

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова»

Кафедра русского языка как иностранного
и общегуманитарных дисциплин

**РУССКИЙ ЯЗЫК
КАК РОДНОЙ, НЕРОДНОЙ И ИНОСТРАННЫЙ
В ТРАНСГРАНИЧНОМ ПРИКАСПИЙСКОМ РЕГИОНЕ**

*Материалы Международной
научно-практической конференции
5-6 октября 2022 г.*

Элиста 2023

УДК 811.161.1(082)
ББК Ш141.12(2Рос.Калм)я431-99
Р 894

Русский язык как родной, неродной и иностранный в трансграничном Прикаспийском регионе: сборник материалов Международной научно-практической конференции (Россия, г. Элиста, 5-6 октября 2022 г.) / под общ. ред: Э.У. Омакаевой и Е.В. Голубевой. – Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2023. – 244 с. – ISBN 978-5-91458-437-2.

В настоящий сборник вошли статьи российских и зарубежных исследователей, подготовленные на основе докладов, которые прозвучали на пленарном и секционных заседаниях в рамках работы Международной научно-практической конференции «Русский язык как родной, неродной и иностранный в трансграничном Прикаспийском регионе», прошедшей в г. Элисте 5-6 октября 2022 года. В центре внимания авторов статей такие актуальные вопросы, как внедрение дистанционных технологий в образовательный процесс, особенности социокультурной адаптации иностранцев, проведение внеаудиторных мероприятий, языковая политика функционирование и продвижение русского языка в Прикаспийском регионе и в бывших союзных республиках.

Издание предназначено для интересующихся практическими вопросами преподавания русского языка как иностранного, проблемами поиска новых методов и приемов, повышающих качество и эффективность вузовского образования в области РКИ.

При использовании материалов конференции ссылка на издание обязательна.

Составители, ответственные редакторы:

Омакаева Э. У., кандидат филологических наук, доцент,
зам. декана по научной работе ФДПОИГ, доцент кафедры РКИОД КалмГУ;
Голубева Е. В., кандидат филологических наук,
доцент кафедры РКИОД КалмГУ

Рецензенты:

Дибиров И. А., доктор филологических наук, профессор,
проректор ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (ДГПУ)
Татаринова Н. В., кандидат филологических наук, доцент,
декан подготовительного факультета ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»

ISBN 978-5-91458-437-2

© ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет
им. Б.Б. Городовикова», 2023
© Авторы, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	6
<i>Айтмуратова Т.</i> Особенности тюркоязычных заимствований в русском языке	7
<i>Алексеева С.С.</i> Из опыта дистанционного обучения разговорной практике стажеров из китайских вузов-партнеров	11
<i>Алексеева С.С.</i> Преподавание РКИ в нефилологической аудитории	14
<i>Алексеева С.С., Худогулова Е.П., Чжоу Аньна, Сапахова Ж.А.</i> Особенности работы с безэквивалентной лексикой на занятиях РКИ на довузовском этапе	19
<i>Бадмаева В.И.</i> Формирование социокультурной компетенции у иностранных слушателей на довузовском этапе.....	23
<i>Болдырева О.Н.</i> Геймификация при проведении кураторского часа в иностранной аудитории	25
<i>Болдырева О.Н.</i> Анализ ошибок китайских студентов при переводе письменных текстов с китайского языка на русский.....	29
<i>Боровая А.Ю.</i> Креативные подходы в обучении РКИ в условиях меняющегося мира в трансграничном Прикаспийском регионе.....	32
<i>Галимеева М.В.</i> Использование пословиц и поговорок на уроках РКИ....	37
<i>Голубева Е.В.</i> Специфика преподавания РКИ бакалаврам	41
<i>Голубева Е.В., Убушаева Б.В.</i> История изучения русских глаголов движения	45
<i>Голубева Е.В., Убушаева Б.В.</i> Особенности преподавания русских глаголов движения в поликультурных группах РКИ.....	49
<i>Горбань О.А.</i> Деловые документы XVIII века как источник истории русского литературного языка (по архивным материалам юга России).....	53
<i>Горбеев О.С.</i> Особенности преподавания русского языка как иностранного в поликультурной группе: проблемы и пути их решения.....	59
<i>Горячева М. А.</i> Школы Республики Калмыкия: динамика изучения языков народов России за 2000-2021 годы	66
<i>Григорьева Н.О.</i> Прецедентные феномены в межкультурной коммуникации: аксиологический аспект	72
<i>Дустумуродова Г.З.К.</i> Общие явления в морфологии русского и узбекского языков	75
<i>Есенова Т.С., Сусеева Д.А.</i> К десятилетию открытия в КалмГУ им. Б.Б. Городовикова магистратуры по направлению подготовки «филология», профиль «русский язык как иностранный»	78
<i>Жуманова З. О.</i> Роль алгоритмов в обучении русскому языку студентов филологического вуза	82
<i>Китляева С. Д.</i> О трудностях преподавания русского языка как иностранного	85

Крюкова И. В. Коннотативные имена собственные в межкультурной коммуникации	89
Мызникова Я. В. О методах и принципах изучения русского языка на кафедре русского языка СПбГУ.....	95
Найденова Е. А. Литература народов России на русском языке как средство обучения.....	103
Никитина Т. Г., Розалева Е. И. Межкультурная коммуникация в образовательном процессе: русско-туркменские лексикографические проекты	107
Нохеева Ц. Ч. Эффективность использования ИКТ на начальном этапе обучения лексике на занятиях по РКИ.....	114
Омакаева Э. У., Боваева Г.М. Русские и немецкие фразеологизмы с компонентом-соматизмом как объект лингвокультурного исследования: <i>голова/Кopf</i>	118
Очирова И. Н., Лан Тунтун. Перспективы дистанционного обучения иностранных граждан на этапе предвузовской подготовки	125
Очирова И.Н. Опыт Калмыцкого государственного университета в реализации дистанционного обучения на подготовительном факультете	130
Рогозинникова Н. Г. Диалог культур в русскоязычной литературе Узбекистана.....	134
Садыгова А. А. Русский язык в научно-образовательном пространстве Азербайджана	137
Салимова Д.А. Двухязычие в образовательном пространстве: через призму истории российских немцев и их вклада в становление Елабужского госпединститута	143
Сластен А.И. Особенности идиом в современном русском языке.....	150
Староверкина Л. А., Болдырева О. Н. Актуальность использования дистанционных технологий в обучении РКИ на довузовском этапе (на примере КалмГУ)	152
Таганова М. А. Особенности выражения категории числа в русском и туркменском языках.....	157
Турдымуратова У. М. Дефиниция лингвокультуры и её значение.....	161
Урадулова А.И. Художественный текст на занятиях по РКИ (Повесть Н.М. Карамзина «Бедная Лиза»)	165
Урадулова А.И., Каруева В.В. Организация занятий по практической грамматике русского языка для китайских стажеров в условиях дистанционного обучения	171
Федотова Т.В. Лингвистическая безопасность: развитие понятия в современном контексте.....	177
Худогулова Е.П. Игра как средство повышения эффективности урока ...	181
Шабдарова Н.Г., Федотова И.Б. Реализация образовательного потенциала русской песни в процессе обучения РКИ и межкультурного общения ...	185
Яковлева Е.А., Ахметова А.Р. Уфа в зеркале своего языка: межкультурная коммуникация в полиэтничном городе	190

<i>Беданоква З.К.</i> Интерпретация демотиватора или новые черты этноязыковой картины мира	197
<i>Вэн Цзятун.</i> Слово книга и его дериваты в русском языке	202
<i>Королева И.А.</i> Основы межкультурной коммуникации в образовательном процессе высшей школы	208
<i>Лан Тунтун.</i> «Выращивание талантов»: размышления о стратегии и модели подготовки русскоязычных специалистов в высшей школе Китая	215
<i>Магомедов Д. М., Магомедов М. И.</i> Современные проблемы сохранения и развития дагестанских языков в трансграничном Прикаспийском регионе на фоне русского: пути решения и перспективы	219
<i>Омакаева Э. У.</i> Лучшие научно-образовательные практики вузов и НИЦ России в межрегиональном (международном) измерении: из опыта ФДПОИГ КалмГУ	225
<i>Омакаева Э.У., Староверкина Л.А., Цолмон Ширэн.</i> Российская стратегическая модель soft power в международной деятельности Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова в области филологической науки и образования: на примере сотрудничества факультета довузовской подготовки и обучения иностранных граждан (ФДПОИГ) с монгольскими и китайскими партнерами	232
<i>Санникова Н. Ю., Маркина М. Н.</i> Об опыте работы с иностранными обучающимися в Астраханском государственном университете имени В.Н. Татищева.....	236

ПРЕДИСЛОВИЕ

5-6 октября 2022 года в Калмыцком государственном университете им. Б.Б. Городовикова состоялась Международная научно-практическая конференция «Русский язык как родной, неродной и иностранный в трансграничном прикаспийском регионе», которая была организована и проведена в рамках XXIV Генеральной ассамблеи Ассоциации университетов и научно-исследовательских центров прикаспийских стран. Форум в гибридном формате собрал на своей площадке 75 участников, в том числе 52 исследователя из 18 регионов России и 23 представителя зарубежных вузов и центров.

В работе научного форума в очной (офлайн и онлайн) и заочной форме приняли участие представители академической и вузовской науки Российской Федерации. Конференция объединила на одной площадке не только представителей субъектов Российской Федерации, но и ученых из стран дальнего и ближнего зарубежья (Азербайджан, Казахстан, Иран, Туркменистан, Палестина, Кыргызстан, Монголия, Китай, Узбекистан).

В условиях современной языковой ситуации в мире русскому языку отводится консолидирующая роль в формировании и укреплении государственности, историко-культурной общности разных этносов, проживающих в Прикаспии и в сопредельных с ним регионах. В свете этого ключевым вопросом является разработка стратегии расширения русскоязычного пространства, ориентированной на возрождение, трансляцию и популяризацию русского языка и культуры в странах ближнего (Казахстан, Туркменистан, Кыргызстан, Узбекистан, Азербайджан, Армения и др.) и дальнего (Монголия, Китай и др.) зарубежья.

Научная программа конференции включала пленарное заседание, секционное заседание и два круглых стола. Это позволило расширить круг участников мероприятия, привлечь всех тех, кто интересуется актуальными проблемами русистики и преподавания РКИ. В центре внимания специалистов в области преподавания русского языка как иностранного и других смежных предметов иностранным гражданам в российских и нероссийских вузах находятся такие актуальные вопросы, как методические инновации, новые приемы, применяемые в процессе обучения, внедрение дистанционных технологий в образовательный процесс, специфика адаптации иностранцев, проведение внеаудиторных мероприятий, языковая обстановка и функционирование русского языка в бывших союзных республиках. Предлагаемый вниманию специалистов сборник статей, созданный по итогам проведения значимого научного мероприятия, отражает принятые в ходе его работы результаты и затрагивает разные аспекты РКИ. Это издание отражает многолетний опыт работы как российских, так и зарубежных коллег с иностранными студентами, слушателями, стажерами. Представленные материалы будут востребованы преподавателями, осуществляющими преподавание РКИ в высшей школе, так как содержат освещают актуальные для данного направления научного знания вопросы.

ОСОБЕННОСТИ ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности тюркских заимствований, которые зафиксированы в русском языке, указывается их потенциал при изучении русского языка как иностранного.

Ключевые слова: русский язык, современное образование, старославянские заимствования, тюркский язык, ориентализм, априорные знания, востоковедение

Русский язык занимает одно из важнейших мест в системе изучения не только школьных предметов, но и в системе высшего образования. Он является объектом и средством обучения, поскольку на занятиях русского языка приобретаются необходимые знания, умения и навыки.

Современное образование ставит целью развитие в устной и письменной речи обучающихся, что определяет важность и необходимость изучения русского языка.

В современном обществе мировыми языками, как нам известно, являются английский, арабский, испанский, русский и французский, особое место среди них занимает русский язык. И это объясняется не только его распространённостью, но и многообразием выполняемых им функций: «Русский язык является языком широкого международного употребления в силу глобальности распространения, сознательности принятия и специфики общественных функций» [Костомаров, 2000: 68].

В настоящее время интерес к изучению русского языка возрастает в связи со значительными событиями в экономической, политической, культурной жизни: «Совместная жизнь и совместный труд разноязычного населения приводят к взаимодействию двух, а иногда больше контактирующих языков, представители разных языков вступают в контакты, обусловленные историческими, экономическими и культурными связями народов» [Жулмаматов, 1994: 87].

Л.П. Крысин, специально занимавшийся изучением иноязычных слов в современном русском языке, считает «целесообразным называть заимствованием процесс перемещения различных элементов из одного языка в другой». При этом «под различными элементами понимаются единицы различных уровней структуры языка – фонологии, морфологии, синтаксиса, лексики, семантики» [Крысин, 1968: 18-19].

Э.М. Ахунзянов, освещая вопрос об освоении и ассимиляции русской лексики татарским языком, отмечает, что «под заимствованием понимается процесс регулярного использования в одном языке единиц разных уровней другого языка» [Ахунзянов, 1968: 14].

Наиболее приемлемое определение дано термину «заимствование» И.Г. Добродомовым: «Заимствование – элемент чужого языка (слово, морфема, синтаксическая конструкция и т.п.), перенесенный из одного языка в другой в результате контактов языковых, а также сам процесс перехода элементов одного языка в другой» [Добродомов, 1967: 364].

В русском языке обычно выделяют два типа заимствований: 1) из славянских языков (т.е. родственные) и 2) из неславянских языков. К первому типу относятся заимствования из старославянского языка, а также из других славянских языков (например, украинского, белорусского, польского, болгарского, чешского и т.д.). Ко второму типу принадлежат заимствования из греческого, латинского, скандинавских, западноевропейских (романских, германских и т.п.) языков и так называемые ориентализмы, т.е. лексика, заимствованная из восточных языков.

Термин «восточные языки» объединяет ряд разносистемных языков: тюркские, монгольские, арабский, иранские языки. В состав тюркских языков исследуемого периода входили: чувашский, башкирский, татарский (поволжско-татарский, касимовско-татарский), крымско-татарский, язык сибирских татар, ногайский, каракалпакский, караимский, кумыкский, карачаево-балкарский, туркменский, узбекский, уйгурский, турецкий, азербайджанский, якутский, тюркские языки Алтая [Эфендиева, 1967: 45]. Для тюркских языков характерно значительное количество «интернационализмов» восточного мира: это арабизмы, в большинстве своем представляющие религиозную, научную терминологию, а также некоторое число заимствований из персидского языка (фарсизмы).

Таким образом, ориентализмы (восточные заимствования, восточные слова, восточные лексические элементы) – это слова, заимствованные в русский язык из языков восточных или через их посредство, т.е. слова, имеющие в своей истории восточный этап. Приведем толкование термина: Ориентализм – 1. Изучение Востока, увлечение Востоком, его культурой. 2. Восточный, ориентальный оттенок, налет в чем-н» [Ушаков, 1935-1940: 544].

Ориентализм (от лат. *orientalis* – восточный) – в европейской культуре Нового времени использование сюжетов и мотивов, а также некоторых стилистических приёмов и средств выразительности литературы, архитектуры, изобразительного искусства, музыки различных стран Востока. В узком смысле – стилистическая тенденция в литературе и искусстве эпохи романтизма, нацеленная на воссоздание во многом условного образа Востока как особого мира, противостоящего культуре Запада и одновременно дополняющего её [Брянчанинов, 1912: 54].

Особое место в нахождении «между» культурами и мирами занимают научные изыскания и многочисленные работы американского учёного арабского происхождения Э.В. Саида (1935-2003 гг.), в центре которых оказались взаи-

модействие Востока и Запада, колониализм, судьба Палестины. Самым главным вкладом Э. Саида в изучение данных проблем был «Ориентализм» [Said, 1978], поскольку без того импульса, который дала эта книга развитию анализа колониального дискурса и постколониальной теории, невозможно представить тот высокий уровень теоретических исследований, который был достигнут в последние десятилетия. Эта работа стала вызовом сложившимся академическим представлениям, своего рода «шоком» признания, понимания и, что не менее важно, осознания возможностей [Childs, Williams, 1997: 98]. Она положила начало борьбе автора за угнетенное прошлое Востока, которая неразрывно связана с борьбой за то будущее, которое возможно. Неслучайно последняя глава его книги «Культура и империализм» (1993) озаглавлена «Свобода от господства в будущем» [Said, 1994: 282].

Э. Саид выделяет три значения термина «ориентализм».

Первое – научное. «Каждый, кто читает лекции о Востоке, пишет о нем или исследует его, является ориенталистом, а то, что он или она делает, есть ориентализм». Автор подмечает, что в академическом смысле (Oriental Studies) термин ориентализм не очень часто употребляется современными специалистами, но «...ориентализм продолжает жить академически в виде доктрин и положений о Востоке и Восточном» [Childs, Williams, 1997: 98].

Второе – более общее значение ориентализма, которое заключается в его понимании как стиля мышления, основанного на «онтологическом и эпистемологическом отличии, сделанном между «Востоком» и «Западом». Как далее автор поясняет, «огромная масса писателей, среди которых поэты, философы, политологи, экономисты и имперские администраторы, приняла базовое различие Востока и Запада как стартовый пункт для разработки своих теорий, написания поэм и романов, социальных описаний и политических обзоров, касающихся Востока, его народов, обычаев, «духа», судьбы и т.д.» [Said, 1994: 282]. Таким образом, речь идет об априорном знании, основанном на бинарных оппозициях, и определяемых им особенностях мышления западного человека, автоматически выделяющего стереотипные комплексы «западного» и «восточного» и акцентирующего факторы их различия.

В третьем значении ориентализм предстает как «корпоративный институт, имеющий дело с Востоком посредством заявлений о его сущности, формирования взглядов на него, обучения ему, заселения его, осуществления господства над ним. Т.е. ориентализм предстает как западный стиль доминирования, реструктурирования и осуществления власти над Востоком». В данном понимании ориентализм формируется к концу XVIII века. Автор использует понятие М. Фуко «дискурс» для идентификации ориентализма, так как «...без исследования ориентализма как дискурса невозможно понять чрезвычайно систематический порядок, посредством которого европейская культура была способна управлять Востоком и даже создавать его в политическом, социологическом,

военном, идеологическом, научном и воображаемом планах в период после эпохи Просвещения. Более того, так как ориентализм был столь авторитетен, то я верю, что ни один пишущий о Востоке, думающий о нем или работающий там не мог не оказаться в рамках ограничений, накладываемых ориентализмом на мысли и действия. Вкратце: из-за существования ориентализма Восток не стал свободным субъектом мысли или действия и до сих пор не является им» [Said, 1978: 3].

Таким образом, ориентализм в концепции Э. Саида предстает как особое дискурсивное поле, систематическая практика суждений о Востоке, описывания его в целом, как система знаний о Востоке, репрезентаций «Другого».

«Ориентализм – наука о письменных памятниках Древнего Востока и их толковании», – пишет Н.И. Конрад. Этой же точки зрения придерживался знаменитый русский журналист XIX века О.И. Сенковский. В статье «Европейские турки» он писал: «Восток доньше был доступен и понятен одним только ориенталистам, которые, сроднившись с его языками и делами продолжительным изучением, знали его понятия, дух религии, законы, убеждения, предрассудки, средства и действия, из подлинных и достоверных документов – из собственных писаний Востока». Сенковский определил и круг «понятия» и «убеждения», т.е. философия и наука, религия и «предрассудки» [Сенковский, 1854: 42].

И.С. Брагинский характеризовал ориентализм в статье «Основные вехи развития востоковедной науки»: «Востоковедение (или ориенталистика) – исторически сложившаяся в Европе наука, комплексно изучающая историю, экономику, языки, литературу, искусство, религию, философию, памятники материальной и духовной культуры Востока [Брагинский, 1974: 43].

Как наука ориентализм имеет свои отрасли исследования. Н.И. Конрад предлагает делить востоковедение на практическое, занимающееся изучением «живых восточных языков», и теоретическое. И.С. Брагинский внутри ориентализма выделяет региональные отрасли: египтологию, ассириологию, семитологию, арабистику, африканистику и т.д. Кроме того, «для современного востоковедения характерна специализация основных ее областей – истории, экономики, литературоведения и языкознания, а также тенденция к дифференциации и вычленению отдельных областей, изучающих искусство, философию, религии стран Востока [Брагинский, 1974: 43].

Таким образом, ориентализм – это комплекс гуманитарных наук, включающий в себя языкознание, литературоведение, социологию, экономику, историю, искусствознание, философию и другие научные направления.

Литература

1. Ахунзянов Э.М. Общее языкознание. Изд. Казань, 1981.
2. Брагинский И.С. Основные вехи развития востоковедной науки, Собр. соч. 1974.
3. Брианчанинов Н. Восток и Запад. М.: 1912.

4. Добродомов И.Г. Некоторые вопросы изучения тюркизмов в русском языке. М.: 1967.
5. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. М., 2000.
6. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. М.: Наука, 1968.
7. Кулмаматов Д.С. Среднеазиатские дипломатические документы и их русские переводы XVII в. (Грамоты. Челобитные). М.: МПГУ, 1994.
8. Сенковский О.И. «Европейские турки». Собр. соч. 1854.
9. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. 1935-1940.
10. Эфендиева А.Д. Заимствования из восточных языков в русском языке позднего средневековья (XVI-XVII вв.): автореф. дис. ...канд.филол.наук. Л., 1975.
11. Childs P., Williams R.J.P. An Introduction to Post-Colonial Theory. L., 1997. P. 98.
12. Said E.W. Culture and Imperialism. N.Y., 1994. P. 282.
13. Said E.W. Orientalism. 1978. P. 3.

Алексеева С.С.
г. Элиста, Россия

ИЗ ОПЫТА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РАЗГОВОРНОЙ ПРАКТИКЕ СТАЖЕРОВ ИЗ КИТАЙСКИХ ВУЗОВ-ПАРТНЕРОВ

Аннотация. В статье рассматривается опыт дистанционного преподавания разговорной практики стажерам из китайских вузов-партнеров КалмГУ, описываются основные трудности, обусловленные как различием в языке, системе образования и менталитете, так и возникающие в процессе онлайн-обучения, предлагаются варианты их решения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, дистанционное обучение, креолизованный текст

В период с марта 2020 года по настоящее время обучение иностранных стажеров из вузов-партнеров КалмГУ (Северо-Западный педагогический университет г. Ланьчжоу и Цюнтайский педагогический институт г. Хайкоу) проходит на факультете довузовской подготовки и обучения иностранных граждан в дистанционном формате. Занятия проводятся на платформе «РКИ online» (на базе Moodle), которая активно используется как для дистанционной работы с иностранными слушателями, так и для проведения олимпиад, языковых школ и экзаменационных сессий. Медиаконтент платформы заполняется каждым преподавателем в рамках рабочих программ в соответствии с учебным планом и нагрузкой. Для каждого стажера создается профиль пользователя, после чего он прикрепляется к глобальной группе, в которой будет обучаться.

За три дня до начала обучения всем стажерам на почту направляется сообщение, содержащее ссылку на платформу, логин и пароль для работы. Каждый стажер может ознакомиться с информацией об университете, электронным каталогом научной библиотеки КалмГУ, рабочей программой, основной и дополнительной литературой по изучаемой дисциплине, посмотреть, каким образом выстроен курс, какие материалы он содержит, скачать их (в формате Word и Power Point). Это делается с целью облегчить знакомство с новым предметом и новым форматом работы, дать возможность задать преподавателю возникшие в ходе ознакомления вопросы по курсу.

На наш взгляд, разговорная практика является одним из самых трудных для дистанционной работы разделов РКИ, поскольку устная речь основывается на коммуникативно-деятельностном подходе, который, в свою очередь, в центр обучения ставит субъектно-субъектную форму общения. Иными словами, человек говорит, чтобы воздействовать на поведение, мысли и чувства других людей через речевую деятельность. Обучить коммуникации можно только за счет вовлечения учащихся в различного рода деятельность, путем моделирования реальных жизненных ситуаций общения на основе систематизации языкового материала, что представляется затруднительным в связи с дистанционной формой обучения. Многое зависит здесь от преподавателя, от его умения заинтересовать, мотивировать обучающихся, поддержать их интерес и вовлеченность на протяжении всего занятия.



Работая в китайской аудитории, необходимо учитывать ряд трудностей, обусловленных различием в языке, системе образования, менталитете. Если не касаться языковых различий (несовпадения на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях), а обратиться к самой китайской системе образования, можно отметить ее ориентированность на письменную речь и чтение. Эти навыки развиты у китайских студентов гораздо лучше, чем аудирование и разговорная речь. Это обусловлено большой наполняемостью групп, при которой преподаватель физически не может устно работать с каждым студентом. Так навыки продуцирования остаются не развиты, студенты испытывают большие сложности при попытке общения на русском языке. Значительную роль играет и менталитет, согласно которому совершить ошибку – значит «потерять лицо»; студенты предпочитают промолчать, нежели дать неправильный ответ. Такая психологическая установка затрудняет процесс обучения, влияя на его темп и продуктивность.

Какие методы и приемы работы можно применять в дистанционном обучении разговорной практике? Помимо выбора подходящего по уровню учебно-методического комплекса, которых на сегодняшний день разработано большое количество, необходимо задействовать все преимущества, которые дает нам современный интернет.

Во-первых, это разного рода приложения, ориентированные на создание интерактивных учебных материалов, которые воспроизводятся на любом устрой-

стве с веб-интерфейсом: Wordwall, Liveworksheets, Quizizz, Learningapps. Основная идея интерактивных заданий, которые могут быть созданы благодаря данным сервисам, заключается в том, что учащиеся могут проверить и закрепить свои знания в игровой форме, что способствует формированию их познавательного интереса к учебной дисциплине. Занятия создаются с помощью шаблонов, благодаря этому у преподавателя есть возможность создать полностью интерактивное занятие за короткое время. Полученные занятия легко встраиваются в контент любой образовательной платформы. Нами разработаны и активно используются викторины в приложении Wordwall, которые интегрированы в курс по Разговорной практике для стажеров из Северо-западного педагогического университета на платформе «РКИ online».

Помимо этого, на занятиях по разговорной практике активно используются креолизованные тексты, фактура которых состоит из двух разнородных частей (вербальной и невербальной). Невербальная часть принадлежит к другим знаковым системам [Сорокин, Тарасов, 1990]. Креолизованные тексты являются основой развития современной коммуникации, так как сначала телевидение, а затем и интернет активно способствуют их созданию и распространению. Они имеют гораздо большую силу воздействия, поскольку информация в них представлена двояко. Эта особенность активно используется в процессе обучения речевым видам деятельности на занятиях РКИ на протяжении всего периода обучения, начиная с элементарного уровня. В качестве примера приведем упражнение, в котором активная лексика урока заменена изображением предметов, а учащимся предлагается прочесть текст и назвать их [Голубева, 2015].

