филологии Московского педагогического государственного университета
Первушина Ирина Сергеевна	преподаватель кафедры русского языка Военно-медицинской академии им. С.М. Кирова
Полякова Елена Викторовна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического

	факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Приорова Ирина Валерьевна	доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и издательского дела института бизнес-технологий Российского нового университета
Ратникова Альбертина Германовна	кандидат педагогических наук, педагог кафедры русского языка как иностранного подготовительного факультета Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина
Решетникова Валентина Валентиновна	старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» Академии базовой подготовки Российского университета транспорта
Роговнева Юлия Васильевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина
Ростова Евгения Гелиевна	кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры сопоставительного изучения языков факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
Рубцова Дина Николаевна	старший педагог ДО кафедры русского языка №3 Института русского языка Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Рубцова Евгения Александровна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Румянцева Наталия Михайловна	Доктор педагогических наук, профессор, старший педагог кафедры русского языка №3 Института русского языка Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Рябоконева Оксана Владимировна	аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Садури Хасанет	аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского

	университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Сарычева Мария Романовна	аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Саидов Зайнулараб Забуриддинович	Аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Салахова Айгуль Рестамовна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного Института филологии и межкультурной коммуникации Высшей школы русского языка и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета
Саттаров Шохрат	магистр гуманитарного факультета Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова
Серебренникова Теодора Александровна	студент филологического факультета Российского университета дружбы народов
Сигаева Татьяна Олеговна	студент факультета романо-германской филологии Воронежского государственного университета
Сидорова Елена Юрьевна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Института русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета
Скомаровская Анастасия Анатольевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации филологического факультета Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко
Старостина Юлия Андреевна	магистр Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина
Страмнова Татьяна Владимировна	кандидат педагогических наук, доцент, старший преподаватель кафедры сопоставительного изучения языков факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

Стрельчук Елена Николаевна	доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Сунь Сюйна	аспирант кафедры русского языка и лингвокультурологии Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Сяо Мэн	магистр кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Тарасова Елена Николаевна	доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении Института филологии Московского педагогического государственного университета
Тенкоранг Рита	аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Тряпельников Анатолий Викторович	кандидат педагогических наук, доцент, старший педагог дополнительного образования кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Института русского языка Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Учгюль Севинч	доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и литературы факультета литературы Университета Эрджиес (Кайсери, Турция)
Фань Тао	аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Фархетдинова Гульназ Даутовна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского как иностранного Факультета международных образовательных программ Казанского национального исследовательского технологического университета
Хондошко Мария Владимировна	студент филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы

Церцвадзе Мзия Гиглаевна	доктор филологии, ассоциированный профессор департамента славянской филологии гуманитарного факультета Кутаисского государственного университета им. А. Церетели
Цзоу Тяньци	аспирант кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина
Цзэн Юань	аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Цзян Юаньюань	аспирант кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении Института филологии Московского педагогического государственного университета
Цховребов Алан Солтанович	кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета
Цю Синь	кандидат филологических наук, доцент, декан факультета русского языка Института иностранных языков Сычуаньского университета
Чжан И	аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Чжан Сяюань	аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Чжан Чэнмин	магистр Института русского языка Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Чумакова Дарья Алексеевна	учитель иностранного языка Центра образования – средней школы №22 Старооскольского городского округа Белгородской области
Чумакова Жанна Владиславовна	учитель начальных классов Центра образования – средней школы №22

	Старооскольского городского округа Белгородской области
Чумаков Алексей Николаевич	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры менеджмента Старооскольского филиала Белгородского государственного национального исследовательского университета
Чуреева Ольга Александровна	старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Института филологии Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского
Чыонг Мань Хай	кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русской культуры и литературы факультета русской филологии Института социальных и гуманитарных наук при государственном университете г. Хошимина, Вьетнама
Чэнь Си	аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Шаклеин Виктор Михайлович	доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Шетэля Виктор	кандидат филологических наук, доцент, доцент Дирекции образовательных программ Московского городского педагогического университета
Шмелькова Вера Викторовна	доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка как иностранного Института международного сотрудничества Пензенского государственного университета
Шпакова Мария Андреевна	магистр кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Щелгунова Яна Владимировна	магистр кафедры русской филологии и методики преподавания русского языка факультета филологии Оренбургского государственного университета
Юхименко Наталия Викторовна	аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского

	университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Языков Игорь Иванович	Старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении Института филологии Московского педагогического государственного университета
Ян Юня	аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Яхненко Владимир Васильевич	старший преподаватель кафедры словесных искусств факультета искусств Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова

ОГЛАВЛЕНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ВОПРОСЫ РУСИСТИКИ

Борзенко Е.О., Курочкина А.В.	<i>Котейко</i> и <i>котярик</i> : семантика и словообразовательная структура нестандартных диминутивов	3
Булавкина А.В.	Перспективы развития студенческого волонтерского движения в преподавании русского языка как иностранного	6
Ван И, Митрофанова И.И.	Символика концепта «Луна» в русской и китайской языковых картинах мира	10
Ван Тинянь Митрофанова И.И.	Динамичность употребления неологизмов в эпоху ковида (на примере слова «самоизоляция»)	14
Гайнутдинова А.Ф.	Некоторые аспекты адаптации производных предлогов в современном русском языке	17
Гуань Ци	Концепт «власть» в пословицах и поговорках русского народа	21
Доган М.Г.	Интерпретация географического подхода в контексте русистики	24
Епифанова В.В.	Лексическая сочетаемость с позиции ономаσιологического подхода на занятиях РКИ (на примере способов выражения подлинности объектов)	26
Козарева Е.С.	Произношение сочетаний с непроизносимыми согласными в современном узусе	30
Короткова О.Н.	Особенности построения дистанционного курса русской фонетики для китайских учащихся	34
Красильникова Л.В.	Продуктивные способы русского словообразования в интернет-сленге	38

Ли Сююй	К вопросу о сопоставительном изучении глаголов лексико-семантической группы межличностных отношений (на материале русского и китайского языков)	42
Люй Сыци, Полякова Е.В.	Эвфемизация концепта «смерть» в русском языке	44
Маслова В.А.	Русский язык и русистика в новых условиях: проблемы и пути их решения	48
Нгуен Чан Тхань Ви, Чыонг Мань Хай	Реализация концепта «красота» в лексико-семантической системе русского и вьетнамского языков	54
Николенко Е.Ю.	Учебник по русскому языку как иностранному в информационную эпоху	58
Попова Т.И.	Место лингводидактического описания компетенций в сфере русского языка как иностранного в процессе обучения	62
Роговнева Ю.В.	Описательные и повествовательные фрагменты в путеводителях	66
Садури Хасанет	Коннотативная лексика в лингвокультурном образе Туниса (на материале путевых заметок А. Белого «Африканский дневник»)	69
Церцвадзе М.Г.	Лексические новообразования в текстах современной российской прессы	73
Цховребов А.С.	Сложные конструкции в текстах учебников по профильным дисциплинам	75
Чэнь Си, Рубцова Е.А.	Структурно-семантические особенности аббревиатурных номинаций российских образовательных учреждений	82

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В РАЗНЫХ
ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ СРЕДАХ**

Абилова Р.Д., Кунапияева К.С.	Диалог в процессе обучения	86
Абхишек Ананд, Румянцева Н. М., Рубцова Д.Н.	Этнометодический подход при обучении русскому языку учащихся в Индии	90
Аверьянова Д.В., Нерсиян К.А.	Подготовка к ТРКИ в рамках дистанционного курса русского языка как иностранного	95
Алексеева А.А.	Особенности обучения языку специальности иностранных курсантов азиатских национальностей в условиях военного вуза	98
Анциферова О.В.	Педагогическая практика в системе профессиональной подготовки будущего преподавателя РКИ: организационные и методические подходы к проведению	101
Барышникова Е.Н., Кажуро Д.В.	Проблемы отбора лексики в общий академический минимум по русскому языку как иностранному	106
Барышникова Е.Н., Латышева А.В.	Интервью как особый тип заданий в ТРКИ-2 (субтест «Аудирование»)	109
Безрукова К.С.	Аксиологический подход в обучении русскому языку как иностранному	112
Болмазова Е.В.	Обучение русскому языку в смешанных классах поликультурной школы	115
Бондарева В.В.	Специфика изучения произносительной нормы и её роль при обучении русскому вокализму как иностранному	118
Величко А.В.	Культура России как неотъемлемая часть программы по преподаванию русского языка как иностранного	121

Волков С.А.	Ментальное поле и смыслообразование в обучении межкультурному общению	124
Галкин Г.Н.	Дискурс как инструмент активизации аудитивных навыков	128
Дерябина С.А., Нкетия Ю.	Сочетание традиционных и современных форм обучения в преподавании русского языка в Республике Гана	132
Жэнь Ваньин	Обучение разговорной речи на русском языке в китайской аудитории	135
Иманкулова И.М., Абдуллаев С.Н.	Система полиаспектных упражнений как опыт моделирования коммуникативной реальности	138
Карелова М.А., Цзэн Юань	Этноориентированный подход к обучению китайских учащихся на базе применения цифровых технологий	142
Иткулова А.А.	Применение метода проектов в преподавании русского языка в военно-инженерном вузе	144
Кассе А.Ф.	Трудность усвоения приставочных глаголов движения сенегальскими студентами	147
Катаева И.В.	Психолингвистические методы и приемы обучения лексике русского языка в англоязычной аудитории элементарного уровня на примере учебного пособия «Новый сувенир 1»	150
Космачёва О.Ю., Золотых Л.Г.	Лингводидактическая модель ролевой игры при обучении полилогу вне языковой аудитории	153
Лепкова А.С.	Массмедийная картина мира в обучении иностранных журналистов русскому языку	157
Лю Синьянь, Кудряшова К.И.	Снятие грамматических трудностей у китайских студентов-филологов в процессе освоения ими темы «Вид русского глагола»	160
Микова С.С., Васько А.О.	К вопросу о структуре современного учебника РКИ (на материале статей и диссертаций)	163