Хотите посмотреть номера? Вот, пожалуйста. Это
 одноместный номер. В номере есть  и . В комнате
 есть , , стулья, 2 , 2  и холодильник. В номере есть
 также . На столе стоят . В номере есть также  и .
 Окна на улицу.

А это двухместные номера. Здесь 2 . А в этом номере 1 .
 В номере один есть 2 , 2 , 2 , 2 .
 А в номере два тоже 2 , 2 , 2 , 2 .
 А это трёхместный номер. Там есть 2 , 3 , 3 , 3 , .

На сайте ВЦИОМ (<http://wciom.ru/>) представлен большой выбор инфографики, которую можно использовать в зависимости от темы занятия и уровня подготовки студента. Тематический каталог содержит 13 основных вкладок, таких как политика, экономика, культура, медиа и пр., освещающих все стороны жизни современной России. Как отмечает Л.И. Май, данные социологических опросов, которые можно использовать на уроках РКИ, позволяют иностранцам лучше понять российскую действительность, познакомиться с мнением людей-носителей языка, выявить характерные особенности культуры, менталитета и образа жизни людей [Май, 2019].

Таким образом, дистанционное образование, выделившееся на сегодняшний день в самостоятельную форму обучения, благодаря использованию указанных выше инструментов делает процесс обучения более интересным и разнообразным. Проведение игр, викторин и тестов, выполнение домашней работы, отслеживание результатов каждого учащегося и возможность дать обратную связь способствуют реализации современной концепции образования, базирующейся на личностно-ориентированном подходе и проблемном обучении.

Литература

1. Голубева А.В., Задорина А.И., Ганнапольская Е.В. Русский язык для гостиниц и ресторанов (начальный курс). СПб: Златоуст, 2015. 200 с.
2. Май Л.И. Креолизованные тексты в практике преподавания русского языка как иностранного // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза: Материалы II Межвузовской научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 12 декабря 2019 года. Санкт-Петербург: Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военная Академия связи имени маршала Советского Союза С. М. Буденного» Министерства обороны РФ, 2019. С. 142-148.
3. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М., 1990. С. 180-186.
4. <http://rki-dis.kalmsu.ru/course/view.php?id=101>

Алексеева С.С.
г. Элиста, Россия

ПРЕПОДАВАНИЕ РКИ В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В статье рассматривается специфика преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный» бакалаврам технических специальностей ФГБОУ ВО «КалмГУ им. Б.Б. Городовикова». Излагаются основные цели и задачи дисциплины, особенности работы преподавателя в нефилологической аудитории.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, нефилологический профиль обучения

Адаптация иностранных студентов в новом языковом и культурном социуме, преодоление трудностей, возникающих в процессе общения, формирование способности управлять речевой деятельностью в различных коммуникативных ситуациях являются основными составляющими профессионально-педагогической компетенции преподавателя РКИ. Приобретение достаточных навыков и умений, необходимых для участия в учебной и научной деятельности на основных факультетах вуза, для общения в среде изучаемого языка и для чтения оригинальной литературы является основной целью обучения данной категории студентов.

Т.М. Балыхина указывает на то, что принцип профессиональной направленности обучения является одним из ведущих в профессионально-коммуникативной подготовке иностранных учащихся. Согласно этому принципу, содержание обучения «обязано иметь высокую научную и практическую значимость, соответствовать учебным возможностям учащихся, соответствовать отведенному на изучение учебного предмета времени, методической и материальной базе учебного заведения» [Балыхина, 2010: 9]. Последовательная реализация данного принципа способствует совершенствованию профессионально-коммуникативной подготовки иностранных специалистов.

На сегодняшний день в Калмыцком государственном университете им. Б.Б. Городовикова обучается более 500 иностранных студентов из бывших союзных республик. Университет является одним из организаторов и активных членов международной Ассоциации государственных университетов Прикаспийских стран, объединяющей 46 университетов и НИИ России (Калмыкия, Астраханская область, Дагестан), Казахстана, Туркмении, Азербайджана. С 2005 года факультет довузовской подготовки и обучения иностранных граждан готовит слушателей для поступления в российские вузы. За это время заметно увеличилась динамика общего количества иностранных граждан, обучающихся по различным программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры.

Ежегодно в сентябре факультет довузовской подготовки и обучения иностранных граждан проводит входное тестирование среди бакалавров-неофилологов 1 курса с целью выявления общего уровня владения русским языком как иностранным и неродным. Студенты, прошедшие обучение на подготовительном факультете в течение года, в большинстве случаев показывают высокий уровень остаточных знаний. Однако специфика работы преподавателя заключается в том, что группы формируются также и из студентов, не обучавшихся ранее на подготовительном факультете, изучавших русский язык как неродной в школе в средних и старших классах. Это студенты из Казахстана, Туркменистана, Узбекистана и Таджикистана. Уровень владения языком в таком случае может оказаться элементарным, знания могут отсутствовать полностью. Это осложняет работу преподавателя в группах с подобным составом

учащихся, поскольку основная сфера общения – учебно-профессиональная – включает в себя упражнения, направленные на формирование навыков устной и письменной речи (запись лекций, чтение и конспектирование учебной литературы по профильным дисциплинам), что без определенного уровня подготовки бакалавров не представляется возможным.

Обучение в таком случае сводится либо к элементарному уровню, когда необходимо изучать азы грамматического строя, либо к равноуровневой работе, что также недопустимо. В дополнение к этому, особенностью работы преподавателя РКИ в нефилологической аудитории является и то, что овладение языком для бакалавров технического профиля не представляется конечной целью. Язык – это средство, при помощи которого происходит овладение основной специальностью. Однако без должного уровня подготовки это овладение не происходит в полной мере.

Бакалавры-нефилологи уделяют недостаточно времени изучению языка, занимаясь профильными предметами. Вместе с тем они должны понимать преподавателей основных дисциплин, адекватно отвечать на вопросы, выполнять задания, сдавать зачеты и экзамены. Полноценному изучению русского языка на первом-втором курсе не способствует и малое количество аудиторных часов. В среднем, это 2 часа в неделю, то есть 36 часов за семестр. Перед преподавателем встает задача вместить в эти часы максимальное количество материала, необходимого для дальнейшего успешного профессионального обучения студентов.

Методика преподавания РКИ за более чем полувековое существование накопила огромный опыт в сфере обучения бакалавров инженерного и технического профиля. Подробному анализу фундаментальных работ, связанных с вопросами общей методики преподавания, исследованием текста и его типологией, обучением чтению, изучением устной научной речи посвящена статья Е.В. Пиневиц [Пиневиц, 2014].

Р. С. Вайсман, В. В. Молчановский и др. указывают, что для успешного овладения языком первостепенную роль играет мотивация. О. Е. Соляник считает, что «поддержанию высокой мотивации способствуют стимулирование творческих возможностей учащихся (написание и защита рефератов по специальности, представление презентаций будущей профессиональной деятельности, написание статей)...» [Соляник, 2013: 3]. Для повышения мотивации необходимо, чтобы задачи, которые ставятся перед студентом в ходе учебной деятельности, были не только понятны, но и внутренне приняты им, т.е. чтобы они приобрели значимость. Одним из таких побудительных мотивов, на наш взгляд, может стать балльно-рейтинговая система (БРС) оценки знаний студентов. Данная система, как одна из современных технологий, используется в менеджменте качества образовательных услуг и является основным инструментом оценки работы студента в процессе учебно-производственной, научной, внеучебной деятельности и определения рейтинга выпускника на выходе.

Касательно практической стороны обучения Вишнякова Т.А. указывает на целесообразность использования текстового материала, максимально приближенного к изучаемым дисциплинам. Таким образом, основные единицы речи разрабатываются на разных уровнях и применяются при обучении как рецептивным, так и продуктивным видам речевой деятельности [Вишнякова, 1982]. Текст как коммуникативная единица рассматривался и Н.А. Метс, О.Д. Митрофановой, Т.Б. Одинцовой; Л.П. Клобукова отмечает его основные характеристики: функционально-семантический тип, тематика и проблематика, способ предъявления, степень адаптированности и пр.

Являясь рецептивным видом речевой деятельности, чтение связано с восприятием и пониманием информации и включает в себя содержательный и процессуальный планы. Результатом данного вида деятельности выступает процесс восприятия и активной переработки информации. В процессе обучения чтение выступает в качестве цели и средства: в первом случае иностранные студенты должны овладеть чтением как источником получения информации; во втором – пользоваться чтением для лучшего усвоения языкового и речевого материала.

Основные конструкции научного стиля речи возможно объяснить только на примере текстов по специальности. Для этого студенту необходимо владеть определенной базой, которая позволяла бы ему объективно понимать данный текст и работать с ним. Недостаточное количество часов, преподавание на родном языке, отсутствие необходимой методики обучения приводит к тому, что параллельно преподавателю необходимо корректировать формы и конструкции, неправильно заученные студентами еще на этапе обучения в школе.

Наиболее приемлемым вариантом нам видится совмещение обучения грамматике с работой над текстовым материалом. В таком случае студенты получают возможность овладеть специальностью на иностранном языке в полной мере. Предъявление нового грамматического материала, его теоретический разбор и последующая отработка производится на примере упражнений, а затем и текста. Подбор текстов должен осуществляться с учетом тематики специальности и общего уровня подготовки группы. Нам не представляется возможным использовать неадаптированные тексты, поскольку это вызовет большие затруднения в процессе работы над ними. Для занятий с подобными разноуровневыми группами нами было принято решение использовать тексты первого сертификационного уровня владения русским языком за основу с дальнейшим усложнением лексического и грамматического материала в зависимости от степени успеваемости группы. Данная градация призвана облегчить процессы адаптации в новом языковом и культурном социуме, помочь сформировать способности управлять речевой деятельностью в различных коммуникативных ситуациях.

В этих целях ассистентами кафедры русского языка как иностранного и

общегуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «КалмГУ им. Б.Б. Городовикова» разработано учебное пособие по развитию устной и письменной речи на материале текстов по агроинженерии и строительству «Русский язык для студентов Инженерно-технологического факультета». Пособие предназначено для иностранных бакалавров, владеющих русским языком в объеме первого сертификационного уровня; оно также может быть использовано на занятиях с магистрантами и аспирантами технических вузов. Тексты подобраны по тематическим частям: агроинженерия, строительство и тексты биографической тематики (об ученых, известных в данных областях науки).

Тексты направлены на развитие умений и навыков чтения и конспектирования лекций и последующего устного воспроизведения прослушанного и записанного. В качестве предтекстовой работы дается лексика, которую необходимо перевести и внести в словарь. Отдельно хотелось бы поговорить о ведении словаря научной и общеупотребительной лексики. Практика показывает, что подобной работой бакалавры занимаются не всегда и неохотно, обосновывая это наличием электронных словарей и приложений, позволяющих за короткое время отыскать необходимое слово. Однако данный вид работы позволяет сформировать необходимый уровень учебной автономии. Умение работать с разными типами словарей необходимо не только в процессе овладения языком, но и для решения различных по сложности коммуникативных, академических или профессиональных задач. Таким образом студенты учатся избегать языковых и речевых ошибок, корректировать с их помощью свою речь.

После каждого текста приведены вопросы по его содержанию, которые позволяют оценить степень восприятия и понимания информации студентами. Учащимся предлагается написать краткое изложение текста, опираясь на данные вопросы, а затем пересказать его. Из грамматических заданий представлены упражнения по морфемике, морфологии и синтаксису, направленные на отработку конструкций, встречающихся в тексте.

Для преодоления языковой интерференции в пособии применяются упражнения «формального» характера, направленные на выработку навыка автоматизма в использовании той или иной категории. К примеру, с родом имен существительных связано усвоение прилагательных, местоимений, глаголов прошедшего времени, причастий. От того, насколько успешно освоена та или иная категория, будет зависеть правильное построение предложений и грамотность речи.

Обобщая вышесказанное отметим, что, несмотря на существенные трудности, возникающие при работе в нефилологической аудитории (недостаточное количество аудиторных часов, разный уровень владения языком, отсутствие мотивации в изучении языка) профессионально-педагогическая компетенция преподавателя должна быть направлена на формирование способности управлять речевой деятельностью в различных коммуникативных ситуациях, на

приобретение навыков, необходимых для участия в учебной и научной деятельности на основных факультетах вуза. Методы, принципы и средства обучения могут меняться и варьироваться в целях оптимизации образовательного процесса, повышения уровня его эффективности.

Литература

1. Балыхина Т.М. От методики к этнометодике: поликультурные аспекты обучения русскому языку // Русский язык в многополярном мире: новые лингвистические парадигмы диалога культур: сб. статей межд. научно-практической конференции. М.: РУДН, 2009. С. 10-12.
2. Вишнякова Т.А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам. М., 1982.
3. Пиневиц Е.В. Аспекты и направления в преподавании русского языка как иностранного в нефилологическом вузе // Гуманитарный вестник, 2014, вып. 4. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/phil/198.html>
4. Соляник О.Е. Процесс обучения русскому языку иностранных бакалавров технического вуза: проблемы и специфика // Гуманитарный вестник, 2013, вып. 3 (5).
5. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/lang/ling/54.html>

Алексеева С.С., Худозулова Е.П.

г. Элиста, Россия

Чжоу Аньна

г. Хайкоу, Китай

Сапахова Ж.А.

г. Актобе, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКОЙ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В статье описываются особенности работы с безэквивалентной лексикой на занятиях РКИ на довузовском этапе, изучаются методы представления этого специфического материала на занятиях по русскому как иностранному в моно- и полиэтничных группах слушателей и стажёров факультета довузовской подготовки и обучения иностранных граждан Калмыцкого государственного университета имени Б. Б. Городовикова.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, безэквивалентная лексика, межкультурная коммуникация

Специфические свойства фразеологического состава и безэквивалентной лексики, проявляясь в процессе употребления в речи носителей, демонстрируют уникальную, присущую данному народу языковую картину мира. Данное

своеобразие обусловлено множеством факторов: социальное, историко-культурное, политическое развитие каждого конкретного народа, поэтому возникающие различия объяснить с точки зрения языкового функционирования представляется довольно затруднительным. В связи с этим данные единицы нуждаются в глубоком и всестороннем анализе прежде всего с точки зрения комплексного лингвокогнитивного исследования.

Проблемой лексической безэквивалентности занимались в разное время такие лингвисты, как Н. А. Карпенко [1990], Л. Б. Воскресенская [1977], Л. С. Бархударов [1975], Я. И. Рецкер [2005], Е.Н. Верещагин [1983]. Также можно отметить труды В. П. Конецкой [1980], А. В. Суперанской [1980], Сан Фу [1990], А. Л. Швейцера [1988] и некоторых других. В научных работах Г. В. Шаткова [1952] и Г. В. Чернова [1958] представлены первые попытки исследования широкого круга проблем, связанных с безэквивалентной лексикой русского языка. Они относили к ней различные типы лексических единиц. Именно в работе Г. В. Шаткова, которая была опубликована в середине XX века, рассматривался перевод русской безэквивалентной лексики на норвежский язык, впервые был использован данный термин. Переводоведческий аспект и структурно-семантический анализ привлекает внимание исследователей в связи с увеличением международных контактов и общим всё повышающимся спросом на знание иностранного языка специалистами разного профиля.

Проблемы, связанные с описанием и систематизацией безэквивалентных лексических единиц, рассматривались с учетом следующих аспектов научного знания:

- лексический аспект: различные лексические процессы, обусловленные внутриуровневыми факторами (безэквивалентная лексика) и трудности лексикографического оформления (представления безэквивалентных единиц в полиязычных словарях);
- переводоведческий аспект: сложности переводоведения (перевод данных слов и выражений);
- лингвометодический аспект: проблемы, обусловленные спецификой преподавания русского языка как иностранного на занятиях в вузе.

Лексические уровни разных языков с точки зрения системного представления неидентичны. Имеющиеся различия можно поделить на два типа:

- 1) несовпадение либо частичное совпадение значений слов ввиду многослойности корпуса различных языков;
- 2) наличие понятий и предметов, которые могут быть неизвестны носителям иного языка и культуры.

Именно такие слова, не имеющие аналогов в другом языке и не поддающиеся адекватному переводу средствами другого языка, принято называть **безэквивалентной лексикой**. Они противопоставлены словам, имеющим эквиваленты. Однако следует отметить, что эквивалентные слова могут являть-

ся не вполне таковыми, поскольку существуют определённые семантические различия при сопоставлении иноязычных языковых элементов. Такие единицы можно назвать частично эквивалентными. При изучении иностранного языка и при переводе именно безэквивалентная лексика представляет собой особую сложность, ведь главной задачей любого переводчика является преодоление трудностей языковой безэквивалентности. Полнота отражений смысла слов, не имеющих эквивалента, в процессе перевода является критерием при оценивании качества сделанного перевода, его адекватности и идентичности сводимых двух языковых понятий. Вид перевода влияет на степень адекватности переводимого текста, в том числе и на явление безэквивалентности (полную или частичную), так как она обуславливает средства её преодоления.

Безэквивалентная лексика отражается в теоретической литературе по теории и практике перевода, по лингвокультурологии, лингвострановедению, межкультурной коммуникации и структурной лингвистике, вызывая оправданный интерес ученых-лингвистов своими специфическими свойствами. На занятиях по РКИ использование безэквивалентной лексики имеет большое методическое значение, так как лексический запас иностранных слушателей значительно пополняется новыми аутентичными элементами, происходит расширение их страноведческих знаний, формируются лингвистическая, коммуникативная и культурологическая компетенции, передаются знания о России и её народах, о ценностях и ключевых качествах, значительно повышается эффективность усвоения материала в процессе межкультурной коммуникации, что позволяет иностранным обучающимся активно использовать полученные в ходе обучения навыки в живой неподготовленной речи.

Остановимся подробнее на основных этапах работы с безэквивалентной лексикой. Отметим еще раз, что прямой перевод слова, равно как и подбор синонимического ряда слов, в связи с отсутствием устойчивых соответствий в родном языке учащегося невозможен. Основные этапы работы нам видятся в следующем порядке:

1. Ознакомление с новым словом через развернутое объяснение его лексического значения при помощи чтения. В процессе выполнения задания слушатели могут извлекать необходимую информацию, которая поможет в дальнейшем понять значение данного слова. Это достигается, в том числе, путем использования креолизованных текстов, фактура которых состоит из двух разнородных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной.

К примеру, студенты узнают, что матрешка состоит из нескольких игрушек, что среди крестьян в прошлом было распространено женское имя Матрена, отсюда и появилось название куклы «матрешка»; на каждой игрушке изображена девушка или женщина в сарафане и платочке. Учащиеся легко усваивают приемы обобщения текста и компрессии текста. Таким образом, с национально-культурными значениями, которые содержатся в содержании данного слова, студенты знакомятся в тексте.

2. Визуализация – от демонстрации самого предмета до показа учебных и документальных фильмов.

3. Запись слова в словарь для безэквивалентных слов и выражений.

4. Орфоэпическая отработка новой лексики в соответствии с нормами современного русского литературного языка.

5. Упражнения, направленные на отработку безэквивалентных слов в речевой деятельности. Большим подспорьем здесь являются ролевые игры, использование которых увеличивает эффективность учебного процесса, повышает мотивацию и готовит слушателей и стажеров к практическому применению языка в реальной жизни.

6. Контроль. Использование разного рода проверочных работ, включая словарные диктанты.

Таким образом, на занятиях по РКИ развернутое объяснение лексического материала и значение безэквивалентных слов и выражений должно сопровождаться визуализацией, необходимо активно использовать креолизованные тексты, готовить презентации, показывать плакаты и картинки, на которых представлены изучаемые понятия, можно демонстрировать данные предметы. Также эффективным средством освоения безэквивалентной лексики в процессе обучения является показ кинофильмов, советских и современных мультипликационных фильмов, документационных лент. Преподаватель может подключить старые проверенные методы: запись слов в словарь, выполнение тренировочных упражнений, в которых безэквивалентные слова используются для самостоятельного составления предложений, можно использовать ролевые игры, чтение различных сказок и аутентичных рассказов.

Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М.: Международные отношения, 1975. 240 с.

2. Верещагин Е.М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. М.: Русский язык, 1983. 269 с.

3. Воскресенская Л.Б. К лингвострановедческому использованию безэквивалентной и фоновой лексики на начальном этапе обучения русскому языку // Из опыта создания лингвострановедческих пособий. М.: Наука, 1977. 32 с.

4. Карпенко Н.А. Социально языковая ситуация безэквивалентности в контексте современного функционирования русского языка межъязыковых взаимодействий / Н.А Карпенко, З.Л. Ломакина // Русское языкознание. Выпуск 20. Киев: «Лыбидь», 1990. С. 3-9.

5. Конечкая В. П. Лексико-семантические характеристики языковых реалий. Великобритания: Лингвострановедческий словарь, 2-е изд. М.: Академия, 1980. 645 с.

6. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. М.: Наука, 2005. 232 с.
7. Сан Фу Вэньхуа Юйяньсее (Культурная лингвистика). Ухань, 1990. С. 247-264.
8. Суперанская А.В. Принципы передачи безэквивалентной лексики. М.: Русский язык, 1980. 281 с.
9. Чернов Г.В. Вопросы перевода русской безэквивалентной лексики на английский язык: автореф. дис. канд. филол. наук. М.: МГЛУ, 1958. 24 с.
10. Шатков Г.В. Перевод русской безэквивалентной лексики на норвежский язык: автореф. дис. канд. филол. наук. М.: МГЛУ, 1952. 20 с.
11. Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988. 207 с.

Бадмаева В.И.
г. Элиста, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В данной статье выявляются особенности процесса формирования социокультурной компетенции у иностранных студентов в самый сложный период адаптации на довузовском этапе. Рассматриваются условия адаптации иностранцев после приезда в Россию в рамках вузовского обучения и освоения РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, формирование компетенций, коммуникативный подход, довузовское обучение

В последнее время широко развиваются контакты между странами, одновременно увеличиваются потоки молодежи из одной страны в другую. В вузах России обучаются многочисленные группы иностранных граждан, в том числе и в Калмыцком государственном университете. Среди множества проблем, возникающих у иностранных граждан в процессе обучения, одной из наиболее значимых является проблема их адаптации к нашему обществу. Проблема адаптации иностранных граждан к условиям обучения в российском вузе остро стоит перед руководством и преподавателями вуза.

Иностранцы, приехавшие на учебу в Россию, оказываются в сложной ситуации. Студенческая жизнь становится для них серьезным жизненным испытанием. Они вынуждены не только осваивать новый вид деятельности – учебу в высшем учебном заведении, готовиться к будущей профессии, но и адаптироваться к совершенно незнакомому социокультурному пространству [Князева, 2013].

Адаптация иностранцев к российским условиям – процесс многоаспектный. Он включает в себя «приспособление к новой социокультурной среде,

приспособление к новым климатическим условиям, времени, к новой образовательной системе, к новому языку общения, к интернациональному характеру учебных групп – приспособление к культуре новой страны» [Адаптация...].

Одно из условий адаптации иностранных граждан составляет воспитательное пространство вуза. В процессе организации внеучебных мероприятий необходимо стимулировать потребность личности в познании, самоанализе, признании. В процессе адаптации проектируются ценностные ориентиры, формируются духовное, нравственное и интеллектуальное развитие, активизируется деятельность иностранных граждан по самовоспитанию, саморазвитию и самосовершенствованию через механизмы воздействия на него как субъекта системы воспитания вуза и воспитывающую среду факультета.

Одной из основных задач воспитательной работы вуза является создание такой воспитывающей системы, которая при непосредственной мотивации слушателей и стажеров, приведет к максимальным результатам воспитательной работы. Как считают М. А. Иванова и Н. А. Титкова, «факторами, детерминирующими успешность адаптации иностранного студента, являются, в первую очередь, психологическая атмосфера в учебной группе и социометрический статус преподавателя высшей школы» [Иванова, Титкова, 1993].

В результате проведения внеучебных мероприятий на факультете довузовской подготовки основной упор делается на **основные направления воспитательной работы.**

Для формирования и развития духовно-нравственных ценностей проводятся кураторские часы, посвященные проблемам экологии, здорового образа жизни, знакомство с историей и культурой русского и калмыцкого народов в процессе посещения музеев, театров; в целях формирования системы правовых знаний на факультете и в университете проводятся встречи со структурами отдела ОФМС и юридические консультации. Чтобы сформировать у иностранных граждан установки терпимости к поликультурным и многонациональным традициям, неприятию экстремизма, проводятся вечера знакомств, где иностранные слушатели знакомятся с традициями и культурой разных народов. Один из самых больших университетских праздников – фестиваль иностранных студентов с элементами театрализации, ритуалом выноса знамени и университетского флага, исполнением государственного гимна и гимна университета, праздники Новый год, Цаган-Сар, Масленица, Навруз способствуют взаимному пониманию культур других народов.

В результате воспитательной работы с иностранными гражданами решаются следующие задачи: во-первых, адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в КГУ; во-вторых, формирование межкультурного общения и взаимодействия; в-третьих, знакомство с историей и традициями России; в-четвертых, построение отношений на принципах дружбы народов.

Литература

1. Иванова М.А., Титкова Н.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе: Методические рекомендации преподавателям. СПб.: СПбГТУ, 1993.
2. Князева А.Г. Процесс адаптации иностранных студентов к русскому информационному пространству // Теория и практика общественного развития (международный научный журнал), №1, 2013.
3. Адаптация студентов-иностранцев к обучению в России. URL: <http://oneworld.bstu.ru>

*Болдырева О.Н.
г. Элиста, Россия*

ГЕЙМИФИКАЦИЯ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ КУРАТОРСКОГО ЧАСА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В статье автором рассматривается роль куратора в процессе обучения РКИ, указаны особенности кураторской работы в академической группе. Автором анализируются возможности использования игровых технологий в воспитательной работе.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, обучение, адаптация, воспитательная работа, кураторство

Прежде чем говорить о проведении кураторских часов, нужно сказать, кто такой куратор. Куратор – это человек, который наблюдает за ходом определённой работы или иным процессом. В современном мире слово куратор используется во многих областях деятельности: образование – куратор академической группы (или тьютор), медицина – курирующий врач, в области экономики, политики и других сферах.

Конечно, при работе с иностранными гражданами, в первую очередь, необходим куратор, особенно для тех, кто совершенно не знает русского языка даже на элементарном уровне.

Одна из основных форм воспитательной работы [Штильман, 2007; Заступова, 2007; Афанасьева, 2008; Грачева, 2009; Баранова, 2012; Лучина, 2008; 2016; Болдырева, 2016] – это кураторский час. Кураторские часы [Кураторский час...; Методические рекомендации..., Доклад...; Педсовет...] могут проводиться в различной форме: группового собрания, воспитательного часа, экскурсии или тематической лекции. Час куратора – это форма воспитательной работы куратора в группе, при которой иностранцы принимают участие в специально организованной деятельности, способствующей формированию у них системы отношений к окружающему миру. Кураторский час выполняет несколько функций, среди которых просветительская, ориентирующая, направляющая, развивающая и другие.

Смысл просветительской функции – расширить круг тех знаний слушателей и стажеров, которые не нашли отражения в учебных программах. Эти знания могут содержать в себе информацию о событиях, происходящих в городе, в стране и за рубежом. Объектом обсуждения в рамках кураторского часа может быть любое явление или событие. Ориентирующая функция помогает сформировать определённое отношение к окружающему миру и выработку системы материальных и духовных ценностей. Переводить обсуждение того или иного явления в рамки реального опыта иностранцев позволяет направляющая функция. Развивающая функция помогает реализовать все вышеназванные функции. Она развивает у стажеров и слушателей навыки обдумывания и оценки своих поступков и самих себя, помогает в выработке умелого ведения диалога и высказывания, отстаивания собственного мнения.

Формы кураторского часа могут быть самыми различными. Выбор формы часа зависит от уровня развития коллектива, от возрастных особенностей обучающихся. Можно выделить следующие формы кураторского часа: беседа (этическая, нравственная); встречи с интересными людьми; викторины по различным областям знаний; дискуссии или ток-шоу (либо по заданной теме, либо свободного характера); интерактивные игры; экскурсии; театральные премьеры; тренинги; круглые столы; брейн-ринги; деловые игры; гостиные (поэтическая, музыкальная, педагогическая); занятия замечательной личности.

Так как уровень владения русским языком у иностранных граждан разный, даже если они учатся в одной группе, то наиболее часто применяемая форма проведения кураторского часа – игровая или геймификация. Что же это такое? Геймификация – это использование игровых механизмов не в игровых условиях. Задачи, которые ставит перед собой геймификация, – вовлечение пользователя в игру и стимулирование его совершить нужное действие через игровые механики, через взаимодействие с другими пользователями. Она помогает выстраивать взаимоотношения между преподавателем и его учениками, тренировать навыки говорения, аудирования, отрабатывать лексику и грамматику, стимулировать разговорную практику и снять языковой барьер.

Примером игрового кураторского часа может служить занятие, посвященное Дню России в туркменской аудитории. Автор статьи, будучи куратором слушателей ближнего зарубежья, внесла в план воспитательной работы проведение кураторского часа «День России». Однако, понимая, что данная тема не близка слушателям, потому что они – представители Республики Туркменистан, преподаватель решила применить геймификацию. Группа была разделена на две команды, заранее подготовлена презентация. Сценарий кураторского часа включал в себя несколько видов заданий: ответить на вопросы викторины, отгадать загадки и названия русских сказок. Желание слушате-

лей победить позволило преподавателю выполнить задачи, которые он ставил перед собой, планируя кураторский час: расширить знания слушателей о символах России, активизировать словарь, познавательный интерес, развить интеллектуально-познавательное мышление, память, зрительное восприятие, знакомство с духовно-культурными традициями России.

Другой пример – кураторский час ко Дню филолога. Его цель – формирование представления о русском языке, культуре речи на основе знаний по разделам программы «Лексика», «Орфоэпия», «Фразеология» и «Культура речи». Также преподаватель ставил перед собой методическую цель: совершенствование активных методов и форм преподавания русского языка и культуры речи. Как и в первом случае, группа была разделена на две команды, были выбраны капитаны команд и даны их названия. Двое слушателей играли роли экспертов или жюри. Игра включала в себя семь конкурсов: представление команд, «словарный запас», «антонимы», «орфоэпия», «крылатые фразы», «фразеологизмы» и «анаграммы».

При подготовке к кураторскому часу преподаватель ставила перед собой несколько задач, которые с помощью геймификации легко решались:

- *образовательная* – систематизировать и совершенствовать знания по русскому языку; формировать у слушателей потребность в постоянной тренировке как средстве самообразования и самовоспитания; учить применять знания, умения в необычной ситуации интеллектуальной игры;

- *развивающая* – совершенствовать умение анализировать полученную информацию, сравнивать, доказывать свою точку зрения, делать выводы; развить орфографическую зоркость, культуру речи, навыки применения на практике полученных знаний;

- *воспитательная* – воспитывать умение работать в группе, коллективе, оценивать свою работу и работу группы; развивать заинтересованность в осознанном отношении к русскому языку; выявить уровень грамотности.

Таким образом, мы приходим к выводу, что использование геймификации на кураторском часе позволяет многопланово и разносторонне проводить данный вид работы, легче и доступнее донести до иностранных граждан нужную нам информацию.

Литература

1. Афанасьева М.Л. Патриотическое воспитание младших подростков как направление деятельности классного руководителя: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. М., 2008. 26 с.
2. Баранова Е.И. Моделирование комплексных форм воспитания индивидуальности детей: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. Великий Новгород, 2012. 23 с.
3. Болдырева О.Н. Интерактивные формы и методы в работе с иностран-

ными студентами // Электронный журнал «Инновационная Калмыкия», № 2. 2016.

4. Грачева Т.К. Нравственное воспитание будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. Челябинск, 2009. 24 с.

5. Доклад «Классный час как основная форма воспитательной работы с классом»: [Электронный ресурс]. URL: <https://kopilkaurokov.ru/klassnomurukovoditeliu/meropriyatia/doklad-klassnyi-chas-kak-osnovnaia-forma-vozpitatiel-noi-raboty-s-klassom>. (Дата обращения: 1.12.2022).

6. Заступова И.В. Формирование гражданственности школьников в деятельности классного руководителя: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. Самара, 2007. 26 с.

7. Кураторский час в системе идеологической и воспитательной работы с учебной группой: [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/53151181-Kuratorskiy-chas-v-sisteme-ideologicheskoy-i-vozpitatelnoy-raboty-s-uchebnoy-gruppoу.html>. (Дата обращения: 1.12.2022).

8. Лучина Т.И. Мировоззрение и нравственное воспитание современных школьников // V Сильвестровские педагогические чтения. Духовность и нравственность в образовательном пространстве: традиционные ценности как стратегические национальные приоритеты: материалы педагогических чтений, 24 марта 2016 года. Омск: Амфора; Тара: [б. и.], 2016. С. 71-75.

9. Лучина Т.И. Деятельность классного руководителя по развитию коммуникативной культуры подростков в воспитательном пространстве школы: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. Омск, 2008. 22 с.

10. Методические рекомендации по подготовке классного часа: [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/45122826-Metodicheskie-rekomendacii-po-podgotovke-klassnogo-chasa-klassnyu-chas-funkcii-prosvetitel'skoy-funkcii.html>. (Дата обращения: 1.12.2022)

11. Педсовет «Классный час как единица воспитательной системы школы»: [Электронный ресурс]. URL: <http://docplayer.ru/34933773-Pedsovet-klassnyu-chas-kak-edinica-vozpitatelnoy-sistemy-shkoly-slayd-1.html>. (Дата обращения: 1.12.2022)

12. Штильман Н.В. Система подготовки будущих педагогов к организации внеурочной деятельности младших школьников: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. М., 2007. 17 с.

АНАЛИЗ ОШИБОК КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПИСЬМЕННЫХ ТЕКСТОВ С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Аннотация. В статье анализируются типичные ошибки китайцев, которые они допускают при переводческой работе в рамках обучения РКИ. Автором указываются основные приемы, используемые при переводе с китайского языка на русский, приводятся пути преодоления трудностей перевода.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, перевод, китайский язык, письменный текст

На факультете довузовской подготовки и обучения иностранных граждан КалмГУ проходят стажировку студенты из Китая и Монголии. В программу учебного процесса студентов из Северо-Западного педагогического университета и Муданьцзянского педагогического университета (г. Ланьчжоу) входит дисциплина «Перевод». Данная дисциплина ведется в два этапа: средний и продвинутый уровни. Средний уровень начинается с теории перевода. Стажеры изучают такие понятия, как приемы перевода, синтаксические трансформации, реалии, стилистические средства перевода и другие. В процессе овладения теорией перевода студенты выполняют упражнения на закрепление материала. Их учебные работы могут послужить неплохим источником примеров переводческих ошибок. Преподавателю, который ведет дисциплину «Перевод», рекомендуется при проверке работ студентов составлять свою базу ошибок. Данная база полезна для изучения качества и количества ошибок, которые допускаются стажерами, также для последующего использования в учебных целях.

Частой ошибкой стажеров является буквализм, когда передают формальные или семантические компоненты слова, словосочетания или фразы, меняя смысл информации или структуры. При переводе лучше использовать вольность, благодаря которой передается ключевая информация без учета формальных и семантических компонентов исходного текста [Есяян, 2003; Ван Шуан, 2017: 15].

В общем виде причины переводческих ошибок в китайской аудитории можно разделить на несколько типов:

- недостаточное владение русским языком;
- недостаток когнитивного опыта: недостаточно знаний о действительности, об описываемой области в исходном тексте;
- недопонимание смысла исходного текста;
- неумение различить стиль используемого автором исходного текста.

Рассмотрим самые распространенные примеры ошибок, которые совершают стажеры из Китая при переводе.

Анализируя трудности в процессе перевода с китайского языка на русский, необходимо подчеркнуть роль такого значимого уровня языка, как лексика. Лексика в русском языке изменчива, она постоянно обновляется, накапливая новые выразительные средства [Абдрахимов, 2016: 106]. Перестают употребляться в речи историзмы, некоторые устаревшие слова, связанные с изменениями быта, культуры, традиций, обычаев людей, исчезновением из реальной жизни конкретных предметов, профессий, поэтому обозначавшие их слова выходят из активного лексикона [Ло Худе, 2015: 88] Особую сложность в переводческом направлении вызывают собственные имена существительные.

Проявляются трудности в усвоении правил морфологии и синтаксиса. Проиллюстрируем различия между грамматиками русского и китайского языков. Очевидно, что в русском языке существует словоизменение по падежам имени существительного, имени прилагательного, имени числительного, местоимения и спряжение глаголов. Данные словоизменения отсутствуют в грамматике китайского языка. Существенная трудность в изучении русской грамматики – это порядок слов в предложении. Указанная трудность на уровне синтаксиса заслуживает особого внимания [Ло Худе, 2015: 88].

Например, предложение 回顾民族悲剧激发爱国主义精神 粤闽沪苏鲁纪念鸦片战争160周年 китайские студенты ошибочно переводят в виде: «Ссылаясь на 160-й годовщины национальной трагедии вдохновило патриотический дух Гуандун, Фуцзянь и Шанхай Сулу Военный мемориал опиумной войны», однако правильный вариант перевода звучит так: «В честь 160-й годовщины опиумной войны в Гуандун, Фуцзянь и Шанхае возвели военный мемориал, что вдохновило патриотический дух национальной трагедии». Другой пример: китайское предложение «松》和《鹤》在汉语里可比喻长寿。相比之下，英语中就没有相应的隐喻。对英语接受者来说，《松》与《鹤》并不能引起与汉语接受者相同的联想» стажеры также переводят неверно, используя неправильные варианты перевода слов из словаря: «Сосна» и «журавль» в китайских языке значит долголетие, но сравнению с английским языком не такая аллюзия. Для английского ученика «сосна» и «журавль» не могут напомнить одинаковые значение». Правильный вариант перевода данного предложения выглядит следующим образом: «Слова «сосна» и «журавль» в китайском языке означают долголетие, а в английском языке нет соответствующей метафоры. Для ученика из Англии слова «сосна» и «журавль» не могут иметь одинаковое значение».

Рассматривая синтаксис русского языка, отметим, что в русском языке порядок слов в предложении свободный, положение каждого слова может меняться. В китайском языке порядок слов в предложении строго определенный: на первом месте стоит подлежащее, на втором месте – сказуемое, на третьем месте – дополнение [Абдрахимов, 2016: 107]. Такая структура предложения

непрерывно должна строго соблюдаться, чтобы избежать двусмысленности. Чаще всего встречаются ошибки в нарушении структурных границ предложения [Ло Худе, 2015: 89]. Предложение на китайском языке

1949年，新中国成立，武术作为中国的—国宝、—国粹，也开始随着国家建设新时代的到来重新得到发展 – где 1949年 – в 1949 году

中国 – Китай

成立 – создавать

新 – новый

武术 – ушу

作为 – как

中国的—国宝 – шедевр китайской культуры

开始 – начать

随着 – хотя

国家 – государство

建设 – строительство

新时代 – новая эпоха

到来重 – наступать

新得到发展 – получить развитие

Перевод предложения на русский язык: «В 1949 г. создан новый Китай. Ушу как шедевр китайской культуры снова получил развитие вместе с наступлением новой эпохи строительства государства» [Ван Шуан, 2017: 16].

Из примера мы видим, что строгий порядок слов в китайском языке сменился на свободный при переводе этого предложения на русский язык.

Очень часто при переводе используется сочинительная связь, когда в предложении два центральных слова: одно главное, другое поясняющее главное. Например, предложение 欢迎进入游戏王国 стажеры ошибочно переводят: «Добро пожаловать в новейшую страну игр», однако правильный вариант перевода представлен в другом виде: «Добро пожаловать в новейшую страну – страну игр».

Части речи в китайском и русском языках разделяют на знаменательные и служебные слова. Они отличаются принципом деления. То есть при переводе имя существительное не переводится как имя существительное, глагол не обязательно переводится как глагол. Если перевести текст и слова в нем автоматически или дословно, не преобразуя их, то это может повлиять на выражение мысли и переводимый текст.

Например, китайское предложение 我想到将和老战友见面，就感到非常高兴 студенты-русисты из Китая переводят следующим образом: «Я подумал, что буду видаться с соратником, и почувствовал большую радость. Но это неверный перевод, а правильная форма перевода: «Мысль о предстоящей встрече с соратником радовала меня» (глагол 感到 преобразован в имя существительное).

В китайском языке часто используется глагол, но не каждый глагол нужно переводить. Например, китайское предложение 我想买本有趣的书看看 (看看 – посмотреть), но, используя синтаксическую трансформацию «опущение», мы переводим: «Я хочу купить интересную книгу». Китайские студенты часто не используют приемы перевода и в этом допускают ошибки.

Несмотря на то, что в статье дан анализ типичных ошибок при переводе с китайского языка на русский в китайской аудитории, при проверке учебных работ студентов преподаватель обязан к каждому подходить индивидуально, потому что русский язык лексически богат. То, что китайский студент считает за ошибку в своем переводе, окажется, например, синонимом или перестановкой компонентов предложения.

Литература

1. Абдрахимов Л.Г. К вопросу об ошибке в переводе // Успехи современной науки и образования. 2016. №4. Т. 3. С. 105-110.
2. Ван Шуан. Методика использования учебного перевода в обучении китайских студентов-филологов устной речи на русском языке: автореф. дис.кандидата педагогических наук: 13.00.02. М., 2017. 25 с.
3. Есаян М.В. Обучение функционально эквивалентному переводу студентов-лингвистов на материале библейских текстов: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. Пятигорск, 2003. 22 с.
4. Ло Худе. Средства и способы усиления мотивации учащихся на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестник Московского государственного областного университета. 2015. №3. С. 87-91.

Боровая А.Ю.
г. Пенза, Россия

КРЕАТИВНЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ РКИ В УСЛОВИЯХ МЕНЯЮЩЕГОСЯ МИРА В ТРАНСГРАНИЧНОМ ПРИКАСПИЙСКОМ РЕГИОНЕ

Аннотация. В статье выделяются новые запросы современного мира в обучении РКИ, акцентируется внимание на роли преподавателя в современных условиях процесса обучения, рассматриваются креативные подходы в обучении, основанные на ассоциативном мышлении и логико-схематическом структурировании информации, анализируются элементы логико-схематического структурирования в обучении РКИ.

Ключевые слова: киберпространство, логико-схематическое структурирование, схемы, интеллект-карта

Современный мир, процессы и изменения, происходящие в нем, требуют от общества смены мышления, реформирования сознания социума и, как

следствие, изменения методов обучения. Преподавание РКИ не осталось в стороне от новых обстоятельств и подходов [Синячкина, 2017; Чеснокова, 2015]. Рассмотрим более детально те требования и вызовы, которые предъявляет время. Преподаватель и студент входят в новые условия учебного процесса. Меняются требования и смещаются акценты, общество предъявляет запрос на партнерство, соответственно, меняется и роль преподавателя, который в современных условиях становится помощником и партнером для студента. Собственно, и сам процесс обучения рассматривается теперь как процесс сотрудничества. Вовлеченность обучающихся в процесс творческого познания на правах партнеров дает высокие результаты у студентов в процессе учебы.

Для преподавателей РКИ интерактивность в учебном процессе, помощь студенту в освоении материала и решении насущных проблем и сотрудничество всегда являлись залогом успешной адаптации студента и его мотивации к изучению языка. Необходимо отдельно отметить, что от преподавателя в таком творческом процессе требуются умения и навыки не только педагогической направленности, но и психологической, а подчас театральной.

Элемент театральности, развлекательности – это еще один маркер, еще один вызов современного мира информации и медийности, в котором развлечение становится центром и целью. Огромное место в медиа пространстве занимает развлекательное шоу. Элемент развлечения проникает в спортивные программы и политические дебаты, появляются различные шоу, активно предлагающие решение проблем, т.е. общество свободно существует в подобном пространстве, оно становится частью жизни. В таком контексте естественным можно считать, что и процесс обучения воспринимается менее академично, чем раньше. Многие обучающиеся ожидают от урока элементов развлечения, некоторой театральности, определенной игры. Безусловно, игры на уроках РКИ используются давно и очень результативно, но современность все больше предлагает компьютерные игры и программы для обучения. Новые технологии и новые подходы помогают дополнительно мотивировать студентов повысить свой уровень знаний и умений. Таким образом, урок, включающий в свою структуру игровые или развлекательные элементы, более востребован в современном мире. Любой процесс познания будет связан с мотивацией, которая у иностранных студентов, приезжающих в наши вузы, имеет свои особенности. Например, существует определенная проблема для студентов, обучающихся при помощи языка посредника. Зачастую мотивация к изучению русского языка у таких студентов очень низкая. Обычно, это арабские группы. В быту им помогают старшие товарищи, владеющие языком, или русские друзья. Реальные языковые трудности у таких студентов, например, медицинских групп, начинаются при прохождении практики в больницах РФ. Группы студентов из стран бывшего СССР, как правило, это студенты из Туркменистана, Азербайджана, Таджикистана и др., несколько по-другому воспринимают процесс обучения.

Обычно они достаточно хорошо мотивированы, активно участвуют в различных мероприятиях и быстро проходят социокультурную адаптацию. Все это выделяет студентов из ближнего зарубежья и позволяет корректировать работу с учетом их особенностей. Хотелось бы отметить, что кроме учета особенностей этногруппы, необходимо учитывать индивидуальные особенности студента, который независимо от его национальной принадлежности во многом является человеком будущего, свободно входящим в мир интернета и использующим его информацию. Итак, повышение уровня мотивации иностранного студента к изучению языка – еще один элемент, необходимый для достижения высоких результатов в учебе.

Для того чтобы хорошо мотивированный студент получил высокий уровень знания языка в процессе творческого сотрудничества с современным преподавателем, требуется еще и современный инструментарий. Необходимо применение новых технологий и использование возможностей киберпространства.

Молодые люди меньше обращаются к печатным книгам, но больше используют книги электронные. Электронные учебные пособия, электронная образовательная среда, различные курсы и обучающие программы становятся обычным делом в учебном процессе. Современный человек исследует окружающий мир, пытаясь создать схемы, таблицы, матрицы. Все это дает возможность моделирования и схематизации как материала, так и способов его подачи. Использование киберпространства и его инструментария позволяет превратить процесс обучения для современного студента в более понятный, более привычный и удобный для освоения. Возможности интернета экономят время и помогают решить массу проблем и вопросов. Это позитивный момент. Тонкая грань между еще позитивным и уже негативным не для всех очевидна. Киберпространство несет и негативный фактор. Молодые люди проводят много времени в различных соцсетях, которые не дают полноценного общения и могут способствовать развитию замкнутости, неумению общаться.

Отмечая позитивные стороны, которые вносит киберпространство в процесс обучения, стоит сказать о применении на уроках презентаций, электронных словарей, развивающих и обучающих игр, тестовых заданий. Изменение скорости мыслительных процессов и образования ассоциативных связей, которые неизменно следуют за развитием технических возможностей науки, влекут за собой изменение скорости жизни, а значит, подача материала должна быть более сжатой и точной с учетом особенностей обучающихся.

Сочетание таких позиций, как новые технологии, киберпространство и этноориентированность в процессе обучения требуют умения креативно мыслить и предлагать новые методы в процессе обучения. Хотелось бы остановиться на некоторых интересных подходах в освоении новой информации, основанных на ассоциативном мышлении.

Известный британский психолог Тони Бьюзен, один из ведущих мировых

экспертов в области изучения мышления, мозга, предложил концепцию ментальной грамотности. Он вместе с братом издал книгу «Супермышление» [2003]. Т. Бьюзен известен как изобретатель интеллект-карт – популярной техники визуального мышления. В 60-х годах XX века у Т. Бьюзена родилась идея использовать технику визуального мышления при конспектировании. Сам Бьюзен описывал термин «интеллектуальная карта» как способ фиксации идей и изучения нового путем разбивки информации в легкий для понимания и запоминания формат.

Интеллектуальная карта – это визуальный инструмент управления информацией, который помогает человеку структурировать, запоминать, систематизировать, изучать новое и проводить мозговые штурмы. Интеллект-карта отражает радиантное мышление, при котором в центре находится некий объект, дающий импульс к рождению ассоциаций, становящихся центральным образом для другого ассоциативного процесса.

В середине XX века советский ученый В. Ф. Шаталов [1987] разработал систему обучения, включающую опорные сигналы, несущие в себе сжатую информацию. Опорные сигналы – это знаки-символы, используя которые, мы развиваем способность к ассоциациям.

Еще один метод, метод логико-графического структурирования, был разработан доктором психологических наук А. Егидесом и подробно изложен в книге «Лабиринты мышления, или учеными не рождаются» [2004]. Во время структурирования осуществляется преобразование материала, задействуются все виды памяти, что помогает осмыслению и пониманию содержания [Дорошенко и др., 2013; Пак, 2012]. В основе метода логико-графического структурирования лежит использование схем.

Схемы широко применяют в учебной литературе и при устном изложении научного материала. Составление схемы – творческий процесс, каждый автор пользуется своим способом. Логико-графическая схема должна обеспечить лучшее восприятие, понимание, запоминание и воспроизведение материала. Наше зрение объединяет отдельные элементы в целостные фигуры. Человек, в этом случае, выделяя фигуру, все остальное воспринимает только как фон. Похожий процесс, согласно А. Егидесу, имеет место и при восприятии логико-графической схемы.

Анализируя выше описанные подходы, можно выделить общие элементы, которые могут, на наш взгляд, использоваться в обучении РКИ, такие как моделирование учебной информации, ее схематизация при помощи логико-схематических структур, а также активизация ассоциативного восприятия информации.

Используя метод логико-графического структурирования, необходимо помнить, что схематизация и моделирование учебного материала не всегда согласуются с социокультурными особенностями той или иной этногруппы. Так,

студенты из Китая очень хорошо воспринимают схемы и таблицы, стараются использовать подобное структурирование материала для лучшего усвоения и понимания, с удовольствием используют разные цвета и рисунки для оформления логико-схематического структурирования информации. Иной подход наблюдается среди арабских студентов, большая часть которых старается зафиксировать полученную информацию при помощи линейной записи или фотографий предъявляемых картинок. В таком случае, картинка должна быть максимально образной и цветной. Многие студенты, особенно мусульмане, стараются заучивать информацию или материал, обрабатывая и выделяя главное.

Отдельно хочется сказать о студентах из республик бывшего СССР. Как правило, эти студенты получили школьное образование, во многом базирующееся на советской системе. Именно поэтому они стараются маркировать получаемую информацию привычным способом, а это зачастую выделение цветом, заполнение таблиц и составление схем с опорными сигналами. Для арабских групп логико-графическое структурирование требует несколько больше времени для разъяснения, однако при должной подаче информации арабские студенты охотно используют схемы, таблицы и структурируют учебный материал. Например, многие студенты из арабских стран и стран Средней Азии трудно воспринимают окончания в известной таблице склонения существительных. Им требуются слова в таблице, а также запись необходимой информации. Чтобы получить хороший результат и прочные знания у студентов, нужно развивать навык пользования таблицами, закрепления полученной информации, необходимо больше времени уделять совместному заполнению данной таблицы.

Безусловно, в практике РКИ уже давно применяются схемы, таблицы, граф-схемы, но современные компьютерные технологии и инструменты позволяют сделать интеллект-карты или логико-графическое структурирование более образным и ярким. Данный подход нашел применение в процессе изучения синтаксических конструкций научного стиля речи. Так, студенты медицинского института, факультета «Лечебное дело» активно участвовали в структурировании информации по теме «Организм человека. Синтаксические конструкции состава и строения», составляли схемы, используя разные цвета для обозначения частей и целого в конструкциях.

В заключение хотелось бы отметить, что современные компьютерные программы и технологии, развитие общества и изменение его запросов, продиктованные временем и обстоятельствами – все это стремительно меняет жизнь человека, влияет на его внутренний мир и формирует его потребности. Неизменным остается человеческое общение в разных сферах деятельности, которое невозможно без знания языка. Чтобы научить человека общаться на иностранном языке, необходимо учитывать ведущую роль преподавателя как

личности. Преподаватель должен уметь применять современные технологии и владеть набором нужного инструментария, удачно и результативно сочетая в своей работе новые подходы с базовыми коммуникативными методиками.