Михеева Л.Н.	Взаимодействие языков и культур в образовательном пространстве современного вуза	169
Москвина Ж.О.	Театрализация как средство обучения иностранных студентов русскому языку в контексте межкультурных взаимодействий	172
Московкин Л.В.	Закон цикличности в развитии лингводидактики	175
Мустур Альгали М.Б.	Трудности, возникающие у арабских студентов при изучении русской падежной системы	179
Первушина И.С.	Методика формирования фонетических навыков на русском языке, ориентированная на носителей слоговых языков	182
Рябоконева О.В.	Мобильное приложение «RUSÇA. DINLEME» как средство формирования аудитивных навыков и умений турецких обучающихся	190
Сарычева М.Р.	Прецедентное имя <i>МАША И МЕДВЕДЬ</i> в аспекте преподавания русского языка как иностранного	197
Сидорова Е.Ю., Костицина Р.В., Кунникова О.А.	Создание культурно-творческой среды в обучении иностранных учащихся на примере организации новогоднего праздника	200
Старостина Ю.А., Дьякова Т.А.	Использование мнемотехнических приемов при обучении РКИ в условиях современного образовательного пространства	204
Страмнова Т.В.	К вопросу о языковом и речевом общении на уроках русского языка как иностранного	208
Тенкоранг Р.	Подбор русскоязычного текста и работа с ним в ганской аудитории	212
Тряпельников А.А., Яхненко В.В.	Русский язык как родной (РКР): технологии наглядного представления языковедческих понятий в обучении русскому языку иностранцев	215
Учгюль Севинч	Преподавание русского языка в Турции: теоретическая и методическая база обучения языку и речи	223

Фархетдинова Г.Д.	Активные методы обучения: возможности применения и способы включения в образовательный процесс	230
Хондошко М.В., Новиков А.Л.	К вопросу о необходимости изучения сленга в процессе обучения русскому языку как иностранному	234
Цзян Юаньюань, Тарасова Е.Н.	Тренировка речевого аппарата при формировании фонетических навыков у китайских студентов, изучающих русский язык	237
Цю Синь	Опыт организации занятий по дисциплине «Практика письменной и устной речи» на первом курсе в онлайн-режиме	241
Чжан Сыюань	Подготовка будущих преподавателей русского языка в вузах КНР: проблемы и пути их решения	244
Чуреева О.А.	Тестовые задания как способ проверки навыка аудирования русской речи	248
Юхименко Н.В.	Обучение лексическим средствам общения в инославянской аудитории	252
Языков И.И.	Развитие когнитивной гибкости при обучении студентов-иностранцев вербальной коммуникации на основе трансформации текста	256

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКА

Акишина А.А., Тряпельников А.А.	Образность и экспрессия нового вида поликодового учебного текста, кибертекста, на витке современной методики РКИ	260
Гришкова Л.В.	Использование интернет-ресурсов в изучении лексики на занятиях по РКИ	263
Грунина Е.О.	Мобильные приложения на уроке РКИ	267
Донина О.В., Сигаева Т.О.	Цифровые технологии для измерения расстояния между языками России	270

Зюкина З.С.	Роль информационно-коммуникативных технологий в процессе формирования навыков публичного выступления юриста на докоммуникативном этапе речевой деятельности	273
Иванова В.В., Ван Хэ	О языковых потребностях специалистов технического профиля в КНР при изучении РКИ в цифровом формате	278
Лю Юнься	Перспективы развития компьютерных технологий в обучении русскому языку китайских учащихся	281
Овсий Е.С.	Репрезентация заданий по формированию аудитивных навыков в онлайн-курсах	283
Решетникова В.В.	Использование технологии смешанного обучения русскому языку как иностранному в техническом вузе	286
Ростова Е.Г.	Изменения лексического фона имен собственных и их отражение в мультимедийном лингвострановедческом словаре «Россия»	289
Серебrenникова Т.А.	Метод применения GOOGLE TRENDS в лингвокультурологическом исследовании COVID-лексики	292
Сяо Мэн	Обзор современных интенсивных онлайн-курсов по русскому языку для китайских учащихся	297
Чумакова Д.А., Чумакова Ж.В.	Мультимедийный урок в системе организационно-педагогических условий современного начального образования	300
Шпакова М.А., Стрельчук Е.Н.	Использование цифровых образовательных ресурсов в методике преподавания РКИ	303