Литература

1. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление / пер. с англ. Е. А. Самсонов; Минск: ООО «Попурри», 2003. 304 с. URL: https://sokrovennik.ru/uploads/digital_products (дата обращения 24.09.2022)
2. Дорошенко Е.Г., Пак Н.И., Рукоосуева Н.В., Хегай Л.Б. О технологии разработки ментальных учебников // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2013. Вып. 12(140). С. 145-151.
3. Егидес А.П., Егидес Е.М. Лабиринты мышления, или Учеными не рождаются. М.: АСТ-Пресс книга, 2004. 320 с. URL: <https://www.libfox.ru/188590-arkadiy-egides-labirinty-myshleniya-ili-uchenymi-ne-rozhdayutsya.html> (дата обращения 21.09.2022)
4. Пак Н.И. Пространственно-временная информационная модель памяти // Материалы I Междунар. науч.-практ. конф. «Фундаментальные науки и образование». Бийск, 2012. С. 48-53.
5. Синячкина Н.Л. Изучение русского языка как иностранного: к вопросу об этноориентированном образовании // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. №2. С. 287-293.
6. Чеснокова М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного. 2-е изд, перераб. М.: МАДИ, 2015. 132 с.
7. Шаталов В.Ф. Точка опоры: Об экспериментальной методике преподавания. М.: Педагогика, 1987. 158 с.

*Галимеева М.В.
г. Элиста, Россия*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК НА УРОКАХ РКИ

Аннотация. В данной статье рассматривается практика использования пословиц и поговорок на занятиях по РКИ. Анализ паремий может применяться при изучении следующих тем: «Моя семья», «Мой друг», «Описание внешности человека», «Учение и труд», «Дом и гостеприимство» и др.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, пословицы, поговорки, фольклор, языковая картина мира

Говоря о преподавании РКИ, нельзя забывать, что для иностранцев важен не только сам язык, но и культура, быт, традиции. Выбор языковых средств определяется такими факторами, как условия и ситуация общения, характер межличностных отношений, коммуникативная цель. Одной из задач препода-

вателей РКИ является изучение того, как познание отражается в языке. В ходе работы преподавателю предстоит не только ознакомить слушателей с системой языка, но и отразить языковую картину мира через классическую литературу, фразеологию, фольклор [Галимеева, 2016].

При изучении русского языка иностранные учащиеся знакомятся с жизнью страны изучаемого языка, лучшими достижениями в области литературы, искусства, науки и техники, с интеллектуальной и эмоциональной насыщенностью языковой жизни общества, вследствие чего приоритетной задачей преподавателей РКИ является представление языка и культурных особенностей русского народа. Этому способствуют, кроме стандартных занятий по русскому языку, пресса, радио, телевидение, кинематограф, театр, различные средства наглядности, речевая практика. Однако преподавателю необходимо учитывать, что на сегодняшний день не всякое литературное произведение и не всякая передача по радио и телевидению могут служить в качестве образца нормативного употребления языка, поэтому в работе следует опираться на лучшие образцы литературного языка, обращаться к несомненным достижениям национальной речевой культуры, чтобы иностранные учащиеся уже на начальном этапе обучения имели общее представление о национальном своеобразии русской речи, познакомились с богатством и разнообразием русского языка.

Богатство любого языка составляет его лексический и фразеологический фонд, создаваемый на протяжении многих веков. Фразеологические единицы отражают особенности жизни и быта, традиции и мировоззрение народа. Народная мудрость – явление интернациональное, и часто в родном языке студента можно найти пословицу, имеющую практически тот же смысл, что и предложенное преподавателем изречение, а сравнение двух одинаковых по содержанию фраз дает хороший повод для разговора об обычаях, истории, культуре двух стран.

Пословицы, поговорки, фразеологические обороты легко запоминаются и влияют на поведение и внутренний мир человека. Но при этом необходим их строгий отбор для иностранных учащихся, учет их актуальности, частотности употребления, учебно-методической целесообразности. Исходя из этого, на уроках русского языка нужно знакомить иностранных учащихся с пословицами, поговорками, фразеологическими единицами, которые могут рассказать о традициях и обычаях, о быте, характере и эмоциях человека, но делать это осторожно и правильно интерпретировать используемую фразеологию. Как мы уже говорили, иностранцу нужно хорошо знать культуру народа, чтобы пользоваться изучаемым языком как средством общения. Иностранные студенты знакомятся с новой для них культурой, воспринимая ее через призму своей культуры.

Культурный барьер, возникающий при этом, часто оказывается труднопре-

одолимым. Культурные ошибки иностранца часто воспринимаются острее, чем языковые, и производят отрицательное впечатление на окружающих [Постовалова, 1988]. Именно поэтому в процессе обучения иностранных студентов в вузах Российской Федерации необходимо объяснять и предупреждать неправильные ассоциации, обусловленные культурно- историческими, социально-психологическими особенностями и своеобразием национальной культуры. Вступая в коммуникацию с представителями чужого языка, иностранные учащиеся должны владеть системой правил речевого поведения, речевым этикетом, являющимся неотъемлемой частью культурного общения. Владение речевым этикетом позволяет чувствовать себя уверенно и непринужденно, не испытывать непонимания и затруднения в общении. Преподавателю русского языка как иностранного следует осознавать, что у иностранных учащихся уже сложившиеся представления о своем и других народах. Важно научить их видеть различия между культурами, улавливать особенности другой культуры, преодолевать стереотипы.

Чтобы иностранцам лучше понять русский язык, национальные особенности русского народа, его менталитет, нужно обязательно вводить на уроках русского языка как иностранного знакомство с пословицами, потому что эти небольшие по величине, но весьма емкие по глубине содержания, эмоционально окрашенные изречения несут в себе народную мудрость, опыт, традиции и культуру народа [Тер-Минасова, 2000].

Особенно продуктивным считаем изучение пословиц и поговорок на продвинутых этапах РКИ, на элементарном уровне тяжело объяснить значение большинства пословиц, на этом этапе использовать пословицы можно для отработки фонетики. В русском языке много пословиц, построенных на созвучии рифмы и ритма. Например: *Мороз не велик, да стоять не велит. Беда вымучит – беда выучит. Каковы сами, таковы и сани.* Чтобы отработать звуки «р» и «л», можно использовать такие пословицы: *Терпение и труд – всё перетрут. Маленькое дело лучше большого безделья. Без труда не вынешь и рыбку из пруда.*

В разговорную практику нужно обязательно вводить пословицы и поговорки. В этой статье мы хотим рекомендовать наиболее популярные русские пословицы, которые можно использовать на уроках РКИ [Даль, 2003].

Итак, при изучении темы семьи неплохо вспомнить: *Человек без семьи, что дерево без плодов. Муж и жена – одна сатана. В семье, где лад, счастье дороге не забывает. Сердце матери греет лучше солнца. Отца с матерью не почитаешь, никого не уважаешь. В дружной семье и в холод тепло.*

Когда изучаем внешность человека, уместно использовать следующие пословицы: *Не все то золото, что блестит. Снаружи мило, а внутри гнило. Не по виду суди, а по делам гляди. Не все то волк, что серо. Сам воробей, а поет как соловей. Красота приглядится, а ум вперед пригодится. Не родись краси-*

вой, а родись счастливой. С лица воду не пить. Корова чёрная, а молоко даёт белое. Красен, как маков цвет, а ума нет.

При разборе темы дружбы хороши пословицы: Старый друг лучше новых двух. Не имей сто рублей, а имей сто друзей. Друг познается в беде. Друга ищи, а найдешь – береги. Доброе братство лучше богатства. Сам пропадай, а товарища выручай. Крепкую дружбу и топором не разрубишь. Без друга в жизни туго. Неверный друг – опасный враг. Птица сильна крыльями, а человек дружбой. Дерево держится корнями, а человек друзьями. Кто скуп да жаден, тот в дружбе не ладен. С кем поведешься, от того и наберешься. С кем поведешься, от того и наберешься: от пчелки медку, от жучка навозцу. Легко друзей найти, да трудно сохранить.

Когда говорим об учении и труде, не забываем: Без учебы и труда не придет на стол еда. Ученье и труд – все перетрут. Без успеха в учебе нет успеха в труде. Труд при учении скучен, да плод от учения вкусен. Ученье да труд к славе ведут. Счастье тому бывает, кто в труде да в ученье ума набирает. Маленькое дело лучше большого безделья. Не поклоняйся до земли, и грибка не подымеешь. Без труда не вытащишь и рыбку из пруда. Труд человека кормит, а лень портит. Пот на спине – так и хлеб на столе. Землю солнце красит, а человека – труд.

Когда говорим о доме и гостеприимстве, используем: В гостях хорошо, а дома лучше. Дома и стены помогают. Дом красится хозяином. Не красна изба углами, а красна пирогами. Дома – как хочу, а в людях – как велят. Мой дом – моя крепость. Горе тому, кто непорядком живет в дому. Что в поле родится, все в доме пригодится.

В заключение следует отметить, что умелое использование пословицы и паремий на занятиях по РКИ необходимо, но при этом надо уметь донести до учащихся правильное лексическое значение, не допускать при этом неправильной интерпретации.

Литература

1. Галимеева М.В. Культурные и языковые ценности в практике преподавания РКИ // Русский язык в иноязычном окружении: современное состояние, перспективы развития, культурно-речевые проблемы. Материалы Российской научной конференции с международным участием. Элиста: Джангар, 2016. С. 444-451.

2. Даль В.И. Пословицы русского народа. М.: Изд-во Эксмо, Изд-во ННН, 2003.

3. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. М., 1988.

4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ БАКАЛАВРАМ

Аннотация. В данной статье рассматривают трудности преподавания русского языка как иностранного в полинациональной группе бакалавров, поступающих в КалмГУ, указаны особенности процесса обучения, анализируются пути преодоления обозначенных проблем.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, практика преподавания, бакалавриат

Данная статья посвящена анализу процесса обучения иностранцев, приехавших из бывших союзных республик, которые поступают в Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова на различные специальности.

Студенты из бывших союзных республик, родители которых изучали русский язык в советских школах, являются пассивными носителями русского языка. Сейчас иностранные студенты имеют возможность учиться в российских вузах на бюджетной и договорной основе и получить диплом о высшем образовании.

В Калмыцком государственном университете обучаются студенты из Таджикистана, Туркменистана, Узбекистана, Кыргызстана, Казахстана, причем только студенты из Туркменистана проходили языковую подготовку в течение года на факультете довузовской подготовки и обучения иностранных граждан КалмГУ. Абитуриенты-иностранцы сдают экзамены, проходят обязательное внутреннее тестирование и собеседование.

Представители других республик языковую подготовку не проходят. На факультетах КалмГУ формируются группы из студентов разных национальностей. Так, в академических группах инженерно-технологического факультета КалмГУ обучаются студенты из Калмыкии, африканцы (после годичной языковой подготовки), студенты из бывших среднеазиатских союзных республик. В такой ситуации перед преподавателем стоит сложная задача: стремление к однородности языковой подготовки и эффективному процессу получения ключевых навыков специалистов технического профиля.

Несмотря на то, что в советских школах обучались дети всех национальностей, для которых русский был неродным, его изучали как родной, дети слышали русскую речь, писали, говорили на русском, поэтому были основания считать его вторым родным, наряду с туркменским, таджикским, узбекским и др. языками. Сейчас в школах некоторых бывших союзных республик русский язык практически не преподается, русский язык можно выбрать и изучать как иностранный.

В КалмГУ поступают иностранцы, изучавшие русский язык как иностран-

ный в течение школьных лет, они имеют представление о грамматической системе русского языка, говорят в объеме базового уровня в условиях бытового общения. Языковую подготовку таких студентов необходимо корректировать, формировать правильное понимание структуры языка, расширять их словарный запас.

Иностранцы, приехавшие из Средней Азии, могут общаться на русском языке дома, с родителями, которые изучали русский язык в советской школе, работали в России. При обучении таких студентов важно обращать внимание на стилевую дифференциацию русского языка, разные ситуации общения, потому что студенты в аудитории часто не различают обращение «ты» / «вы», нарушая этические нормы, используют просторечные формы, недопустимые в учебном дискурсе (например, «че?», «ну и че?», «э-э, братан», «это, маршрутка не было» и т.д.). Логико-синтаксические связи, объединяющие слова в составе предложения и регулируемые падежным управлением, использованием предлогов, часто нарушаются. Это связано, в первую очередь, с влиянием системы родного языка, в котором отсутствуют предлоги (таджикский, туркменский и др.), с отсутствием регулярного общения с носителями русского языка, недостаточно сформированными коммуникативными навыками.

Специфическое интонирование и акцент ([нэт], [хлэб], [балшој], [сылавар], [п'ирпадаватыл], [дывасыт' п'ат с'интабр], [к'ито]) зачастую обусловлены фонетической системой родного языка: нечеткое противопоставление твердых-мягких согласных, появление «лишних» редуцированных гласных. Наряду с языковой подготовкой иностранцев, преподавателю, работающему в смешанной аудитории, необходимо уделять особое внимание и воспитательной стороне образовательного процесса: объяснять нормы этикета, этнокультурную специфику региона, особенности межкультурной коммуникации. Важно включать адаптационные элементы с целью повышения эффективности общения в условиях поликультурного общества.

Сложность преподавания РКИ заключается в том, что уровень языковой подготовки студентов в одной группе разный, что подтверждает и ежегодный входной контроль, проводимый в начале первого семестра первого курса, поэтому при изучении некоторых грамматических тем используются тренировочные повторительные упражнения. Так, на занятиях по «Иностранному языку (русский язык)» используются разные виды работы, приведем примеры некоторых заданий:

Составьте предложения из данных слов.

1. Преподаватель, университет, долго, говорить, русский язык.
2. Преподаватель, сказать, интересный, книга, Россия.
3. Сегодня, врач, больница, назначить, хороший, лекарство.
4. Отец, написать, я, письмо, дом.
5. Завтра, наш, кинотеатр, показывать, хороший, фильм, война.

6. Вчера, вечер, мой, друг, рассказать, футбольный, матч.

7. Мой, мама, работать, большой, банк, кассир.

Составьте предложения по схемам:

При работе по построению собственного предложения слабо подготовленные студенты совершают ошибки, которые связаны с отсутствием навыков построения письменной речи, хотя они могут говорить по-русски. Приведем примеры:

«Я куфна пайедим кушт гатова нада».

«Два месяца назад я встретила красивый девушка завтра».

В содержание каждого занятия включаются разговорные монологи, направленные на развитие речи, например: «О себе», «Моя семья», «Мой друг» и др. Приведем пример сочинения:

«Здравствуйте. Меня зовут Алик. У меня большой семья: папа, мама, старший брат, младшие сестра. Мы живём в большом доме.»

Основной целью при обучении РКИ является «выход в речь», умение говорить в разных ситуациях. При обучении бывших соотечественников, которые изучали русский язык на родине, целью преподавания становится не столько эффективность коммуникации, сколько правильное использование уже имеющихся знаний и умений, их коррекция. Иногда бывают ситуации, когда приходится переучивать, а это иногда сложнее, чем обучение «с нуля». Вероятно, это связано с тем, что на начальном этапе легче предотвратить появление грубых грамматических ошибок, на последующих этапах обучения правильность речи достигается с большим трудом, сложно поддается корректировке, так как определенные навыки сформированы.

Учебные планы бакалавриата не предусматривают большого количества часов на иностранный язык (русский язык), поэтому аспектное изучение РКИ в достаточном объеме невозможно. Так, на первом курсе ИТФ на разных направлениях подготовки запланировано проводится одно занятие в неделю. На втором курсе два занятия в неделю. Полноценное аудирование русской речи с прослушиванием обработанных видео- и аудиоматериалов включить в занятие с указанным планом невозможно. Чтение текстов выведено в самостоятельную работу студентов.

Практические занятия на ИТФ представляют собой комплекс, включают грамматико-теоретическую часть, развитие речи, упражнения по лексике, подготовку и проверку домашнего задания. Занятия преподаватель может начать с повторения элементарных грамматических правил (категория рода, числа имени существительного, система склонения существительного, грамматические категории прилагательного, грамматические категории глагола), далее использовать небольшие топики-рассказы для заучивания и тренировочные упражнения по морфологии и синтаксису РКИ.

Уровень подготовки бакалавров часто не соответствует первому серти-

фикационному, поэтому частотны речевые ошибки, фонетическая и грамматическая интерференция, неосознание важности грамотной речи, незнание коммуникативной цели, нечеткая целевая установка, непонимание ключевых отличий между родным и русским языком и т.д. Студенты считают приоритетным изучение профильных дисциплин: математики, физики, химии, хотя, на наш взгляд, эффективность обучения напрямую зависит от хорошего владения русским языком. При этом студенты охотно общаются в неформальной среде с однокурсниками и соседями в общежитии, быстрее усваивая лексику, нарушающую норму.

При обучении русскому языку как иностранному преподаватель должен учитывать национально-культурные, индивидуально-психологические особенности обучающихся, а также специфику направления подготовки [Государственный язык, 2014; Вольнова, Меланченко, 2016; Голубева, Бадмаева, 2019].

В современной методике РКИ есть мнение, что в основе обучения русскому языку как иностранному лежит схема взаимоотношений «преподаватель – обучающийся – средства обучения», что и определяется как педагогическое общение, подразумевает партнерство иностранного обучающегося и преподавателя [Стародумов, 2018: 204-207].

Нередко преподаватель подбирает несколько разных учебников и методических комплексов, так как необходимо компилировать материал из разных источников при подготовке к занятию, специального учебника для обучения студентов на конкретном техническом направлении подготовки, которые соответствуют разнородному составу студентов с разной подготовкой, на данный момент нет.

Таким образом, эффективности обучения РКИ на первом курсе инженерно-технологического факультета КалмГУ могут способствовать следующие факторы: во-первых, необходима языковая подготовка в течение одного года на подфаке; во-вторых, в течение первого года обучения преподавателю необходимо использовать такой учебно-методический материал, который будет способствовать «уравниванию» языковых навыков студентов-иностранцев в КалмГУ. Более того, в такой ситуации актуальным становится создание специального учебного пособия для бакалавров, задания в котором направлены на актуализацию пассивно полученных знаний, использование преимуществ обучения в среде изучаемого языка, на развитие речи, на понимание стилиевой дифференциации русского языка.

Форма проведения занятий может быть разной, она зависит от количества часов, отведенных в учебном плане для дисциплины, неизменным должно быть, на наш взгляд, создание доброжелательной атмосферы вузовского занятия, создание комфортных условий для диалога культур, объединение усилий преподавателя и обучающегося, понимание целей и задач обучения и ответственного отношения.

Литература

1. Вольнова Д.Н., Меланченко Е.А. Организация процесса обучения русскому языку как иностранному: актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного, роль преподавателя и учащегося в процессе обучения // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 8 [Электронный ресурс].
2. Голубева Е.В., Бадмаева З.В. Изучение русского языка в Китайском нефтяном университете – Пекин, кампус Карамай (из опыта работы) // Русский язык в современном Китае: Материалы VII Международной научно-практической конференции, Чита, 19–20 апреля 2019 года / Ответственный редактор Ю.В. Звездина. Чита: Забайкальский государственный университет, 2019. С. 65-69.
3. Государственный язык и языки национальных меньшинств в образовательном пространстве: Материалы международной конференции, Санкт-Петербург, 24-29 ноября 2014 года / Главный редактор А.В. Голубева. Санкт-Петербург: Закрытое акционерное общество «Златоуст», 2014. 254 с.
4. Стародумов И.В. Особенности преподавания русского языка как иностранного // Молодой ученый. № 40(226). Октябрь 2018. С. 204-207.

*Голубева Е.В., Убушаева Б.В.
г. Элиста, Россия*

ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ

Аннотация. В данной статье анализируются взгляды отечественных ученых, представленные в работах, в которых рассматриваются глаголы движения, представлены два основных направления трактовки особенностей данной части лексики.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, глаголы движения, изучение истории, работы лингвистов

В данной статье анализируются некоторые работы в области изучения глаголов движения в современной лингвистической литературе. Так, обладая праславянским происхождением, глаголы движения имеют параллели и в индоевропейских, и в балтийских языках. На протяжении многих веков данные формы глаголов используются в устной и письменной речи, несмотря на свой архаический характер. В современной лингвистической литературе глаголы движения анализируются в двух основных направлениях:

Во-первых, ученых интересует выражение категории определенности / неопределенности, которая предшествовала современной грамматической видовой категории глагола во всех славянских языках. Во-вторых, исследователи системы языка изучают особенности словообразования, которыми обладают

глаголы движения и с точки зрения структурной грамматики, и в лексико-семантическом аспекте.

Начало первого направления изучения глаголов движения было положено в начале 19 века в трудах А.Х. Востокова, Г.И. Павского, Н.И. Греча и др., в которых ученые дифференцировали категории определенного/ неопределенного. Их работы послужили основой для ряда последующих лингвистических работ.

В конце 19 – начале 20 вв. ученые-лингвисты различали значения глагола *идти* и глагола *ходить* прежде всего на основании конкретности движения или его отвлеченного характера. Связывая значения данных глаголов с категорией вида, Ф. Буслаев писал, что «видами обозначается действие» [Буслаев, 1855]. Действие может быть отвлеченным (*птица летает*, т.е. она вообще обладает способностью летать). Действие может быть определено во времени (настоящем, прошедшем и будущем), направлении или есть указание на его однократность / многократность.

Известный лингвист А. А. Потебня писал о значении глагола «нести». «Действие, обозначенное глаголом нести выделяется из чувственного воззрения, хотя есть такие формы, как *носить*, *нашивать*. Действие данных глаголов обозначает результат отвлечения. Для того, чтобы выразить действие данного глагола, нужно соединить несколько моментальных глаголов, выстроив их как бы в одну линию, протяженную во времени». Ученый считает, что этот пример иллюстрирует стремление языка к выражению отвлеченности мысли [Потебня, 1977].

В. Н. Добровольский первым их отечественных исследователей выделил русские глаголы движения в отдельную лексико-семантическую группу, считая главным признаком, отличающим их от других глаголов значение однократности и многократности движения.

В работах А.М. Пешковского рассматриваются глаголы движения. Ученый указывал на оппозицию движения в один прием и движения повторяющегося, отмечая признак непрерывности действия у глаголов с суффиксом *-а*. При этом в работах исследователя не связывалась способность глаголов движения соотноситься по продолжительности действия.

Академик А.А. Шахматов впервые выделил общую природу основ глаголов движения, положив начало всестороннему изучению их специфики в отдельности от других лексико-семантических групп глаголов. При этом и А.А. Шахматов видовые различия глаголов движения рассматривал как чисто семантические особенности. Однако признаком направленности движения обладают только глаголы движения, которые этим способом действия отличаются от остальных глаголов.

Таким образом, основным выводом, к которому пришли ученые-лингвисты, изучавшие глаголы движения с позиций определенности / неопределен-

ности, является тот факт, что пары глаголов движения группируются на основе лексического признака определенности / неопределенности. Данный признак, функционировавший в праславянский период, позднее трансформировался в грамматическую категорию вида глаголов. Но следует особо подчеркнуть, что именно для глаголов движения этот признак остался лексическим, а не собственно грамматическим.

В прошлом определенные и неопределенные глаголы движения рассматривались исследователями как особый случай реализации категории вида, так как данная грамматическая категория отличалась весьма широкими границами, выходящими за объем совершенности и несовершенности определенного действия.

При этом уже ученые позапрошлого столетия замечали ту разницу между современными парными глаголами движения, которая не поддавалась объяснению на основе значений категории вида. Именно поэтому в то время появились работы, в которых лингвисты разводили понятие способа действия с глагольными видовыми формами (см. А.А. Потебня, А.М. Пешковский). Являясь исключительно семантической группировкой, глаголы способа действия объединяются на основе общности значения, поэтому парные глаголы движения стали относить к их числу.

Некоторые семантические особенности глаголов движения рассматриваются в Грамматике современного русского языка 1970 года. Авторы учебника высказали убеждение в том, что глаголы движения представляют собой лексико-семантический класс (не чисто семантический), ограниченный четырнадцатью парами. Реальное значение и образование глаголов однонаправленного и неоднаправленного движения можно соотнести. Данные глаголы противопоставлены по признаку кратности / не кратности; однонаправленности / неоднаправленности. Особо подчеркивается, что только глаголы неоднаправленного движения обладают дополнительным оттенком кратности.

Уже восемнадцать пар глаголов движения рассматривается в Грамматике-80, где представлена такая же трактовка данных единиц. Авторами были добавлены следующие пары: катиться – кататься; нестись – носиться; гнаться – гоняться; брести – бродить. Данные глаголы отсутствовали в предыдущей грамматике. Так, по мнению ученых, значения глаголов брести – бродить отличаются, так как брести – это тихо идти, с трудом, в то время как бродить данным значением не обладает.

Академик В.В. Виноградов рассматривал в своих работах некоторые особенности глаголов движения. Ученый выделял особенность однонаправленных глаголов, которые в прямом значении могут использоваться с отрицательной частицей «не» только в форме настоящего времени (не веду его сегодня), а также использование формы императива для выражения запрета (не иди так

быстро). Именно В.В. Виноградов впервые выявил стирание видового противопоставления при использовании глаголов движения в переносном значении (*в этой части острова часто идет дождь – в этой части острова часто ходит дождь*) [1982].

В диссертационной работе З.У. Блягоза [1964] проанализированы глаголы движения с лексико-грамматической точки зрения, установлены их семантические, грамматические, словообразовательные особенности, объединяющие глаголы движения в особую группу слов. Семантическим критерием для разграничения глаголов движения автор выдвигает принцип передвижения субъекта / объекта в пространстве, в качестве же формально-грамматического фактора принимается соотносительность с грамматическими вопросами «откуда» / «куда», а также способность приставочных глаголов движения к созданию конструкций типа глагол + существительное в В.п. с предлогами «в» / «на». С точки зрения словообразовательных характеристик главным критерием автор считает определенную активность глаголов движения при присоединении различных префиксов, расширяющих семантику данных форм.

Таким образом, в заключение следует сказать о том, что несмотря на интерес ученых к изучению свойств глаголов движения, есть определенные проблемные вопросы в области их значения, словообразовательных свойств, которые в настоящий момент в лингвистических работах отражены слабо или вообще не затронуты. Так, в научном обороте отсутствуют работы по анализу синхронного аспекта, а также нет серьезных теоретических работ по сравнительно-сопоставительному изучению глаголов движения с позиций РКИ.

Тем не менее интерес исследователей-лингвистов к изучению глаголов движения не угасает, так как активно проводится работа по анализу семантики этих единиц, способов пространственного обозначения, указания на направленные движения и т.п.

Литература

1. Блягоз З.У. Глаголы перемещения в современном русском литературном языке: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.01 – «Русский язык». М., 1964.
2. Буслав Ф. И. «О русских глаголах» Константина Аксакова. М., 1855 // Отечественные записки. 1855. №8.
3. Виноградов В. В. Очерки по истории русского литературного языка XVII-XIX вв. М.: Высш. шк., 1982. 528 с.
4. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. Т.4. Глагол. М., 1977.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ ГРУППАХ РКИ

Аннотация. В статье рассматривается специфика преподавания в группах иностранных обучающихся, состоящих из представителей различных национальностей. Анализируются особенности русских глаголов движения с приставками и без них. Авторы разграничивают этапы их изучения и представляют различные методы по их эффективному усвоению и использованию в речи. Были использованы материалы из практики преподавания в поликультурных группах.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, поликультурная группа, глаголы движения, бесприставочные глаголы

Методика преподавания русского языка как иностранного представляет собой синтез инструментов многих разделов научного знания: это и структурная лингвистика, и сравнительно-сопоставительная грамматика, и межкультурная коммуникация, и психология, и история.

В процессе изучения русского языка как иностранного есть определенные темы, которые традиционно вызывают трудности у обучаемых. Раздел «Глаголы движения» является одним из них [Рожкова, 1958; Исаченко, 1960; Сычева, 2017]. На каждом уровне студенты испытывают трудности в различении и применении форм глаголов движения в письменной и устной речи, совершая ошибки. Одним из способов нивелирования подобных сложностей можно считать проведение аналогии с родным языком обучающегося, привлечение материала родного языка. Такой подход можно считать спорным, но все, что может помочь студенту усвоить материал, должно быть использовано преподавателем.

Практическое владение всеми средствами языка для эффективной коммуникации – вот главная цель обучения русскому языку как иностранному. Только после получения определенных знаний, помогающих построить речевой образец в объеме элементарного уровня выстраивается лексико-грамматическая система языка. В ходе обучения иностранцы прежде всего осваивают коммуникативные умения, формируются навыки по использованию фонетических, графических, лексических, морфологических и синтаксических единиц языковой системы.

Предметом анализа в данной статье выступает процесс изучения иностранными студентами глаголов движения. Многие исследователи и практики РКИ сходятся во мнении о том, что грамматические категории глагола представляют особую сложность для изучения иностранцами. Глагол, обладая самым большим количеством грамматических категорий из всех частей речи, особыми формами, делится также на лексико-семантические группы: модальные

глаголы, бытийные глаголы, глаголы движения и др. Трудности в изучении глагольных форм могут быть обусловлены следующими факторами. Во-первых, большим количеством лексических значений (прямых и переносных) у глаголов движения. Во-вторых, иностранные студенты должны помнить о разграничении глаголов для передвижения на разных видах транспорта и без него. Такие различия зачастую отсутствуют в их родном языке. Иностранцам трудно усвоить различия в формах приставочных глаголов, где приставки вносят дополнительное значение в семантику глаголов движения. Наконец, дифференциация однонаправленных и разнонаправленных, глаголов однократного и многократного действия. Очень тонкая смысловая граница между некоторыми приставочными глаголами с трудом воспринимается студентами (например, войти – зайти, ушел – вышел, съездил – поехал). Также представленный в учебниках теоретический материал иногда имеет различия в практическом употреблении глаголов движения, что снижает эффективность их усвоения.

Особенности приставочных глаголов движения следует соотносить с их пространственным значением, с одной стороны, а с другой – с обозначением времени. Кроме того, разные учебные комплексы расходятся в наборе соотносительных пар глаголов движения. Некоторые выделяют 14 пар, другие – 17. В любом случае, подобные дискуссионные вопросы добавляют неопределенности в структурирование процесса обучения иностранцев.

Разнообразные значения русских глаголов движения включены в толковые словари. Так, в словаре С. И. Ожегова зафиксировано 26 значений у глагола *идти*; 7 – у *ходить*, 5 – у *ехать* и т.д. [Ожегов, 1994]. Именно поэтому при их изучении необходимо обращать внимание на контекст. С русскими глаголами движения взаимодействует около 20 приставок, которые вносят дополнительное значение в семантический объем каждого глагола.

Описанные сложности в грамматических и лексических характеристиках русских глаголов движения предполагают контроль усвоения в процессе преподавания на всех уровнях изучения РКИ.

В речи студентов-иностранцев наиболее частотны ошибки в использовании видовых форм, приставочных глаголов со значением «покинуть помещение» и т.д. Приведем некоторые примеры из речи студентов, отобранные в ходе практики преподавания: «*Я сегодня не могу приходить на занятия*» (студент из Монголии). «*Мы летом будем ходить в Москву*» (студент из СУАР КНР). «*Мне надо выходить (в туалет на занятии)*» (студент с Гаити).

Многие практики сходятся во мнении о том, что при изучении винительного падежа на начальном этапе необходимо постепенно вводить глаголы *идти*, *ходить*, *пойти*: *Я иду в библиотеку. Вчера я ходил на стадион. Завтра я пойду в спортзал*. Именно в таком окружении наиболее эффективно усваивается информация о направлении движения, лексическое значение данных глаголов. Дифференциация глаголов по времени на момент речи также должна быть ак-

туализирована при изучении в таком контексте: *Куда вы сейчас идете? – Я иду в столовую. Куда вы пойдете завтра? – Завтра я пойду на футбол с друзьями. Куда вы ходили вчера? – Вчера я ходил в кино.* Часто студенты в прошедшем времени дают ошибочный ответ: *Вчера я шел в кино.* Неразличение данных форм глагола объясняется также и тем, что в словарях они переводятся одинаково. Объяснение различий в использовании глаголов для движения на транспорте и передвижения пешком может быть реализовано на начальном этапе по указанной модели. Повторяемость действия следует подчеркивать на примерах, используя знакомую, уже изученную лексику: *Сейчас моя сестра идет в университет. – Каждый день моя сестра ходит в университет.*

На следующем этапе вводятся глаголы без приставок, ближе к завершению курса элементарного уровня, все значения русских падежей желательно к этому времени пройти и закрепить в тренировочных упражнениях.

Во многих учебных комплексах дается список однопоставленных и разнонаправленных глаголов, и преподаватель объясняет различия в характере движения данных лексем, их отличия друг от друга. На третьем этапе начинается изучение остальных глаголов с приставками, объясняется не только словообразующая, но и смысловоразличительная функция приставок, которые присоединяются к глаголам движения.

Особая трудность здесь состоит в том, чтобы правильно и доступно объяснить студентам-иностранцам не только тонкость значения, которую придают приставки, но и предложно-падежное управление, которое употребляется после каждого глагола. Тренировочные упражнения, выполняемые в ходе изучения глаголов движения, могут содержать модели для перевода на родной язык, чтобы студенты усваивали различия и выявляли определенные сходства.

На завершающей ступени изучения глаголов движения обычно изучаются переносные их значения, представляющие особую трудность для изучения и использования в речи, например: *часы идут, автобус ушел, дождь идет, годы летят, машина скоро придет* и т.д. При этом следует обратить внимание обучающихся на то, что при использовании в переносном значении соотношение однопоставленных и разнонаправленных глаголов утрачивается: *О чем тут ведется речь? – (нельзя заменить – О чем тут водится речь?).*

Психоэмоциональное и физическое состояние человека нашло отражение в переносных значениях глаголов движения, что также должно изучаться на более продвинутом этапе. Такие выражения, как «*плавать на экзамене*», «*выйти из себя*», «*уйти в себя*» и др. необходимо пояснять и иллюстрировать примерами.

Одним из методических приемов, использование которого может помочь в изучении глаголов движения и переносных значений, является изучение пословиц и поговорок, которые их содержат. Необходимо вместе со студентами рассмотреть такие единицы, как: «*Волков бояться – в лес не ходить*»; «*Вода-то близко, да ходить склизко*»; «*В гости ходить – надо и к себе водить*» и др.

Сфера употребления глаголов движения в речи чрезвычайно широка, поэтому в процессе обучения преподавателю необходимо обращать внимание учащихся на контекст их употребления, на особенности использования в прямом и переносном значении.

В заключение данной статьи хотелось бы предложить несколько методических приемов, которые можно использовать в преподавательской практике при изучении глаголов движения:

- использование схем и таблиц в интерактивном формате и в распечатанном виде;

- рисунки и иллюстрации, наглядно демонстрирующие специфику употребления глаголов движения;

- упражнения различного типа: использование точек вместо глаголов, которые нужно вставить в правильной форме; описание картинки с использованием глаголов движения; ролевая игра с объяснением прохождению дороги / описание своего пути из общежития в университет и обратно и т.д.;

- использование внеаудиторного времени во время экскурсий, когда можно на практике отработать употребление глаголов движения.

Использование подобных упражнений повышает интерес к правильному употреблению глаголов движения, определяет понимание реального функционирования лексических единиц русского языка в разных ситуациях общения.

На каждом уровне студенты испытывают трудности в различении и применении форм глаголов движения в письменной и устной речи, совершая ошибки. Одним из способов нивелирования подобных сложностей можно считать проведение аналогии с родным языком обучающегося, привлечение материала родного языка. Несмотря на различные мнения ученых по поводу использования «языка-посредника» в практике преподавания русского языка как иностранного, включение переведенного материала может помочь в понимании обучающимися сложного грамматического явления, каковыми представляются русские глаголы движения.

Литература

1. Исаченко А.В. Грамматический строй русского языка. Морфология. Раздел «Глаголы перемещения». Братислава, 1960.

2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений. Российская АН, Ин-т рус. яз., Рос-ий фонд культуры. 2-е изд., испр. и доп. М.: Азъ, 1994. 907 с.

3. Рожкова Г.И. Изучение глаголов движения в русском языке // Вопросы методики преподавания русского языка нерусским. М., 1958.

4. Сычева Л.В. Русские глаголы движения и особенности их преподавания иностранным учащимся // Лингвистика и межкультурная коммуникация. Выпуск № 2(25), 2017.

ДЕЛОВЫЕ ДОКУМЕНТЫ XVIII ВЕКА КАК ИСТОЧНИК ИСТОРИИ РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА (по архивным материалам юга России)

Аннотация. В работе рассматриваются документы Государственного архива Волгоградской области и Национального архива Республики Калмыкия. Показано, что в них отражены общие тенденции развития литературного языка в первой половине XVIII в. (книжная лексика, новые европейские заимствования, вариантность морфологических форм), а также региональные особенности (диалектная, этноспецифичная лексика, заимствования из неевропейских языков соседних народов). Подчеркнута важность документов как историко-лингвистических источников.

Ключевые слова: история русского литературного языка, деловой документ, лексика, грамматика, юг России, XVIII век

XVIII век, как известно, является особым периодом в истории русского литературного языка, в петровское и более позднее время формировавшегося на основе взаимодействия разных культурно-языковых традиций – книжной церковнославянской (при общей установке на отрыв от нее), деловой, разговорной, а также под западноевропейским влиянием. Языковая политика Петра Первого, согласно которой «новому языку предстояло стать европейским, светским и просвещенным» [Живов, 2017: 936], как продолжение его реформ реализовалась в первую очередь в официально-деловых, научных, публицистических текстах. По замечанию В.В. Виноградова, «светско-деловой язык решительно выступил в роли средней нормы литературности» [Виноградов, 1982: 72]. Именно поэтому деловые документы этой эпохи представляют несомненный интерес как та речевая среда, в которой «выплавлялся» новый литературный язык, через официальную документацию этот новый язык распространялся по всей территории государства. В разных регионах освоение новых тенденций, вероятнее всего, происходило по-разному, чем обусловлено возросшее в последние десятилетия внимание исследователей к региональной деловой письменности с целью выяснения и описания всей полноты картины функционирования русского литературного языка в начальный национальный период.

Деловые документы южных регионов России представляют в этом отношении ценнейший лингвистический источник, поскольку они создавались в особых этнокультурных и языковых условиях на землях позднего русского заселения, где тесно взаимодействовали народы России с народами Северного Кавказа, Калмыкии, прикаспийских стран и, соответственно, южнорусские диалекты с другими восточнославянскими и неславянскими языками и диалектами, а также с литературным языком. При этом данные источники мало

исследованы в лингвистическом отношении. Объектом внимания становились документы Войска Донского (см.: [Документы 2020 и др.]), Калмыцкой комиссии Коллегии иностранных дел [Сусеева, 2019 и др.], тогда как, по словам Д.А. Сусеевой, изучение этих документов «открывает фактически новый материал для более глубокого осмысления функционирования русского делового языка XVIII века в процессах, связанных с политикой Петра Первого и его деятельностью по укреплению основ многонационального государства» [Сусеева, 2014: 57].

Мы обратились к деловым документам 1734-1753 гг. из Государственного архива Волгоградской области («Михайловский станичный атаман»: ГАВО. Ф. 332. Оп. 1.) и 1741-1745 гг. из Национального архива Республики Калмыкия («Состоящий при калмыцких делах при Астраханском губернаторе»: НАРК. Ф. 36). При общей региональной отнесенности источников к южнорусским областям, одни документы создавали в канцеляриях Войска Донского с его этническим, социокультурным, языковым своеобразием лица разного статуса, но часто станичные писари из грамотных казаков; другие – в государственных учреждениях писари астраханской губернской канцелярии, Коллегии иностранных дел, в составлении многих документов участвовал сам В.Н. Татищев, один из образованнейших людей своего времени, бывший тогда главой Калмыцкой комиссии и Астраханским губернатором. Назовем условно эти две группы архивных источников донскими (хотя в фонде есть и отдельные документы, например, из Воронежской и Астраханской канцелярий) и астраханскими (хотя архив содержит и некоторые документы из других регионов). Мы можем рассматривать их как единый массив источников, а также в сопоставлении, чтобы подчеркнуть ценность каждой из данных групп. Такое сопоставление на примере жанров документов проведено, в частности, в работах [Горбань, 2022; Косова, 2022].

Анализ языка документов показал, что в них нашли отражение как общерусские тенденции развития языка, так и специфические явления.

Взаимодействие различных культурно-языковых традиций в процессе формирования литературного языка проявлялось, по наблюдениям исследователей, в пестроте, многовариантности фонетических, грамматических, лексических форм. Это характерные для «стиля эпохи» приемы «смещения грубого просторечия с торжественными славянизмами» [Виноградов, 1982: 71], вариативность грамматических форм, «интенсивное проникновение в письменность множества «просторечных» образований» [Марков, 2001: 156]; вариативность и «смещение узусов» на уровне синтаксиса [Живов, 2017: 961-971] и др.

Лексика. Лексическое разнообразие текстов источников обусловлено многообразием вопросов управления, политики, в том числе международной, повседневной жизни, которые решались в процессе деловой коммуникации.

В текстах исследуемых документов преобладает общерусская лексика рассматриваемого периода истории языка.

Характерным для обеих групп документов является наличие общественно-политической, военной и иной терминологии, включающей наименования учреждений, социальных институтов, сословий, воинских чинов и должностей, видов документов и др.: *коллегия, канцелярия; правительство; полковник, комендант, казак, писарь; доношение, ордер, рапорт, паспорт, ведомость* и др. [Документы, 2020: 93-98]. Встречаются также специфичные для каждой группы слова и выражения, связанные с особенностями местности и регулируемой деятельности. Например, в донских источниках: *войсковой круг, станичный сбор* (формы управления Войском и его административно-территориальными подразделениями); *канцелярия войсковых дел; казацьи городки; войсковая грамота* и др.; в астраханских документах: *владелец* = 'правитель горских народов' (подробнее см.: [Сусеева, 2016: 81-82]), *толмач* = 'переводчик' и др.

Во всех документах отмечаются архаичные элементы: местоимения *сей, оный*, наречия *паки, наипаче, токмо, колико*, союзы *понеже, поелику, ибо, яко*; созданные по книжным словообразовательным моделям слова *обстоятельства, ответствовать, воследовать, правительствующий, услужение, ненакладывание, задержание, знаемость, благоволить* и др. В целом это свидетельствует об ориентации делового языка на книжную традицию, и в региональных документах эта тенденция ярко прослеживается.

Однако источники включают и разговорно-просторечную, иногда диалектную лексику.

Так, в войсковых документах отмечаем в первую очередь характерные для речи донского казачества единицы, связанные с иерархией Войска, его жизненным укладом: *станица, атаман, есаул, казак, малолеток и невыросток* (молодые казаки, еще не давшие присягу) и др. Из них *станица, есаул, атаман* уже войдут в Словарь Академии Российской, но с обязательным пояснением «у казаков», «казацкий» [Словарь V: 776; I: 60; II: 1017], то есть станут принадлежностью литературного языка.

Встречаются разговорные слова *баба, женка*, диалектные *куды, туды, сюды, откуль* [см. подробнее: Документы, 2020: 102-106]. Отмечены также единицы, которые в литературных источниках известны с середины XIX века. Например, в одном из постановлений станичного сбора Михайловской читаем: *а ежели кто в противности явитца самодурством настух с таким поступлено будет...* (ГАВО. Ф. 332. Оп. 1. Д. 5. Л. 1). Диалектно-просторечные слова *самодур* и *самодуром* (наречие 'своевольно, по прихоти') известны разным говорам и фиксируются в словарях с к. XVIII в., но в литературный язык оба слова вошли благодаря А.Н. Островскому, употребившему *самодур* в одной из пьес, и Н.А. Добролюбову, в работах которого впервые отмечается *самодурство*. Как показывает источник, *самодурство* существовало и намного ранее (впрочем, писарь мог сам вместо разговорного *самодуром* образовать *самодурством* для придания языку документа книжной окраски).

Разговорно-просторечные и диалектные слова в астраханских документах встречаются реже. Укажем, например, глагол *пропускать* (т.е. *пропускать*) (НАРК. Ф. 36. Д. 141. Л. 9).

Интерес представляют такие жанры документов, как списки, росписи, расписки и под., в которых представлены перечни товаров, предметов и т.д. В них можно встретить бытовую лексику, которая обычно редко попадает в официальные тексты. Например, в расписке казака о расходе денег за различные товары (в разных падежах): *муки арженной* (ржаной), *муки пшеничной*, *пшена*, *ветчины*, *сала*, *масла коровева* (коровьего), *масла поснова* (постного), *дашек липовых*, *лубьевъ*, *потчанки* (подчанки), *ставки*, *бочки*, *ушаты*, *шайки*, *лапаты* (лопаты) и др., в том числе диалектное *начевки* (фонет. [нащёвки], т.е. 'корыта для размешивания теста' [Большой, 2003: 324]) [ГАВО. Ф. 332. Оп. 1. Д. 9. Л. 14-14 об.]; в росписи подарков для кабардинских владельцев: *сукно*, *камка*, *кожи яловичные*, *чай черный и зеленый* (НАРК. Ф. 36. Д. 141. Л. 250 об.); в других документах Астраханской канцелярии: *лошади*, *скот*, *сено*, *кружечный двор* = 'питейный дом, кабак', *вино*, *мед* (НАРК. Ф. 36. Д. 141. Л. 11), *лодки*, *шлюпки* (НАРК. Ф. 36. Д. 141. Л. 335), *кошма* (НАРК. Ф. 36. Д. 141. Л. 368).

Характерной чертой литературного и, в частности, делового языка рассматриваемого периода, как уже отмечалось, является наличие большого количества новых европейских заимствований. По словам В.М. Живова, «... интенсивное употребление заимствований характеризует законодательные памятники: они оказываются недоступными для понимания...» [Живов, 2017: 989]. Отмечается это и в исследуемых источниках в равной степени. Это наименования административно-территориальных единиц (*губерния*), учреждений (*коллегия*, *канцелярия*), чинов и должностей, иных статусных характеристик (*майор*, *комендант*, *кавалер*), документов (*рапорт*, *промемория*, *реестр*) и многие другие. Например: *Инструкция инженерного корпуса кондуктором* (имярек) (НАРК. Ф. 36. Д. 141. Л. 7), где в названиях документа и адресатов все слова на то время только вошли в русский язык из западноевропейских. В черновике одного из документов, отправленных из Михайловской станицы в войсковую канцелярию, мы видим, как существительное в заголовке *доношение* и глагол в формуле адресата *доносит* исправлены писцом на соответственно *репорт* и *репортует* (ГАВО. Ф. 332. Оп. 1. Д. 7. Л. 1, 2 об.). Это свидетельствует о последовательном и осознанном внедрении заимствований в официальной сфере не только в центральных органах власти, но и на местах.

Однако официальные документы юга России имеют и особенность: в них наблюдается значительное число слов из неевропейских языков соседних народов. Например: *салтан*, *хан*, *ханиша*, *мурза*, *зайсанг*, *сераскер*, *уздень*, *солтанульцы* (салтанульцы), *улус* и другие. Некоторые из них уже являются русскими суффиксальными образованиями от соответствующих иноязычных слов (*ханиша*, *салтанульцы*). В большей степени они характерны для астраханских

документов, что вполне объяснимо, однако встречаются и в донских, например: ...о возвращении к намъ в Воиско Донское бежавших и-здеших **улусовъ** в наместниковы и **дербетевы улусы** ... приезжаих в Черкаскъ или в улусы **юртовых калмыкъ**... (ГАВО. Ф. 332. Оп. 1. Д. 9. Л. 31-32 об.). Наблюдения над этой лексикой, а также над антропонимами, этнонимами, относящимися к калмыцкому, казахскому, татарскому, различным кавказским и другим языкам Прикаспийского региона, изложены в работе [Сусеева, 2019: 81-82, 113-114, 130-131, 134-137], авторы которой отмечают, что использование данных заимствований было обусловлено необходимостью называть реалии других культур, для обозначения которых нет русских эквивалентов.

Источники показывают, как происходило освоение заимствованных слов русским языком на произносительном (что отражено и в орфографии), грамматическом уровнях. Так, мы встречаем варианты написаний: *маиоръ* и *мазоръ* (в обеих группах документов), *солтонулский* и *солтанъ улским* (в два слова) (НАРК. Ф. 36. Д. 141. Л. 13 и 14 об.). Наблюдаются варианты склонения иноязычных слов и имен. Например, затруднения, вероятно, вызывало имя ханши Джан. Оно могло быть воспринято русским языком как имя женского рода *Джана*, однако мы встречаем и форму *ханиа Джанъ* (НАРК. Ф. 36. Д. 141. Л. 245). Форма женского имени, оканчивающаяся на согласный звук, как известно, не соответствует системе русского языка, чем обусловлены варианты склонения; ср.: дат. пад. *хание Джане* (НАРК. Ф. 36. Д. 141. Л. 6, 15) по типу имен женского рода на *-а*, но вин. пад. *ханишу Джана* (НАРК. Ф. 36. Д. 141. Л. 6) по типу имен мужского рода на согласный (с нулевым окончанием); предл. пад. *о хание Джане* (НАРК. Ф. 36. Д. 141. Л. 6) не показательен, так как формы «мужского» и «женского» склонений совпадают. О том, что пишущий действительно испытывал трудности в выборе модели склонения, свидетельствуют такие случаи, как, например, исправление *хании Джаны* на *Джана* (НАРК. Ф. 36. Д. 141. Л. 14). Современный русский литературный язык здесь, как мы знаем, выработал норму, предписывающую несклоняемость имени, но в первой половине XVIII века, как показывают источники, он к этому еще шел.

Грамматика. Исследуемые документы подтверждают конкуренцию новых и старых морфологических форм, наблюдающуюся в вариантах падежных окончаний имен прилагательных и существительных.

Флексия род. пад. ед. числа прилагательных муж. и ср. рода передается на письме как *аго/-яго* и *-ого/-его* (исторически церковнославянское и восточнославянское), а также *-ова* (позднее произношение в русском литературном).

Имена существительные муж. рода в род. пад. ед. числа имеют варианты окончаний *-а/-я* и *-у/-ю*, в предл. пад. ед. числа *-е* и *-у/-ю*, в дат. пад. мн. числа *-ам/-ям* и *-ом/-ем*, в творит. пад. мн. числа *-ами/-ями* и *-ы/-и*. Сравнение употребления этих форм в документах Войска Донского с материалами Национального корпуса русского языка показывает как сходство, так и разли-

чия, например разную частотность одной из форм у тех или иных лексем в южнорусских текстах и текстах других регионов. В перспективе можно провести подобное сопоставление донских документов с астраханскими.

Объектом исследования могут и должны стать также синтаксис текстов, использование формул речевого этикета, передающих общерусские и местные традиции официального общения в разных областях юга России, и другие единицы языка, речи, текста.

Использование рассматриваемых архивных источников в исторических лингвистических исследованиях получит активное развитие благодаря их публикации, а также созданию лингвистического корпуса таких документов. Подобная работа над диахроническим лингвистическим корпусом документов фонда Михайловского станичного атамана ГАВО, поддержанная в 2019-2021 гг. Российским фондом фундаментальных исследований, ведется научным коллективом Волгоградского государственного университета. Подготовлены тексты для машинной обработки, разработаны программы для автоматической морфологической разметки текстов с учетом устаревшей графики, в данный момент производится тестирование корпуса [Павлов, 2022; Gorban, 2021].

Таким образом, деловые документы XVIII века, создававшиеся в учреждениях юга России и отложившиеся в Государственном архиве Волгоградской области и Национальном архиве Республики Калмыкия, являются ценным источником изучения национального русского литературного языка в начальный период. Они отражают общие тенденции развития языка – выработку единой нормы, отрыв от разговорной традиции, активную европеизацию и т.д., но показывают и региональную специфику, расширяя сведения о национальном русском языке во всем его многообразии.

Литература

1. Большой толковый словарь донского казачества. М.: ООО «Русские словари»: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. 608 с.
2. Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка XVII-XIX веков. М.: Высшая школа, 1982. 528 с.
3. Горбань О.А. Доношение как элемент официальной коммуникации на юге России в XVIII веке // ЕВРАЗИЯ-2022: социально-гуманитарное пространство в эпоху глобализации и цифровизации. Т. II. Общество, культура и искусство в исторической ретроспективе и современном мире: мат-лы Междунар. науч. культ.-образоват. форума (Челябинск, 6-8 апреля 2022) / под ред. Т.Ф. Семьян, А.В. Епимахова, О.Ю. Никоновой, С.Б. Синецкого. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2022. С. 37-39.
4. Документы Войска Донского XVIII века: лингвистическое описание и тексты: монография / О.А. Горбань, М.В. Косова, Е.М. Шептухина, Е.Г. Дмитриева, И.А. Сафонова; под общ. ред. О.А. Горбань. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2020. 464 с.