РУССКОЕ СЛОВО В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Ван Луяо, Салахова А.Р.	Словесный натюрморт в рассказе А.П. Чехова «Дама с собачкой»	306
----------------------------	--	-----

Ежова Н.С.	Пушкинское слово в музейно-образовательном пространстве (кружковая работа обучающихся)	309
Ельцова Е.Н.	Травелог и литература русского зарубежья на уроках русского как иностранного	313
Жун Кунь, Павлова Т.А.	Анализ выражения формул извинения и их китайские эквиваленты в речевом этикетном акте	316
Колесова Д.В.	Роль слова в экспозиции художественного произведения	320
Кулибина Н.В.	«Нам не дано предугадать, как <i>слово</i> наше отзовётся...»	323
Микова С.С.	Лингвотекстологическая специфика аллегорического представления дружбы в русских пословицах	327
Муминов С.О.	Типы сравнений в романе Андрея Белого «Петербург»	330
Приорова И.В.	Вспомогательные вопросы для объемных текстов (из практики преподавания литературы в Китае на продвинутом уровне)	334
Саидов З.З.	Русскоязычная литература на уроках русского языка в таджикской национальной школе при интегрированном обучении	338
Салахова А.Р., Ликари К.	Реконструируя тишину: текст повести В. Богомолова "Иван" в сценическом воплощении	342
Скомаровская А.А.	Стилистические функции звукописи в поэтическом идиолекте Ф.И. Тютчева	346
Чжан Минь	Роль и место фразеологизмов русского языка в художественных текстах	350
Чумаков А.Н.	Особенности графических новообразований в прозе В.С. Нарбиковой	354
Шетэля В.	О форме <i>шлендая</i> в поэтической строке Б.Л. Пастернака	356

РУССКАЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРА В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Березин Д.С.	Актуальность исследования коммуникативных стратегий и тактик в юридическом дискурсе (на примере семейного права)	360
Валеева Д.Р.	Языковые реализации концепта «дом» в произведениях В. Маканина	363
Гульянц С.С., Агафонова К.Е.	Использование аудиовизуальных средств подачи лингвострановедческого материала в обучении русскому языку как иностранному (на материале мультипликационного проекта «Мульти-Россия» и просветительского проекта «Новости на занятиях по РКИ»)	366
Дмитриева Н.М.	Соборность как лингвокультурная константа русской ментальности	370
Есенова Т.С., Саттаров Ш., Есенова Г.Б.	Богатство как ценность лингвокультуры русского и калмыцкого народов	375
Корнейчук С.П.	Иноязычные заимствования в языке в эпоху глобализации: аргументация за и против	379
Кривошапова Н.В.	Становление приднестровской ономастики на современном этапе	382
Кузьмина А.А.	Лингвокультурологическое исследование концепта «подлость»	385
Ли Мань	К вопросу о сопоставительном изучении этнокультурных различий в русском и китайском фразеологизмах	389
Мамонтов А.С., Богуславская В.В., Ратникова А.Г., Будник Е.А., Голубь А.Р.	Национально–ориентированный лингвострановедческий словарь: лингвокогнитивный и лингводидактический аспекты	392

Нгуен Тхи Киеу Ви	«Период неть!» – детское «нет» в русском языке (на фоне вьетнамской традиции)	396
Сунь Сюйна, Чжан Чэнмин	Лингвокультурологическое описание неологизмов в русском и китайском языках	400
Фань Тао	Межкультурная компетентность иностранных студентов как показатель интеграции в российское общество	402
Цзоу Тяньци, Китанина Э.А.	Просторечная лексика в текстах телеграм-канала «Китай наизнанку»	405
Шаклеин В.М.	Русская лингвокультура в эпоху глобализации и тенденции на супер-регионализацию	411
Шмелькова В.В.	Слова с формантом <i>благо-</i> в толковых словарях русского языка	415
Щелгунова Я.В.	Представленность концепта Смерть в русской и китайской лингвокультурах (на основе идиоматических выражений)	418
Ян Юнья	Национально-культурные особенности концепта «честь» в русских и китайских поговорках и пословицах	423

Научное издание

РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Е.В. Попова*
Дизайн обложки *М.В. Рогова*

Подписано в печать 24.07.2023. Формат 60×90/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 28,25. Тираж 100 экз. Заказ 1076.

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3
Тел.: 8 (495) 955-08-74. E-mail: publishing@rudn.ru