5. Живов В.М. История языка русской письменности: в 2 т. Том II. М.: Русский фонд содействия образованию и науке, 2017. 480 с.
6. Косова М.В. Промемория в деловой коммуникации юга России XVIII в. / М.В. Косова, С.Е. Грекова // ЕВРАЗИЯ-2022: социально-гуманитарное пространство в эпоху глобализации и цифровизации. Т. II. Общество, культура и искусство в исторической ретроспективе и современном мире: материалы Междунар. науч. культ.-образоват. форума (Челябинск, 6-8 апреля 2022) / под ред. Т.Ф. Семьян, А.В. Епимахова, О.Ю. Никоновой, С.Б. Синецкого. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2022. С. 54-57.
7. Марков В.М. Проблемы грамматической лексикологии и русский литературный язык XVIII века // Избранные работы по русскому языку / В.М. Марков; под ред. проф. Г.А. Николаева. Казань: Издательство «ДАС», 2001. С. 156-163.
8. Павлов А.В. О создании веб-сервиса для работы с корпусом архивных документов / А.В. Павлов, Ю.Д. Сапич, А.В. Светлов, А.С. Комендантов // Математическая физика и компьютерное моделирование. 2022. Т. 25, №1. С. 34-48.
9. Словарь Академии Российской: в 6 т. СПб.: Императ. Академия наук, 1789-1794.
10. Сусеева Д.А. К вопросу об исследовании языка документов первой половины XVIII в., хранящихся в Национальном архиве Республики Калмыкия // Вестник Калмыцкого университета. 2014. № 4(24). С. 57-62.
11. Сусеева Д.А. Русский язык XVIII века на окраинах России: переписка В.Н. Татищева с царицынским комендантом и другими лицами (по материалам Национального архива Республики Калмыкия): монография / Д.А. Сусеева, Е.В. Брысина, В.И. Супрун. Волгоград: Фортекс, 2019. 196 с.
12. Gorban O. Administrative Documents of the Don Cossack Host in the 18th-19th Centuries: the Issue of the Creation of a Linguistic Corpus / O. Gorban, M. Kosova, E. Sheptukhina, A. Svetlov, A. Komendantov, A. Matveev, D. Filimonov // Scripta & e-Scripta. The Journal of Interdisciplinary Mediaeval Studies. 2021. Vol. 21. P. 139-150.

Горобец О.С.

г. Ставрополь, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ГРУППЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности преподавания русского языка в группах с поликультурным контингентом. Выявляются проблемы преподавания в данных группах, обозначены трудности обучения русскому языку и пути их преодоления.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, поликультурный, поликультурная группа, преподавание русского языка как иностранного.

Привлечение иностранных студентов в вузы России с целью получения образования является одним из важнейших направлений развития системы российского образования в настоящее время. Это связано с активизацией международной деятельности в мире, повышением преподавательской и студенческой мобильности и участием преподавателей и студентов в международных программах и объединениях, совершенствованием организации учебного процесса в условиях межкультурного образования [Лысакова, Хромов, 2011; Актуальные вопросы..., 2017]. По количеству иностранных обучающихся оценивается международное признание университета. Именно поэтому в последнее время особое внимание уделяется проблемам межкультурного взаимодействия преподавателей, российских и иностранных обучающихся в пространстве отечественных вузов.

Ведущая форма организации учебного процесса в российских вузах, в том числе и при преподавании русского языка как иностранного, – это групповая форма. Однако реальность современных вузов России такова, что чаще всего не удается сформировать мононациональные или моноязычные группы и преподавателю приходится работать в поликультурной учебной группе с учащимися из нескольких стран, владеющих разными языками, в различном соотношении.

В связи с этим важной задачей преподавателя высшей школы на занятии русского языка как иностранного становится интеграция группы. Именно этот аспект и является целью нашей работы. Цель статьи – рассмотрение процесса интеграции поликультурной группы в новых условиях проживания. В задачи данной статьи входит анализ особенностей преподавания в поликультурной группе, связанных с процессом обучения русскому языку (языковые трудности) и выявление эффективных способов и методов обучения, способствующих интеграции группы и преодолению этих трудностей.

Постановка проблемы. В ситуации работы в поликультурной группе интегрирующим фактором, в первую очередь, становится русский язык, являясь одновременно и объектом изучения, и инструментом познания окружающей среды и адаптации к чужой лингвокультурной среде.

Необходимо отметить, что во время пребывания иностранных студентов в России, особенно первые месяцы, основой не только образовательного, адаптационного, но и интеграционного процесса в группе становится выработка так называемого «рабочего русского языка», а также активизация активной речевой деятельности на языке принимающей стороны. Под «рабочим языком» здесь мы понимаем такой язык, который создается преподавателем с целью регулирования и контроля образовательного процесса. Он представляет собой

определенный набор повторяющихся как вербальных (лексики, лексико-грамматических конструкций, фраз, команд), так и невербальных средств (жестов, мимики и т.д.), которые становятся доступными и понятными абсолютно всем учащимся этой группы и которые преподаватель, а затем и студенты, используют при объяснении учебного материала. Уже с первого урока иностранные студенты знакомятся друг с другом на русском языке, дают некоторые команды друг другу, задают вопросы и т.д., даже не зная русского алфавита и грамматики (опережающее говорение). Таким способом, на наш взгляд, с помощью русского языка создается своеобразная общая «зона комфорта», которая сначала формируется в данной аудитории, а затем постепенно расширяется за ее пределами с познанием русского языка. Овладевая им в большей степени, студенты внутри одной группы объединяются в микрогруппы и далее активнее и легче интегрируются в русскоязычное культурное сообщество.

Следующей гранью интеграционного процесса в группе при преподавании русского языка как иностранного является формирование единого языкового поля (единого языкового режима) из учета уровня владения родным языком, языком-посредником и языком обучения. При работе с поликультурной группой перед преподавателем стоит сложнейшая задача «выравнивания» языковой подготовленности иностранных обучающихся в силу возникающих психологических барьеров при освоении языка, различий мыслительных операций, родных языков и индивидуально-психологических особенностей иностранных студентов. Острота данной проблемы частично смягчается с помощью дополнительного (компенсаторного) обучения.

В условиях влияния процесса культурной дезадаптации иностранных студентов и потери языкового пространства основными интегрирующими принципами при обучении русскому языку в группах с поликультурным составом можно назвать опору на металингвистическую функцию русского языка, поскольку обращение к родному языку или языку-посреднику учащихся, не всегда работает, формирование слухопроизносительных навыков, формирование практической коммуникативной компетентности, свободного использования речевой деятельности, формирование взаимоконтроля и создание у студентов такой модели языка, которая была бы оптимальна не только для развития речевых навыков у обучающихся, но и мышления на русском языке.

Прослеживая процесс обучения русскому языку как иностранному в поликультурной группе, можно выделить несколько трудностей, появляющихся при работе с иностранными студентами.

1. Трудности в освоении фонетики русского языка, трудности ритмической организации текста.

Интеграция иностранной группы в процессе освоения фонетической системы русского реализуется на уровне фонетики: важно следить за тем, чтобы студенты не повторяли фонетические ошибки других участников коммуника-

ции. У обучающихся различных стран появляются разные трудности фонетического характера. В межкультурной коммуникации наблюдается несколько фонетических проблем: неблагозвучные для восприятия на слух сочетания в русском языке, труднопроизносимые для иностранцев сочетания звуков (чаще согласных) в русском языке, неблагозвучия в родном языке обучающихся, использование которых необходимо не допускать в русской языковой среде.

Совершенствование слухопроизводительных и ритмико-интонационных навыков должно происходить на всех этапах обучения иностранных студентов, «в этом случае переносятся только акценты и меняются виды работ: от работы над звуком, к работе над словом» [Пугачев, 2011: 128]. Звуки, сходные по артикуляционным и акустическим свойствам с родным языком иностранца, хорошо усваиваются в речевом образце, а звуки, близкие по произношению к родному языку или не имеющие в нем аналога, подаются через демонстрацию, объяснение, дифференцирующие упражнения, а затем воспроизводятся студентами (от звука к слову, от слова к звуку). Задача преподавателя в работе с поликультурной группой – способствовать формированию правильного слухового образа звука и выработать устойчивые навыки и произношения, и слушания русской речи. В данной ситуации необходимо использовать одновременно как имитативный, так и сознательный метод в обучении произношению [Пугачев, 2011: 135], поскольку у каждого народа есть свои физиологические и национальные особенности и индивидуальное восприятие звучания чужой речи студентом происходит сквозь призму фонологической системы родного языка. Использование имитативного метода, по мнению ученых, должно проводиться на «сознательной основе после объяснения закономерностей реализации определенного фонетического явления» [Пугачев, 2011: 129].

Существует ряд эффективных методов, которые помогают развить вышеупомянутые навыки и интегрировать группу иностранных студентов на всех этапах обучения русскому языку:

1. метод звукоподражания, т.е. примерное воспроизведение природного звучания напоминающего звуки речи;
2. повторение вслед за преподавателем звуков и их труднопроизносимых сочетаний, слогов, слов, словосочетаний, предложений;
3. активное слушание сказанного преподавателем и распознавание звуков, слов, предложений (например, преподаватель говорит слова, словосочетания или предложения и предлагает студентам назвать те слова, в которых они услышали, например, мягкий звук [т] или же студенты должны произнести слова с твердым звуком [т]); прослушайте звуки/слова, поднимите руку, когда услышите звук; прослушайте предложения, подчеркните слова, которые падают ударение; прочитайте вслух предложение с изменением интонации и т.д.);
4. метод внутреннего проговаривания;
5. проведение фонетической зарядки (проговаривание скороговорок, отрабатывающие разные звуки, чтение стихов, исполнение русских песен);

б. инсценирование фразы, диалога (студенту дается одно предложение, которое он должен произнести с разной интонацией, продемонстрировав при этом удивление, радость, грусть и т.д.).

В целях интеграции группы самыми эффективными при становлении слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков оказываются такие организационные формы, как хоровая и парная. Чтение стихов в парах (один студент, например, читает одну строку, другой продолжает и т.д.) и хоровое исполнение русских песен помогает обучающимся не только почувствовать интонацию предложений, ритм русского языка, но и работать как единое целое. Такой вид работы требует от учащегося концентрации и развивает навык экспресс-контроля. Важно на всем протяжении обучения русскому языку просить студентов контролировать речь собеседников, отмечая и исправляя допущенные ими фонетические, ритмико-интонационные, лексико-грамматические ошибки (метод активного слушания).

2. Трудности в речи.

Оптимальные условия для формирования коммуникативной компетентности в поликультурной группе создаются при следовании следующим принципам обучения русскому языку как иностранному:

1. Объяснение русского языка, лексики и грамматики, средствами самого языка (усиление металингвистической функции), а в случае необходимости использование перевода в качестве средства семантизации или контроля;

2. Формирование языковой догадки, речевого прогнозирования;

3. активизация учебного материала в речи учащихся, введение коммуникативного компонента в текстовые учебные материалы;

4. Предоставление обучающимся речевых образцов и стереотипных речевых конструкций, выражений, употребляемых в определенных ситуациях, и требование следовать им в письменной и устной речи;

5. Планирование речевых действий обучающихся и способов их мотивации;

6. Использование вариативных лексико-грамматических упражнений в режиме, формирующем коммуникативные навыки. Минимальной единицей общения является предложение.

Обучение речевому общению является одним из приоритетных развиваемых навыков у иностранных студентов в поликультурной группе. Однако интеграционный процесс на основе коммуникации требует от обучающихся определенной языковой подготовки: хороших знаний лексики и грамматических навыков, которых часто оказывается недостаточно для проведения эффективной коммуникации. «Эффективной» мы называем в данной ситуации такую коммуникацию, которая близка по приемам реализации к естественному общению на русском языке. Обучение общению на русском языке должно проходить в форме речевого (текстового) продукта, адекватного результатам реальной речевой деятельности учащегося в жизненной ситуации.

Среди действенных методов интеграции в поликультурной группе и устранения трудностей в речевом общении можно назвать следующие:

1. метод поиска и коррекции ошибок в речи собеседника (экспресс-контроль коммуникативного процесса обучающимися);

2. метод создания не только диалогов, но и полилогов в проблемной ситуации (искусственное конструирование коммуникативной реальности с установкой общей проблемы объединяет учащихся в микрогруппы, учит работать сообща, в команде);

3. ролевые игры при постоянной смене партнеров коммуникации (смена ролей, «взятие» роли);

4. метод командной работы при поставленном алгоритме задач (например, групповой рассказ);

5. метод планирования результата диалога (данный способ предполагает большую вариативность в выборе речевой стратегии, а значит, и речевых ходов и клише, он позволяет прибегать к синонимичным языковым средствам самовыражения обучающегося и исправить ошибку, оставаясь при этом в рамках ранее обозначенной задачи);

6. корректировка хода мыслей говорящего, обучающегося (на уровне «учащийся – преподаватель»).

Создание искусственной коммуникации с самого начала предполагает, что все партнеры коммуникативного взаимодействия будут придерживаться, по возможности, правила кооперации. Цель такого общения в поликультурной группе иностранных обучающихся – совместное продвижение в плане коммуникативного взаимодействия. Рассказ одного студента может вызвать вопросы со стороны других участников коммуникации, разворачивая дискуссионное общение, в результате чего речевое взаимодействие в таких группах ведет к сопоставлению явлений в родных языках и культурах учащихся разных стран через коммуникацию [Тымбай, 2008]. Это позволяет «расширить металингвистические знания студентов и сформировать у них толерантное отношение к другим языкам и культурам, позитивно воспринимать друг друга» [Кротова, 2014: 96].

3. Аудирование и чтение.

С аудирования начинается овладение устным общением, оно составляет основу коммуникации и является одним из самых трудных видов речевой деятельности. При аудировании задействованы следующие психические процессы: память, восприятие, мышление и воображение. Активизация данных особенностей психики человека способствует всестороннему развитию личности. Овладение навыками аудирования учит студентов внимательно вслушиваться в произносимую речь, воспитывает культуру слушания, учит предвосхищать смысловое содержание высказывания, текста. В работе с поликультурной группой важно «найти» средний темп и дозировку предъявления материала согласно составу группы.

В поликультурной группе при обучении аудированию наблюдаются трудности, связанные с языком (фонетические, лексические, грамматические), и трудности, связанные с речевыми особенностями.

Эффективными способами интеграции и преодоления трудностей при обучении навыкам аудирования и чтения являются:

1. Техника чтения вслух. При чтении вслух вырабатывается культура чтения и слушания. Таким способом создается единое коммуникативное пространство. Давайте вспомним, еще в старые времена, когда не было телевизоров, радио, и других современных технологий, люди собирались вместе за чтением книг и слушали друг друга, так они проводили свой досуг.

2. Формирование навыков чтения и аудирования способствует развитию режима взаимоконтроля иностранными студентами. Особенно эффективен при работе с поликультурной группой фреймвый подход при обучении аудированию и чтению [Пашкова, 2014].

Таким образом, интеграция иностранных студентов разных культур и языков внутри группы способствует их наиболее эффективной интеграции в русскоязычное культурное сообщество. И происходит она на базе русского языка, более того, с помощью русского языка она усиливается в процессе его усвоения. Работа в аудитории с поликультурной группой способствует усовершенствованию профессиональных навыков педагога, повышению его педагогического мастерства. Описанные пути преодоления трудностей при работе с данным типом групп помогают лучше усвоить русский язык, не только способствуют преодолению языковых, коммуникативных барьеров, но и консолидируют группу. Обучение в таких группах направлено на создание условий по формированию у студентов готовности к жизни и деятельности в поликультурном окружении.

Литература

1. Актуальные вопросы международного сотрудничества в образовании: сборник научно-методических трудов / под ред. Д.Г. Арсеньева, И. И. Барановой, В.В. Краснощекова. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. 231 с.

2. Лысакова И.П., Хромов С.С. Русский язык в поликультурной образовательной парадигме: проблемы организации обучения и методики преподавания // Вестник ДГТУ. 2011. Т. 11. №10(63). С. 1874-1876.

3. Кротова Т. А. Обучение русскому языку в условиях полиэтнической группы: проблемы педагогического взаимодействия // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. №3. С. 89-101.

4. Пашкова М.Н. Обучение аудированию и конспектированию научного монологического высказывания иностранцев-нефилологов на материале языка специальности (фреймвый подход). СПб., 2014. 204 с.

5. Пугачёв И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография. М.: РУДН, 2011. 284 с.
6. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб.: Издательство «Златоуст», 2000. 233 с.
7. Тымбай А.А. Речевые стратегии в диалоге на иностранном языке // Филологические науки в МГИМО. 2008. №31. С. 57-65.

Горячева М.А.
г. Москва, Россия

ШКОЛЫ РЕСПУБЛИКИ КАЛМЫКИЯ: ДИНАМИКА ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ НАРОДОВ РОССИИ ЗА 2000-2021 ГОДЫ

Аннотация. В статье даётся краткий обзор использования языков народов РФ в системе школьного обучения Республики Калмыкия за период 2000/01–2021/22 учебных годов. Анализируется динамика репертуара и объема учебных функций, выполняемых этими языками. В республике это такие языки, как русский, калмыцкий, а также периодически казахский, аварский и даргинский языки.

Ключевые слова: языковая политика, языковая ситуация в Республике Калмыкия, русский язык, калмыцкий язык, казахский язык, коммуникативная сфера образования, республиканский государственный язык, школьное обучение на языках, языки в школе

В статье рассматривается функционирование языков в системе школьного образования Республики Калмыкия в хронологическом срезе 2000/01-2021/22 учебных годов. Начнем с краткой характеристики национального состава республики в динамике, что нам понадобится в качестве вспомогательного инструмента.

Рассмотрим этнический состав республики Калмыкия на основе данных переписей 2002 и 2010 годов. Для наглядности и удобства данные переписей и подсчеты показаны в виде таблицы (Таблица 1).

Таблица составлена на основе подсчетов данных из следующих таблиц переписей населения:

Перепись 2002 года [Всероссийская перепись населения 2002...]:

Т.3. Население по национальности и владению русским языком по субъектам Российской Федерации

Перепись 2010 года [Всероссийская перепись населения 2010...]:

Т.3. Население по национальности и владению русским языком

Т.5. Владение языками населением Российской Федерации

Т.6. Владение языками населением наиболее многочисленных национальностей.

Итак, в 2010 году в республике проживало 98 этносов и субэтносов. За годы между двумя переписями население республики сократилось на 289481 человек или на 1%, при этом численность калмыков возросла на 162740 или на

Таблица 1

«Динамика численности и владения русским языком наиболее крупных групп этносов Республики Калмыкия
(на основе Переписей населения 2002 и 2010 гг.)»

	2002				2010				
	Числ-ть этноса	%	из них влад. рус.	%	Числ-ть этноса	%	из них влад. рус.	%	Число школьников
	292410	53,33	290262	99,3	289481	56,22	282573	97,6	33290
Все население									
Калмыки	155938	53,33	155403	99,7	162740	56,22	161890	99,5	18715
Русские	98115	33,55	98095	100,0	85712	29,61	85688	100,0	9857
Даргинцы	7295	2,49	6740	92,4	7590	2,62	7186	94,7	873
Чеченцы	5979	2,04	5646	94,4	3343	1,15	3217	96,2	384
Казахи	5011	1,71	4974	99,3	4948	1,71	4915	99,3	569
Турки	3124	1,07	2750	88,0	3675	1,27	3276	89,1	423
Украинцы	2505	0,86	2501	99,8	1531	0,53	1525	99,6	176
Аварцы	2305	0,79	2199	95,4	2396	0,83	2314	96,6	276
Немцы	1643	0,56	1641	99,9	1071	0,37	1069	99,8	123
Татары	1076	0,37	1074	99,8	1016	0,35	1013	99,7	117
Корейцы	1049	0,36	1045	99,6	1342	0,46	1338	99,7	154
Не указавшие нац-ть	28	0,01	17	60,7	5790	2,00	984	17,0	666

2,9%, достигнув 56% населения республики, а численность русских снизилась на 12403 человека, или на 3,9%, что составило 29,6% населения. Число жителей республики, владеющих русским языком, сократилось на 1,7%, при этом процент владеющих русским калмыков остался практически на том же уровне, а абсолютные числа увеличились. Резко возросла графа «Лица, не указавшие национальность» – с 0,01 до 2% населения, причем из них владение русским указали лишь около 17%.

В 2010 году калмыцким языком владели 70549 или 43,4% калмыков, то есть примерно такой процент этноса являлся билингвами. К сожалению, очень не хватает результатов новой переписи, но в качестве некоего ориентира приведенные подсчеты могут послужить. Но переходим к преподаванию языков в школе.

В среднем школьники составляют 11,5% населения, то есть мы можем с определенной долей упрощения взять за основу, что этот процент является неизменным среди представителей различных этносов и в разные хронологические периоды, без учета демографических волн. Для наших целей такого уровня точности вполне достаточно. Соответствующие столбцы приведенной выше таблицы показывают результаты подсчетов.

Формы статистической отчетности выделяют две основные функции использования языков в учебном процессе: средства обучения и предмета изучения. Следует отметить, что «использование как средства обучения» может означать лишь преподавание ряда дисциплин на данном языке (в основном гуманитарного и историко-культурно-краеведческого цикла) или служить вспомогательным мостиком в первом классе для вхождения в обучение на русском языке. При этом для всех языков в их школах основная нагрузка на использование в функции средства обучения падает на 1-4 классы. Сопоставление и классификация функциональной нагрузки языков в контексте социолингвистической типологии языковых ситуаций изучалось нами в монографии [Горячева, 2010] и ряде статей, например, [Горячева, 2018].

Итак, обратимся к статистическим сведениям. Формы отчетности в виде таблиц komponуются на местах и обобщаются в статистическом отделе Министерства просвещения Российской Федерации [Министерство просвещения РФ...]. С 2016/17 уч.г. их стали размещать в открытом доступе в формате формы ОО-1 на официальном сайте. Как и во всей Российской Федерации, русский язык функционирует как средство обучения для 100% учеников: как записано Законе об образовании, «В образовательных организациях образовательная деятельность осуществляется на государственном языке Российской Федерации» (Ст,14 П.2) [Федеральный закон...]. Рассмотрим другие языки. Калмыцкий язык в РФ преподается только в Республике Калмыкия. Для удобства и наглядности был сделан график (Рис.1).

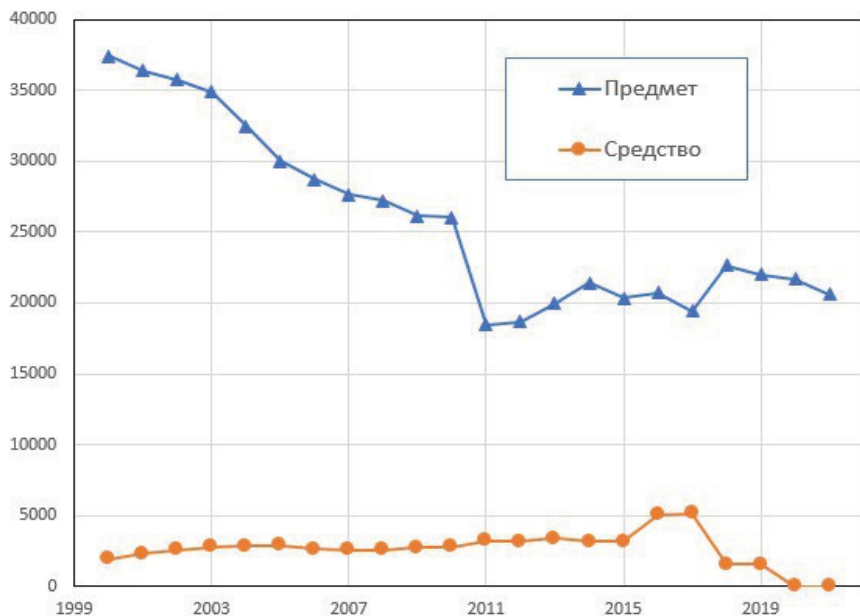


Рис. 1. График «Динамика функционирования калмыцкого языка в школах Республики Калмыкия за 2000/01–2021/22 уч.г. (число школьников)»

Спад 2018 года наглядно показывает влияние поправок к Закону об образовании, когда статья 11 была дополнена частью о выборе языка, то есть о возможности получения образования на родном языке из числа языков народов РФ, «включая русский язык, по выбору обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся (до получения ими основного общего образования)» [Федеральный закон...]. Этой поправкой было убрано противоречие со Статьей 26 (п.2) Конституции, где в разделе о правах человека и гражданина определено: «Каждый имеет право на пользование родным языком, на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества». В статистике по калмыцкому языку, как и по многим другим языкам, мы видим другую сторону проблемы, когда выбор родителей делается в пользу таких соображений, как снижение школьной нагрузки на своего ребенка в виде дополнительного предмета, выбор русского языка с целью лучшей подготовки к ЕГЭ и к дальнейшей учебе в высших учебных заведениях. Обращает на себя внимание одновременный подъем графика, отражающего использование калмыцкого языка в функции предмета: она выросла за счет сокращения функции средства обучения. С 2020/21 учебного года калмыцкий

язык утрачивает функцию средства обучения в школах. Если посмотреть на график, отражающий функцию предмета изучения, то мы видим его неуклонный спад, особенно резкий в 2010/11 учебном году. В целом за рассматриваемый период число школьников, изучающих калмыцкий язык как предмет, сократилось с 37439 в 2000/01 году до 20613 в 2021/22 уч.г., то есть на 16826 человек, или на 45%. Безусловно, республиканский государственный язык изучали не только калмыцкие школьники, но, тем не менее, будет показательным соотнести две цифры: число изучающих язык и число школьников-калмыков. Итак, в 2000 году как средство обучения язык изучали в 10 раз меньше школьников, чем величина группы школьников-калмыков; в настоящее время эта функция языком утрачена. Что касается функции школьного предмета, то в 2000 году язык изучали в два раза больше школьников, чем число школьников-калмыков, в 2021 году – только на 10% больше.

Коснемся и такой темы, как количество часов, отводимых на изучение родного языка. Обучение ведется на русском языке, но с учетом изучения родного языка. Анализ приводимых на сайтах ряда школ г. Элисты образовательных стандартов и расписаний уроков за последние два учебных года показал, что в среднем на изучение калмыцкого языка отводится два урока в неделю. Образовательный процесс основывается на коммуникативно-ориентированном методе, что позволяет овладеть калмыцким языком в рамках изучаемых тем. Также имеются уроки калмыцкой литературы, задача которых – не только познакомить детей с произведениями калмыцких писателей, но и приобщить их к духовно-нравственному опыту калмыцкого народа. Уроки литературы могут преподаваться не только параллельно урокам русского языка, но и быть разведенными с ним по ступеням обучения. В последнем случае школьники сначала получают знания по калмыцкому языку, а в более старших классах знакомятся с калмыцкой литературой.

Функция школьного предмета осуществляется как на уроках, так и в формате факультативов и кружков при школе. Отметим, что факультативные занятия для начальных классов обычно длятся полчаса, а не сорок пять минут. К сожалению, представленная в формах отчетности графа «Численность обучающихся, изучающих родной (нерусский) язык факультативно или в кружках» приводится без детализации по языкам. Скажем только, что какой-либо язык народов России в 2021/22 уч. г. в таком формате не отражен в официальной статистике республики, тогда как в 2020/21 таблицы отчетности показывают 154 школьника. Однако нам представляется, что, вероятнее всего, такая работа идет, просто ее формат не позволяет быть вписанным в графы отчетных таблиц. По крайней мере, родной (калмыцкий) язык встречался нам в расписании внеурочной деятельности школ.

Хочется кратко остановиться и на таком параметре, как местоположение школы. В прошлом учебном году соотношение городских и сельских школьни-

ков было 20170 к 14704, то есть городских на 5466 человек больше. При этом число изучающих калмыцкий язык как предмет в городской местности составляет 13178 или 65% школьников, а в сельской – 7628 или 52% школьников.

Сведений о числе учреждений, где преподается какой-либо язык, с 2016/17 отчетного года не приводится. В начале рассматриваемого нами периода в республике было в городской местности 19 школ с только русским языком обучения и 14 школ с русским и «нерусским(и)», как сформулировано в отчете, языками обучения, а также в сельской местности 144 школы, в которых функцию средства обучения выполнял только русский язык, и 51 школа с русским и «нерусским(и)» языками обучения. В настоящее время в республике, по данным официального сайта, действуют 150 муниципальных общеобразовательных организаций (15 гимназий, 5 лицеев; 123 средних школ, 3 основные школы, 3 начальные, 1 вечерняя (сменная) школа [Правительство Республики Калмыкия...]. Информацией о числе школ с различными языками обучения мы после 2016/17 уч. г. не располагаем.

Посмотрим, какие еще языки использовались в школьном обучении в этот период. Было три волны изучения казахского языка: в 2000-2005 гг. (максимально 62 школьника), в 2008-2010 (с сокращением с 79 до 13) и в 2013-2015 гг. (чуть более 80 учеников). При этом число школьников-казахов составляло в эти периоды приблизительно 570, то есть в среднем более 10% знакомились в школе со своим языком. В 2000/01-2003/04 учебные годы от 60 до 40 детей изучали как предмет аварский язык (если аварских школьников предположительно 265 человек, то примерно каждый пятый из них изучал свой язык). Также шесть детей в 2000/01 и семь в 2001/02 учебных годах изучали даргинский язык (даргинских школьников было предположительно более 800). Итак, помимо русского и калмыцкого языков, в системе школьного обучения республики периодически функционировали казахский, аварский и даргинский языки.

Итак, школа располагает целым рядом возможностей для сохранения и развития калмыцкого языка и, мы уверены, делает для этого все, от нее зависящее. Сам факт изучения языка в школе значительно повышает его престижность. Но здесь вступает в силу целый ряд серьезных социально-психологических факторов и тенденций, поэтому так необходима одновременная серьезная работа всех государственных и общественных институтов, и главное – каждого, кто хочет сохранить свой язык для своих потомков.

Формат статьи предполагает краткость изложения проблемы, поэтому мы рассмотрели лишь основные ее аспекты.

Литература

1. Всероссийская перепись населения 2002 г. Тт. 1, 4 (ряд таблиц). [Эл. издание на официальном диске Росстата].
2. Всероссийская перепись населения 2010 г. Тт. 1, 4. (ряд таблиц) [Эл. издание на официальном диске Росстата].

3. Горячева М.А. Российская Федерация: функционирование языков в современном образовательном пространстве. М.: Новый хронограф, 2010. 272 с.

4. Горячева М.А. Динамика использования языков народов России в сфере образования за последнее десятилетие в контексте социолингвистической проблематики // Вопросы филологии. 2018, №1(61). М.: НГОО «Институт иностранных языков». С. 20-26.

5. Министерство просвещения РФ: архивные данные, собранные автором по Форме Д-7; сводные данные по субъектам РФ и сумма по РФ в формате формы ОО-1, раздел 3.15 [Электронный ресурс]: <https://docs.edu.gov.ru/document/c38a1f764e0c77030235de22850ae531/> (дата обращения: 20.09.2022).

6. Правительство Республики Калмыкия. Официальный сайт <http://kalmregion.ru/o-respublike/sotsialnaya-sfera/> (дата обращения: 20.09.2022).

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Электронный ресурс. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/bf7fad3532c712ccd28cc2599243fb8018ed869/ (дата обращения: 20.09.2022).

Григорьева Н.О.

г. Ростов-на-Дону, Россия

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы описания прецедентных феноменов в межкультурной коммуникации. Уточняется специфика их функционирования с учетом аксиологического аспекта.

Ключевые слова: прецедентные феномены, аксиологичность, межкультурная коммуникация

В современной лингвистике проявляется устойчивая тенденция к интеграции различных исследовательских парадигм и подходов. Особую значимость приобретает описание специфики функционирования тех или иных единиц не только в монокультурной, но и в межкультурной коммуникации [Гудков, 1999; Тер-Минасова, 2000].

Представляется необходимым уточнить, что следует учитывать возможность реализации по сути межкультурной коммуникации не только между представителями разных лингвокультур, но и в рамках одной лингвокультуры, сложной по организации. При этом необходимо опираться на такие признаки лингвокультуры, как моно-, би- или полилингвальность и моно- или поликультурность (объединение нескольких языков и культур в условиях равновесной/неравновесной социолингвистической и социокультурной ситуаций).

Также при описании специфики функционирования лингвистических еди-

ниц в межкультурной коммуникации необходимо учитывать степень освоения коммуникантами лингвокультур. Освоение инофонами иной лингвокультуры, как известно, имеет несколько степеней (или иначе этапов, типов), при этом значимыми параметрами естественно признаются знакомство/знание когнитивного и культурного пространств лингвокультуры, а также степень владения языком/языками, функционирующими, закрепленными в лингвокультуре, что значимо для оперирования в коммуникативном пространстве. Прецедентные феномены являются структурирующими элементами всех этих пространств, в том числе с учетом существующих региональных проекций лингвокультуры [Караулов, 1986].

Исследование прецедентных феноменов как интегративных по своей природе единиц той или иной конкретной лингвокультуры позволяет уточнить эти параметры. Уже традиционно прецедентные феномены рассматриваются как специфические устойчивые образные единицы, однако статус их все еще не определен однозначно. Можно говорить о наличии в обобщенном виде двух подходов.

Представители первого предлагают соотносить прецедентные феномены в целом с фразеологизмами, опираясь на облигаторные признаки устойчивости и воспроизводимости.

В рамках второго подхода подобные единицы рассматриваются как особый, самостоятельный класс, что представляется более обоснованным, так как прецедентные феномены обладают собственным набором параметров.

Комплексное непротиворечивое описание, как представляется, закономерно требует интеграции подходов. В этом случае прецедентные феномены могут быть описаны как устойчивые образные единицы, которые характеризуются закрепленной системой знаний и представлений, а также ассоциаций, используются в коммуникативном пространстве, как правило, для оценки явления, признака, действия, ситуации, выполняют определенный набор функций. Набор критериев, которые позволяют описывать прецедентные феномены, нуждается в уточнении: так, значимыми являются указание на сферу-источник, определение типа и степени трансформации единицы, реализованные или потенциальные изменения семантики/смысла, зону функционирования таких единиц в тексте. Так как для исследования прецедентных феноменов важна интеграция (в силу самой природы этих единиц) когнитивного, прагматического и собственно лингвокультурного подходов, то в качестве параметра значимого в каждом из них можно использовать аксиологический.

Как нам представляется, для прецедентных феноменов вне зависимости от уровня прецедентности этот признак является облигаторным. Как известно, прецедентные феномены способны функционировать не только в пределах исходной для них лингвокультуры, но и, подобно другим лингвистическим единицам, заимствоваться, при этом сохраняя свои аксиологические харак-

теристики или трансформируя их в соответствии с аксиологической шкалой принимающей лингвокультуры.

Следует отметить, что на этапе вхождения прецедентного феномена в иную лингвокультуру эта единица, как правило, сохраняет все присущие ей параметры, но уже на этапе освоения возможны различные трансформации. Это касается и аксиологических характеристик таких единиц. Большой аксиологический потенциал отмечен у прецедентных пословиц [Омакаева, 2020]. При этом важно учитывать связан ли прецедентный феномен только с системой неких универсальных, общечеловеческих ценностей (добро – зло, смелость – трусость и т.д.) либо включает и специфические для конкретной лингвокультуры ценности и их оценки и/или характеристики общих для нескольких лингвокультур ценностей. Следует учитывать, что понимание даже универсальных ценностей может различаться в конкретных лингвокультурах (при сохранении некоей единой понятийной системы).

Уровень прецедентности при трансляции из одной лингвокультуры в другую может изменяться, что оказывается определяющим и для степени сохранности аксиологических характеристик. Динамика аксиологических характеристик может быть также обусловлена системой существующих в той или иной лингвокультуре ассоциаций (в первую очередь, закреплённых) конкретного прецедентного феномена. Такие ассоциации могут включать и обязательные аксиологические параметры.

Особо следует отметить, что при выборе прецедентных феноменов для обозначения именно аксиологических характеристик того или иного понятия сохраняется комплекс выполняемых этими единицами функций (парольная, моделирующая, прагматическая, эстетическая функции, а также аккумулятивная функция, синкретичная по своей природе и связанная с когнитивной и коммуникативной). Кроме того, такое использование прецедентных феноменов может быть связано с эвфемизацией или практически противоположным процессом – коммуникативной провокацией или даже коммуникативным саботажем. Такое использование обычно интенционально. Но сам выбор (как правило, привычный для коммуниканта) прецедентного феномена в межкультурной коммуникации может приводить к непреднамеренным коммуникативным неудачам. Этот параметр, безусловно, стоит учитывать как при выборе собственно прецедентного феномена, так и при актуализации его аксиологических характеристик. Для предупреждения подобных коммуникативных ситуаций может использоваться стандартный прием комментирования или подбор аналогичной единицы, закреплённой в другой лингвокультуре, также можно использовать и оба способа одновременно, что позволит не только осуществить успешную коммуникацию, но и ознакомить инофона с еще одной частью когнитивного и культурного пространства лингвокультуры, а также совершенствовать коммуникативную компетенцию.

В дальнейшем представляется возможным и перспективным исследование специфики функционирования прецедентных феноменов и других единиц, включающих в семантическую структуру культурно обусловленные компоненты, с учетом динамики их аксиологичности.

Литература

1. Гудков Д.Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности. М.: Изд-во МГУ, 1999.
2. Караулов Ю.Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: доклады советской делегации на VI Конгрессе МАПРЯЛ. М., 1986. С. 105-125.
3. Омакаева Э.У. Аксиологический потенциал русских пословиц семейно-брачной тематики на фоне калмыцких и английских паремий // Славянская фразеология и паремиология: традиционные и новаторские решения проблем: К 80-летию со дня рождения профессора В.М. Мокиенко. Гомель: Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, 2020. С. 191-194.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие. М.: Слово, 2000.

Дустумуродова Г.З.К.

г. Элиста, Россия

ОБЩИЕ ЯВЛЕНИЯ В МОРФОНОЛОГИИ РУССКОГО И УЗБЕКСКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация. Опираясь на работы известных ученых, автор статьи рассматривает специфику определения понятия «морфонология» на основе сопоставительного изучения разносистемных языков.

Ключевые слова: русский язык, узбекский язык, морфонология, общие характеристики

Для традиционной тюркской и монгольской филологии характерно то, что при исследовании языков часто не разграничиваются такие понятия, как «язык» и «речь». Этим, видимо, объясняется, что до настоящего времени в тюркологии и монголистике нет четкого определения термина «морфонология». Отсутствие строгого определения этого термина приводит к смешению понятий, относимых к фонетической системе и морфологической системе. Ср.: Афанди бир ох тортиб. Русский перевод: «Афанди вздохнул и сказал...». эпәндь бър ә:х тәртън... Фонетическая транскрипция [Решетов, 1966: 361].

В этих примерах дана одна и та же фраза на узбекском языке (на основе русской графики) и ее фонетическая транскрипция, передающая звуки речи,

из которых состоят звучащие слова. Изучением таких звуков речи занимается фонетика, которая исследует не только их артикуляционные и акустические свойства, но и фонетические процессы, которые появляются при сочетании звуков (ассимиляция, диссимиляция, гаплогия и т.д.).

Вместе с тем, как известно, в словах появляются звуковые изменения, связанные не с фонетикой, а с морфологией и словообразованием. К их числу относятся следующие изменения морфем, минимально значимых единиц в составе слов и словоформ, которые носят иной характер, чем фонетические процессы, так как они сигнализируют о семантическом различии морфем в процессах формообразования и словообразования.

Вопросы разграничения фонетических процессов, связанных со звуками речи, и фонетических процессов, связанных со словообразованием и морфологией, рассматривались в работах таких ученых, как И.А. Бодуэн де Куртене, В.А. Богородицкий, Н.С. Трубецкой, Л.В. Щерба, В.Б. Касевич, Л.Р. Зиндер и др. Но, к сожалению, до настоящего времени пока до конца не решен вопрос о месте фонетических процессов, связанных со словообразованием и морфологией, в системе языка.

В настоящей работе мы опираемся на работы Д. А. Сусеевой, которая рассматривает эти процессы в рамках морфематики как научной дисциплины [Сусеева, 2013]. Морфематика – это раздел языкознания, изучающий минимально значимую единицу в составе слова – морфему. В рамках морфематики Д.А. Сусеева четко выделяет четыре подраздела, связанных с изучением морфем в разных аспектах:

- 1) учение о морфеме как минимально значимой единице языка (и слова), о типах морфем и их функциях, о вариантах морфем (морфах);
- 2) учение о сочетаемости морфем в составе слова, типах морфемных моделей слов (морфотактика или синтаксис морфем);
- 3) учение о явлениях морфемного шва и их типах (морфонология);
- г) учение об исторических процессах, происходящих в составе слова, и их типах [Сусеева, 2013].

Одним из разделов морфематики, как считает Сусеева Д.А., является морфонология, изучающая морфонологические явления, то есть явления морфемного шва.

Объектом настоящего исследования являются изменения, которые наблюдаются на морфемных швах. Морфемный шов – это место стыковки двух морфем в составе одного слова. Предметом исследования являются разные изменения морфем при их сочетании в составе слов и словоформ русского и узбекского языков в сопоставительном освещении.

Цель исследования – выявить изменения морфем на морфемных швах в узбекском языке и сопоставить их с подобными изменениями в русском языке. Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1) выявить, какие явления морфемного шва наблюдаются в словах узбекского языка, определить их типы;

2) сопоставить явления морфемного шва в русском и узбекском языках.

В русском языке, как известно, на морфемных швах при словообразовании наблюдаются четыре явления морфемного шва:

1) чередования звуков (конец одной морфемы изменяется, приспосабливаясь к началу другого), например: книга – книжный (чередование *г/ж*), носить – ношу (чередов. *с/ш*);

2) интерфиксация – явление, при котором между двумя морфемами вставляется незначимый (ассематический) элемент – интерфикс, состоящий из одного или двух звуков, например: Элист-а > элист-ин-ск-ий (интерфикс **-ин**), Америка > америк-ан-ск-ий (интерфикс **-ан**), жи-ть > жи-л-ец (интерфикс **-л**);

3) наложение (или интерференция) морфем – явление, при котором на конечные звуки производящей основы накладываются аналогичные начальные звуки словообразовательного аффикса, например: Красноярск > красноярск-ск-ий > красноярский; Каспийск > каспийск-ск-ий > каспийский, Смоленск > смоленск-ск-ий > смоленский;

4) усечение производящей основы – явление, при котором конец производящей основы отсекается и не входит в производное слово, например: пальто – пальт-ишк-о, резюме – резюм-ировать [Земская, 1973].

Узбекский язык, как известно, по типологической классификации языков мира относится к агглютинативным языкам. Агглютинативными языками называются такие языки, у которых наблюдается механическое присоединение однозначных стандартных аффиксов к неизменяемым основам или корням [Ахманова, 1966: 31].

По результатам наших наблюдений, узбекский язык не может считаться чисто агглютинативным, так при сочетании морфем в составе узбекских слов имеют место такие же явления, как и в русском языке, который относится, как известно, по типологической классификации языков мира к флективным. В современном узбекском языке можно отметить такие же явления в местах сочетаемости морфем в составе слова, то есть на морфемном шве, как и в русском языке, например:

1) чередование звуков в составе одной морфемы: морфема **-га/-ка**, показатель дат.-напр. падежа: дафтар-**га**, эшик-**ка** (черед. **г/к**);

2) интерфиксация, например, при склонении местоимений **у, бу, шу** в дат.-напр., исходном и местном падежах между указанными местоимениями и падежными аффиксами вставляется интерфикс – звук **н**:

основной падеж	у «он»	бу «мы»	шу
притяжательный	у-нинг	бу-нинг	шу-нинг
винительный	у-ни	бу-ни	шу-ни
дат.-напр.	у-н-га	бу-н-га	шу-н-га

исходный	у-н-дан	бу-н-дан	шу-н-дан
местный	у-н-да	бу-н-да	шу-н-да

3) наложение, например, при склонении личных местоимений наблюдается наложение начального звука падежного аффикса на конечный звук формообразующей основы:

основной падеж	мен «я»	сен «ты»
притяжательный	мен-нинг > ме<u>н</u>нинг	сен-нинг > се<u>н</u>нинг
винительный	мен-ни > ме<u>н</u>и	сен-ни > се<u>н</u>и

Сравнивая явления морфемного шва в русском и узбекском языках, можно с уверенностью утверждать, что у них есть общие черты, так как явно наблюдаются в обоих языках такие процессы, как чередование звуков у сочетающихся морфем, интерфиксация и наложение морфем.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Изд-во «Советская энциклопедия». 1966.
2. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование. М.: «Просвещение», 1973. С. 77-181.
3. Решетов В. В. Узбекский язык // Сб. Языки народов СССР. II. Тюркские языки. М.: Издательство «Наука», 1966. С. 340-363.
4. Сусеева Д. А. Сопоставительная грамматика русского и калмыцкого языков: морфемика и словообразование. Элиста, 2013. 156 с.
5. Сусеева Д.А. Современный калмыцкий язык: фонология и морфемика. Элиста, 2013. 173 с.

*Есенова Т.С., Сусеева Д.А.
г. Элиста, Россия*

К ДЕСЯТИЛЕТИЮ ОТКРЫТИЯ В КАЛМГУ ИМ. Б.Б. ГОРДОВИКОВА МАГИСТРАТУРЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ФИЛОЛОГИЯ», ПРОФИЛЬ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ»

Аннотация. В данной статье анализируется опыт реализации магистерской программы «Русский язык как иностранный», которая была впервые открыта на гуманитарном факультете КалмГУ и действует вот уже десять лет. Авторы анализируют эффективность программы, опыт, полученный в ходе работы, сложившуюся профессиональную деятельность выпускников в сфере преподавания РКИ в России и за рубежом.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Гордодикова, магистерская программа, выпускники

В Российской Федерации большое внимание уделяется поддержке и продвижению русского языка за рубежом в интересах развития международного культурно-гуманитарного сотрудничества и формирования позитивного образа Российской Федерации в мире. Послами русского языка и великой русской культуры за пределами нашей страны являются преподаватели русского языка и литературы. Благодаря их подвижническому труду по пропаганде русского языка, энтузиазму, любви к русской лингвокультуре год от года растет интерес к постижению русской филологии.

Калмыцкий государственный университет вносит определенный вклад в распространение русского языка в мире. С целью подготовки высококвалифицированных специалистов в области русского языка как иностранного в 2011 г. впервые в университете на гуманитарном факультете при кафедре русского языка и общего языкознания, русской и зарубежной литературы была открыта магистратура по направлению 45.04.01 Филология, направленность (профиль) «Русский язык как иностранный».

В текущем 2022 году был сделан восьмой набор в эту магистратуру. Зачислено 11 человек, в том числе: из России – 7, из Туркменистана – 3, из Монголии – 1.

За прошедшие годы магистратуру по профилю «Русский язык как иностранный» окончил 71 человек, в том числе из Китая 34 выпускника, России – 30, Монголии – 3, Шри-Ланки – 2, Таиланда – 1, Вьетнама – 1.

По информации наших выпускников, все они после окончания КалмГУ им. Б.Б. Городовикова работают по специальности.

Некоторые из них успешно занимаются педагогической деятельностью в высших учебных заведениях. Так, Чжан Чжэньхай / Сюэлинь (Ирина, 2012-2014 гг.) работает на родине ведущим преподавателем русского языка в университете; Нгуен Чан Тхань Ви является преподавателем русского языка в Институте социальных и гуманитарных наук при Государственном университете г. Хошимина (Вьетнам), Момолдаева Делгира Михайловна (Россия, 2019-2021 гг.) работает в КалмГУ им. Б.Б. Городовикова и т.д.

Другие, получив теоретические знания по лингвистике, посвятили себя научно-исследовательской работе. Так, Ургадулова Айса Игоревна, успешно окончив магистратуру (Россия, 2015-2017 гг.), в настоящее время работает преподавателем кафедры русского языка как иностранного и общегуманитарных дисциплин факультета довузовской подготовки и обучения иностранных граждан КалмГУ.

Хотелось особо отметить наших выпускников из Китая, которые оставили о себе очень хорошие воспоминания, со многими из них не прерывается связь до сих пор. Они представляли разные провинции своей страны. Чтобы получить право обучения в магистратуре страны изучаемого языка, они прошли большой конкурс на родине. В результате были отобраны самые сильные претенденты,

имевшие хорошую подготовку в области русской филологии. Их всех отличала большая любовь к русскому языку и русской культуре, дисциплинированность, ответственность. Не случайно, удачно сложилась их профессиональная судьба: многие из них работают преподавателями русского языка в ведущих вузах своей страны, другие трудятся в государственных структурах, таможне, вооруженных силах, торговых компаниях, коммерческих и туристических организациях. Так, Ба Юйсинь (Алиса, 2012-2014 гг.) после окончания магистратуры сразу поступила в аспирантуру РУДН, где по окончании аспирантуры в 2017 г. успешно защитила кандидатскую диссертацию по вопросам современной когнитивной и деривационной (словообразовательной) неологии, в настоящее время работает в посольстве Китая в Москве. Ли Хуавэй (Надя, 2012-2014 гг.) в 2022 году, успешно сдав вступительные экзамены, зачислена в аспирантуру Московского городского педагогического университета по специальности 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (Иностранные языки). Отметим, что Ли Хуавэй несколько лет работала в Институте информационных технологий в провинции Хайнань (Китай) и помогла установить партнерские отношения между КалмГУ и данным учебным заведением, позже несколько лет работала в Институте Конфуция в Узбекистане. Лю Сяоин (Валя, 2012-2014 гг.) после окончания магистратуры нашего университета продолжила обучение в аспирантуре, успешно защитила диссертацию и сейчас – доцент, преподает русский язык в одном из ведущих вузов Китая.

Самые теплые воспоминания о себе оставила супружеская пара Нгуен Чан Тхань Ви и Чьонг Мань Хай из Вьетнама, которых соединила любовь к России. После окончания Государственного университета г. Хошимина они продолжили изучение русского языка в КалмГУ: Нгуен Чан Тхань Ви – в магистратуре, Чьонг Мань Хай – аспирантуре. Нгуен Чан Тхань Ви написала интересную работу об особенностях использования русского и вьетнамского речевого этикета. Думается, благодаря ее исследованию, сейчас вьетнамские студенты не допустят ошибок при общении с русскими собеседниками. Чьонг Мань Хай посвятил свою диссертацию концепту «семья». В своей работе Чьонг Мань Хай раскрыл особенности репрезентации данного концепта во вьетнамской лингвокультуре на фоне русской. Защита проходила в Дагестанском государственном педагогическом университете. Наш аспирант продемонстрировал прекрасный русский академический язык, глубокие знания лингвистической теории, культуру ведения научной дискуссии.

Выпускники КалмГУ являются проводниками русской лингвокультуры у себя на родине, распространяют объективные знания о жизни в современной России и ее части – Калмыкии, проводят большую работу по пропаганде русской лингвокультуры в далеком Вьетнаме. Благодаря их помощи, установлены партнерские отношения с кафедрой русского языка Государственного университета г. Хошимина, где они работают. Студенты-русисты данного вуза

ежегодно участвуют в культурно-образовательных мероприятиях КалмГУ, побеждают в конкурсах, олимпиадах, демонстрируют высокий уровень владения русским языком, знаний по истории и культуре нашей страны.

Успешно преподает русский язык в одном из университетов Таиланда наша выпускница Пия, проявившая в период обучения склонность к научно-исследовательской работе.

Некоторые выпускники магистратуры «Русский язык как иностранный» трудятся в средних учебных заведениях, где учатся дети разных национальностей. Так, Книжникова Ольга Александровна (Россия, 2019-2021 гг.) успешно работает в одной из школ с многонациональным составом учащихся Зимовниковского района Ростовской области. Манджиева Саглар Александровна (Россия, 2011-2013 гг.), окончив магистратуру, сначала работала в школе, позже – в отделе образования г. Элисты. Малыхин Даниил Германович (Россия, 2016-2018 гг.) по окончании магистратуры успешно преподавал русский язык в Китае.

Многие выпускники в годы учебы в магистратуре проявили себя в общественной сфере факультета и университета, художественной самодеятельности, педагогической и научной деятельности. Магистранты принимали активное участие в подготовке и проведении мероприятий, посвященных знаменательным датам регионального и федерального значения, выступали с научными докладами на научных конференциях, ответственно относились к прохождению всех видов практик, своевременно публиковали статьи в научных журналах. За десять лет обучающимися было опубликовано свыше 100 статей по темам их выпускных квалификационных работ. Например, только в одном номере межвузовского сборника научных статей «Русская речь в инонациональном окружении. Выпуск IX» издано 12 статей магистрантов [Русская речь, 2016].

Отметим, что коллектив кафедры русского языка и общего языкознания, русской и зарубежной литературы ответственно отнесся к открытию и реализации нового направления подготовки «Русский язык как иностранный». Все члены кафедры принимают активное участие в подготовке методических материалов, научных исследованиях русского языка в аспекте преподавания как иностранного. Были своевременно подготовлены и опубликованы учебные пособия по дисциплинам «Морфемика в аспекте РКИ» (авторы Сусеева Д.А., Манджиева Э.Б., Кичикова Н.А.) [Современный русский язык 2018], «Морфология в аспекте РКИ» (авторы Сусеева Д.А., Манджиева Э.Б., Митриев И.М.) [Современный русский язык. Морфология 2021] и др.

Таким образом, можно заключить, что кафедра русского языка и общего языкознания, русской и зарубежной литературы за прошедшие 10 лет приобрела значительный опыт по подготовке специалистов по профилю «Русский язык как иностранный». В этом году кафедра подготовила документацию и приступила

к реализации новой магистерской программы «Русский язык в иноязычной среде». Надеемся, что лучшие традиции, заложенные преподавателями кафедры и предыдущими поколениями наших выпускников, будут преумножены. Задача по продвижению русской лингвокультуры за пределами России и распространению объективной информации о многонациональной стране и богатстве ее культуры будет успешно выполняться коллективом кафедры.

Литература

1. Русская речь в инонациональном окружении: Межвузовский сборник научных статей. Выпуск IX / Калмыцкий госуниверситет; Отв. ред. Т.С. Есенова. Элиста, 2016. 163 с.
2. Сусеева Д.А., Манджиева Э.Б., Кичикова Н.А. Современный русский язык. Морфемика. Учебное пособие: / Калмыцкий госуниверситет. Элиста, 2018. 77 с.
3. Сусеева Д.А., Манджиева Э.Б., Митриев И.М. Современный русский язык. Морфология: Учебное пособие: / Калмыцкий госуниверситет. Элиста, 2021. 157 с.

Жуманова З.О.

г. Ташкент, Узбекистан

РОЛЬ АЛГОРИТМОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, проведенного нами в 2017-2019 гг. на базе Ташкентского госуниверситета узбекского языка и литературы им. Алишера Навои. Целью исследования было выявление эффективности использования метода алгоритмизации при формировании грамматических навыков в процессе изучения русского языка как иностранного (РКИ) на примере русской аспектологии и, в частности, падежных форм существительных, прилагательных, местоимений, видовых различий русского глагола. Выбор данного предмета исследования обусловлен тем, что овладение семантикой и функционированием грамматических форм в речи, таких как видовременные формы глагола, падежные формы существительных, наряду с другими грамматическими формами, представляет большую сложность при изучении РКИ. На основе исследований нейрофизиологов было выявлено, что повторное использование разработанных алгоритмов является ключевым в повышении эффективности процесса обучения РКИ.

Ключевые слова: алгоритм, алгоритмизация процесса, падежи, РКИ, эксперимент мини-кейсы, Ташкентский государственный университет узбекского языка и литературы имени Алишера Навои

Основная черта теории речевой деятельности – это ее психологическая ориентация, в ней речь трактуется как активная и целенаправленная деятельность. Единицей анализа является элементарное речевое действие и речевая

операция, что составляет основу алгоритмизации речевого процесса. Согласно этой теории, психолингвистика (psycholinguistics) – самостоятельное научное направление, возникшее на стыке лингвистики и психологии, исследовала проблемы, которые не могут быть решены изолированно ни в психологии, ни в лингвистике. Объединение этих двух дисциплин в одну пограничную дисциплину позволяет использовать понятийный аппарат лингвистики для описания языковой формы речевых высказываний и понятийный аппарат психологии для описания и объяснения психических процессов производства и восприятия речи, онтогенеза языка и языковой способности как психофизиологической функции человека, формирующейся прижизненно.

Деятельностный подход к психике развивался с середины 30-х годов прошлого века. Труды Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.С. Лурии, С.Л. Рубинштейна, М.Я. Басова являются этому ярким примером.

Современное состояние образования в Узбекистане характеризуется повышенным вниманием к совершенствованию процесса обучения и воспитания, что связано с применением образовательных технологий, позволяющих активизировать те формы обучения, которые создают условия одновременного осуществления ряда его основных направлений. в результате нашей работы с учебной литературой, общения со студентами и личного опыта, мы пришли к выводу, что для правильного формирования грамматического навыка у студентов нужна, в первую очередь, эффективная технология организации грамматического материала – алгоритм.

Алгоритмический подход в обучении, наряду с другими современными подходами в педагогике, призван решить вопросы интенсификации обучения, которые продиктованы современным состоянием развития общества. Понятие «алгоритм» возникло в математике. Под ним понимают предписание о выполнении в заданной последовательности (в каждом конкретном случае) простых операций (шагов) для решения задач определенного типа. Основы программированного обучения имеют место в работах Л.И. Ланда [1966], А.И. Леонтьева, Е.С. Скобликова, Е.Г. Шатова, Н.А. Шалухо [2003] и др.

Привычка пользоваться алгоритмическими приёмами в практической работе становится требованием времени [Лисичко, Созоров, 2006]. В связи с этим применение алгоритмизации в процессе преподавания русского языка как иностранного вполне естественно. При этом следует учесть и ту особенность этого метода, что предписания, то есть алгоритмы, должны быть поняты и усвоены обучаемыми, что весьма важно для результата [Паронджанов, 2001].

Именно поэтому предлагается начальный этап обучения вести на родном языке, так как обучаемые не могут ещё думать на изучаемом языке. Для них умение анализировать, структурировать и систематизировать материал является базовым навыком при изучении иностранного языка. В курсе грамматики используется как логические предписания, предполагающие ветвление и тем

самым допускающие альтернативное решение, так и схемы, состоящие из словесных (символических) записей. Примером первого типа алгоритма может служить схема выбора употребления глагольных форм: вид и время [Челоне, 2015].

Второй тип алгоритмической схемы может применяться при структурировании возвратных глаголов (наличие -ся изменяет значение). Подобная схема используется и при обратном процессе перехода от формы узбекского к форме русского глагола. Алгоритмизация процесса усвоения падежных форм (значение каждой падежной формы соответствует определённому значению и объясняется соответствующими формальными признаками) даст положительный результат при удачном сочетании программированного и проблемного обучения. Например, предложный падеж для начинающих объясняется следующей таблицей, в основе которой алгоритм правильного использования этой падежной формы слов:

<p>Предложный падеж КЕМ? ЧЕМ? (факат битта маъносида урин-пайт келишпига мос келади)</p> <p>1. о (об, обо) предлоги билан «хақида» маъносида;</p> <p>2. в, на предлоглари билан – да маъносида;</p> <p>3. при предлоги билан «олдида» «конида» , «хузурда» маъносида</p> <p>4. по предлоги билан «-дан кейин» маъносида ишлатилади</p>	Ел-инсво	ночи	ноге	тёте	доме	музее	коне	слове	море	имени
	Мн-инсво	ночах	ногах	тётях	домах	музеех	конях	словах	морях	именях

Результаты проверяются гарвардскими мини-кейсами:

1. Вы были в Иран? Это очень интересная страна.
2. На стола есть книги тетради.
3. Учитель спрашивает о моём имя.
4. Я не люблю читать о политику.

Согласно гипотезам Стивена Крашена, основную роль в усвоении языка играл понимаемый входной материал (comprehensible input, CI). Он в виде разговорного и письменного языка рассматривался как единственный механизм, приводящий к увеличению лингвистической компетенции (linguistic competence). В обучении русскому языку понимание воспринимаемой информации зависит и от усвоения грамматического материала. Проведенный эксперимент показал следующие результаты:



Несомненно, что приёмы алгоритмизации имеют ограниченное применение

ние в области обучения русскому языку как иностранному, однако там, где это возможно, они способствуют оптимизации данного процесса.

Литература

1. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. М.: Просвещение, 1966. 310 с.
2. Лисичко Е.В., Созоров Н.Г. Подход к разработке интерактивного учебного курса с использованием АСУ ПДС // Материалы всероссийской научно-методической конференции «Повышение качества непрерывного профессионального образования». 20-23 апреля 2006 г. Красноярск, 2006. 246 с.
3. Паронджанов В.Д. Как улучшить работу ума: алгоритмы без программистов – это очень просто! М.: Дело, 2001. 360 с.
4. Шалухо Н.А. Учебное пособие по грамматике английского языка для аспирантов и соискателей. Витебск: ВГМУ, 2003. 55 с.
5. Челоне Ч. Интерпретация повелительного наклонения глаголов совершенного и несовершенного вида в учебных пособиях по РКИ // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ: в 15 т. Т. 10. СПб., 2015. С. 1095-1100.

Китляева С.Д.

г. Элиста, Россия

О ТРУДНОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье рассматриваются основные трудности, с которыми сталкивается преподаватель в процессе обучения РКИ, при освоении фонетического, морфологического, синтаксического и лексического уровней языка. Указываются пути их преодоления.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, вузовское образование, трудности обучения

Образовательное пространство современного вуза меняет свои количественные и качественные характеристики согласно потребностям времени. Расширение международных связей и появление, а затем и увеличение количества, иностранных граждан, желающих получить образование именно в Калмыцком государственном университете, привело к необходимости усвоения опыта, накопленного ведущими вузами страны в плане преподавания русского языка как иностранного, и созданию собственных дидактических ресурсов. Русский язык должен стать инструментом общения, позволяющим проникнуть в другую культуру, определить для себя ее характерные черты и усвоить тип поведения, адекватного восприятия представителями другой культуры. Показать различные национальные особенности, найти общее. Только

таким образом будущие студенты могут стать полноценными участниками межкультурного диалога.

Как правило, после окончания факультета довузовской подготовки, а проще говоря, подготовительного отделения, иностранец попадает в русскоязычную среду на равных правах со всеми студентами университета, где его окружают русскоговорящие одноклассники, где все предметы преподаются на русском языке, что требует от него хорошей языковой подготовки, высокого уровня адаптации в русском мире.

Обучение слушателей факультета довузовской подготовки и обучения иностранных граждан проводится в группах по 12-16 человек, различающихся по психическим характеристикам, религиозным верованиями, они имеют разницу в возрасте и среде воспитания. Это создает определенные сложности. Именно в этом заключается еще одна проблема, которая требует поиска таких методов обучения, которые позволили бы наиболее полно реализовать природные способности будущих студентов, развивать их, давать им знания в той области, какую они выбрали себе по своим способностям. Главным принципом в достижении такой педагогической задачи становится проблема выбора методов обучения русскому языку как иностранному и проверка их эффективности. И это является основной проблемой для преподавателей, методистов нашей кафедры: изучение и совершенствование основных методов преподавания русского языка как иностранного.

Преподавателей волнует вопрос: как быстрее, эффективнее, разнообразнее и интереснее подать иностранным слушателям учебный материал. Для того чтобы решить эту нелегкую задачу, преподаватели-практики учебных заведений различного профиля в России и за рубежом разрабатывают новые методы, приемы, формы обучения русского языка как иностранного, создают новые концепции. Их опыт, научные и учебно-методические наработки помогают сегодня в решении актуальных вопросов, связанных с преподаванием русского языка в высших учебных заведениях РФ [Хамед, 2018: 118].

Преподаватели-языковеды кафедры РКИОД КалмГУ постоянно следят за новинками в этой области, выезжают на курсы, семинары, конференции, стажировки, где совместно с коллегами из других вузов учатся, работают над решением этих проблем. Важной предпосылкой успешного учебного процесса является выработка четких методических основ, принципов преподавания русского языка как иностранного. И, несмотря на множество разработанных форм и методов, мы пытаемся найти то среднее, которое бы устраивало и, самое главное, отвечало бы требованиям к усвоению русского языка.

В своей работе наряду с другими методами и формами автором используются и элементы метода инновационных технологий. По нашему мнению, именно использование инновационных технологий обучения иностранным языкам позволяет разбудить творческое начало студентов, развивает их мышление и

формирует у них умения, необходимые для современного общества. В инновационных технологиях применяется мультимедийная программа, которая заключается в следующем: 1) использование страноведческих видеороликов с текстовой поддержкой, которые при задании повышенной сложности можно исключить; 2) речь в записи с носителями языка, возможность для обучающегося стать участником событий, проконтролировать качество иноязычного общения; 3) возможность не только слышать, но и видеть носителей языка, имитировать их жесты и артикуляцию. При этом меняется парадигма обучения, больше внимания уделяется формированию навыков и умений самостоятельно приобретать знания в условиях исследовательской деятельности. Быстрая речь на занятиях также является препятствием, иногда очень трудно преодолимым и для опытного слушателя, не говоря уже о начинающем. При быстром темпе речи меняется качество звуков, неударные звуки редуцируются, иногда совсем «проглатываются» слова, части слов, фразы приобретают непривычный оттенок. Не стоит забывать и об особенностях диалектического характера (Россия богата диалектными особенностями), связанных с географическим местоположением и проживанием говорящего.

Также большое значение для восприятия устной речи имеет наличие зрительной опоры. Когда слушающий видит говорящего, наблюдает за его артикуляцией, его собственные органы речи как бы сами собой укладываются аналогичным образом, ему легче воспроизвести во внутренней речи и узнать слышимые звуки, слова, выражения. Сидя далеко от говорящего, мы хуже слышим его не только из-за ослабления звука, но и потому, что не можем разглядеть артикуляцию. По телефону или по радио иностранная речь воспринимается с большим трудом. Зрительной опорой мог бы служить и графический образ слышимого слова, прочно усвоенный учащимися, но из-за большого расхождения в написании и произношении эффект от такой зрительной опоры бывает обратным. Под влиянием графического образа, как более четкого, искажается звуковой образ (или просто такая связь не устанавливается) и слушатель не узнает на слух знакомое по письменным текстам слово. Для преодоления этой трудности можно использовать видео-упражнения, позволяющие отработать лексику по определенной теме. В подобных упражнениях совмещены и зрительный образ объекта и произношение его письменного образа.

Говоря о сложностях преподавания русского языка как иностранного, конечно же, необходимо уделить внимание выработке умения постановки ударения и интонационного оформления собственных мыслей в соответствии с законами русского языка. Практика показывает, что ошибки в определении места ударения в речи весьма распространены и стабильны. Связывается это с тем, что в русском языке ударение нефиксированное (разноударное), у него нет постоянного места в слове на каком-либо слоге. В то время как для носителей большинства иностранных языков привычной является постановка ударения

на одном определенном слоге. Из этого следует, что работа с фонетикой должна обязательно включать работу над ударением (и словесным, и логическим). Передавая слушателям сведения о специфике русского ударения, на определенных примерах важно показать следующее:

а) ударный слог необходимо произносить с большей силой, и ударением характеризуется больший по громкости слог;

б) ударный слог наиболее длительный;

в) ударный слог в отличие от безударного имеет значительную напряженность произносительного аппарата и характеризуется усилением выдоха.

В разделе «Лексика» материал следует изучать с учетом сходств и различий в числе значений слов (в родном и русском языках), подразделяемых на такие группы, как: а) слова, совпадающие по смыслу в родном и русском языках; б) русские многозначные слова, имеющие в родном обучающемся языке соответствующие однозначные; в) многозначные слова родных языков, которым в русском языке соответствуют однозначные слова; г) русские слова, у которых в родных языках есть в качестве соответствия словосочетания; д) слова родного языка, у которых в русском языке есть в качестве соответствия словосочетания.

При изучении темы «Морфология» необходимо обратить внимание на выделение тех явлений русского языка, которых нет в родных языках обучающихся. К грамматическим категориям, отсутствующим в родных языках слушателей либо не обладающим прямыми соответствиями в русском языке и потому вызывающим сложности относятся: а) наличие в русском языке категорий рода существительных и их отсутствие в родных языках; б) несовпадение падежной системы русского и родных языков; в) существование в русском языке предлогов и их отсутствие в родных; г) наличие категорий совершенного и несовершенного вида глагола в русском языке и отсутствие ее во многих родных языках; д) различия в одушевленности/неодушевленности в русском и родных языках.

Глаголы движения приносят свои сложности иностранным гражданам. Они очень близки по своему лексическому значению, однако выражают отличные типы движения, например, идти – однонаправленное движение в определенное время (часто в момент речи), ходить – разнонаправленное движение и не в момент речи (я иду домой, я часто хожу после школы в парк) и др.

При изучении темы «Части речи» обучающиеся в первую очередь должны научиться характеризовать род существительного по его смыслу (семантические признаки), падежным окончаниям (морфологические признаки) и по словам, согласующимся с данным существительным в предложении (синтаксические характеристики). Особые сложности в освоении этой темы вызывает выделение рода существительных по морфологическим и синтаксическим характеристикам. Усвоению этой темы в определенной степени может помочь повторение пройденного материала по словообразованию, в частности, суффиксов и окончаний в существительных мужского и женского родов (-тель,

-ик; -ица, -ка). При обучении также может применяться прием определения рода существительных по половой принадлежности. Имеют место трудности, связанные с усвоением категорий одушевленности и неодушевленности существительных, поскольку в родных языках на вопрос «кто?», как правило, отвечают слова, означающие человека, а слова, означающие различных животных, могут отвечать на вопрос «что?»).

При изучении темы «Синтаксис» необходимо отметить вопросы согласования и управления слов, порядка положения членов предложения, синонимии односоставных и двусоставных конструкций, а также простых предложений с наличием обособленных членов и сложноподчиненных предложений, освоение которых вызывает серьезные трудности. При изучении разных типов простого предложения необходимо понимать, что в русском языке популярность их применения неодинакова. Из односоставных предложений максимальную частотность имеют безличные конструкции, которым в родных языках слушателей соответствуют двусоставные предложения.

Итак, можно сделать вывод, что основной причиной ошибок является языковое и культурное своеобразие русского языка. Носителям другой культуры, другого языка тяжело преодолеть барьер и выйти за пределы своей картины мира. Они не могут в полной мере понимать, чувствовать слово, у них отсутствует автоматизм в выборе соответствующего правила. Но, тем не менее, это несколько не останавливает иностранцев в стремлении изучать русский язык.

Литература

1. Стародумов И.В. Особенности преподавания русского языка как иностранного // Молодой ученый. 2018. № 40. С. 204-207.
2. Хамеед А.А. Проблемы и особенности преподавания русского языка как иностранного // Научный форум: Филология, искусствоведение и культурология: сб. ст. по материалам XIV международной научно-практической конференции. №3(14). М.: «МЦНО», 2018. С. 118-127.

Крюкова И.В.

г. Волгоград, Россия

КОННОТАТИВНЫЕ ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье под коннотативными именами (коннотонимами) рассматриваются онимы с широкой известностью, с признаками экспрессивности и потенциальной способностью к переносному употреблению. Выделяются группы коннотонимов постсоветского периода, которые отражают ценности русскоязычного мира, но при этом могут быть непонятными представителям иной культуры или иметь в их восприятии иную оценочную характеристику. Это затрудняет взаимопонимание, формирует комму-

никативные барьеры и может приводить к языковым конфликтам. Показаны возможности использования словаря коннотативных имен собственных постсоветского периода при изучении русского языка как иностранного или неродного.

Ключевые слова: коннотоним, социальная оценка, постсоветский период, межкультурная коммуникация, коммуникативные барьеры, языковой конфликт

Употребляя термин «коннотативное имя», или коннотоним, мы имеем в виду имена собственные с широкой известностью, с признаками экспрессивности и потенциальной способностью к переносному употреблению. Термин введен в широкий научный оборот Е.С. Отиным, автором известного словаря коннотативных имен собственных [Отин, 2004].

Свойство широко известных имен собственных развивать коннотативные значения (дополнительные оценочные) характерно не только для русского языка и культуры. Оно относится к ономастическим универсалиям, однако в разных культурах и в разное время имеет свою специфику. Появление новых имен собственных или новых коннотативных значений у старых имен всегда происходят в рамках определенного временного промежутка, в который отмечаются значительные языковые изменения. М. А. Кронгауз, говоря о ключевых словах переломного периода, отмечает: «Про эти периоды можно философствовать бесконечно, можно снимать фильмы или писать романы, а можно просто произнести те самые слова, и за ними встанет целая эпоха» [Кронгауз, 2008: 14]. Имена собственные как маркеры эпохи в этом отношении особенно показательны. В периоды значительных социально-экономических преобразований они становятся инструментом социальной оценки. Данная категория связывается с понятием коннотации, что позволяет нам говорить о социальных коннотациях, под которыми в «Словаре социолингвистических терминов» понимаются «стандартные общепринятые в данном социуме ассоциации, возникающие у говорящих при произнесении определенного слова или выражения, обусловленные социальными или национальными факторами и являющиеся компонентом национально-культурного уровня владения языком» [Словарь социолингвистических терминов, 2006: 201].

С целью определения коннотаций имен собственных, которые служат инструментом разнообразных социальных оценок в межкультурной коммуникации, ограничим материал исследования постсоветским периодом (начиная с 1991 года до наших дней), значимым в социолингвистическом отношении. В материал исследования были включены, во-первых, имена-глобализмы, распространенные в транснациональных масштабах по всему миру (*Билл Гейтс, Бен Ладен, Брэд Питт, Голливуд, Макдоналдс, принцесса Диана, Санта Барбара* и др.); во-вторых, имена, номинирующие когнитивно и эмоционально значимые персоналии и реалии России (*Абрамович, Жириновский, Леня Голубков, МММ, Рублевка, Чернобыль, Черкизовский рынок* и др.), в том числе имена советского периода, изменившие социальную оценку после смены об-

щественного строя (*Ленин, Сталин, КПСС, Павлик Морозов* и др.). Последняя группа имен собственных приобретает особую актуальность в межкультурной коммуникации. Знание таких имен – важное условие социализации членов языкового коллектива, необходимое для успешного речевого взаимодействия в данном обществе и в данный период. При этом правильное понимание коннотонимов постсоветского периода может вызывать затруднение в межкультурной коммуникации, создавать коммуникативные барьеры.

В данном случае мы используем широкое понимание межкультурной коммуникации, согласно которому это не только общение между лицами, представляющими разные народы, но и между разными классами и социальными группами, между представителями разных поколений и жителями разных областей. При таком подходе в рамках межкультурной коммуникации выделяют межэтническую, контркультурную, региональную и другие типы коммуникации [Куликова, 2004; Грушевицкая, Попков, Садохин, 2003 и др.].

В авторскую картотеку социально маркированных коннотативных имен, которая постоянно пополняется, включаются только те онимы, которые закрепились в современной русской лингвокультуре и знакомы большинству ее носителей. Одни из них постепенно выходят из употребления, другие продолжают активно функционировать, со временем видоизменяя коннотативные значения. За каждым из приведенных далее примеров употребления коннотативных имен собственных в современной массовой коммуникации стоит контекстуальный анализ большого количества однотипных контекстов, взятых преимущественно из Национального корпуса русского языка [НКРЯ], а восприятие каждого коннотативного значения данных имен подтверждено результатами психолингвистического эксперимента, в котором определялись особенности понимания имен в переносном значении представителями разных возрастных групп и разных регионов России [Крюкова, Врублевская, Хвесько, 2021].

Анализ показал, что коммуникативные барьеры в понимании коннотонимов постсоветского периода у представителей разных поколений, регионов и этнических групп возникают, во-первых, если имя не узнано одним из коммуникантов, во-вторых, если оно имеет в его восприятии иной оценочный знак. В последнем случае мы можем столкнуться с проявлением конфликтных ситуаций и межэтнической напряженности.

В первом случае особенно показательно ложное понимание коннотативных имен собственных представителями разных поколений. Например, в ходе психолингвистического эксперимента, в котором приняли участие 570 респондентов, было установлено, что имена, имеющие отношение к событиям, которые происходили 15-20 лет назад, формируют барьеры непонимания у респондентов 20-30 лет. Например, в реакциях на имена-хронофакты, обозначающие трагические события в контексте: *И всё это наша многострадальная земля, с ее Бесланами, «Норд-Остами», «Курсками» и Чернобылями* (Радио «Эхо

Москвы», 2005.10.25) [НКРЯ], у респондентов старше 30 лет присутствовали слова *трагедия, катастрофа, теракт, беда, проблемы*, в сумме составляющие синонимический ряд с общим значением ‘трагедия, беда’. При этом 25% респондентов моложе 30 лет не смогли правильно понять смысл этого высказывания. Одни из них заменили синонимический ряд названий на словосочетания с негативным значением: *войны, восстания и революции; закрытые заводы, бомжи и мусор; пожары в Сибири и депутаты-миллионеры*, что косвенно отражает смутные представления молодых респондентов об отрицательных коннотациях данных онимов. Другие использовали при синонимической замене словосочетания с ложной положительной семантикой: *леса, озера, моря; с юга на восток, с севера на запад; поля, леса, моря и океаны*. Можно сделать вывод о постепенной утрате коннотаций данного синонимического ряда [Крюкова, Врублевская, Хвесько, 2021: 182]. Это пример коммуникативного барьера непонимания в коммуникации представителей разных поколений.

Кроме того, коммуниканты дают одному и тому же имени разную социальную оценку. Так, неоднозначность социальной оценки достаточно частотна у имен политических лидеров. Оценка с кардинально противоположными социально-оценочными коннотациями отражает изменения в политической ситуации и в соотношении сил на политической арене, которое существенным образом влияет на общественное мнение.

Например, у имени *Сталин* в первые годы рассматриваемого периода доминирует крайне негативное переносное значение ‘деспот, тиран, преступник’. Значение сформировалось в 1990-е, когда рассекречивание многих архивов и публикации ранее запрещенных авторов повлияли на социальную оценку личности Сталина. *И я не понимаю людей, которые носят его портреты. Накликавают нового Сталина что ли? Они забыли, что он натворил с нашей страной!* (Комсомольская правда, 13.05.2008) [НКРЯ]. Имя включается в перечислительные ряды с другими антропонимами, имеющими аналогичный оценочный знак. *Все они одним миром мазаны – все эти сталины, ленины, гитлеры, пол-поты... Все это одна компания* (А. Яковлев. У нас был фашизм почище гитлеровского, 2001) [НКРЯ]. При этом в последние 10 лет набирает популярность значение с позитивной оценкой, обусловленное общественными движениями в поддержку «сильной руки» во власти – ‘сильный вождь, способный навести порядок в стране’. *Нужен ли нам сейчас второй Сталин? – Если это означает: восстановление промышленности, умелая дипломатия, нейтрализация врагов государства, которые работают по заданию иностранных спецслужб, – да, нужен* (Комсомольская правда, 10.03.2012). [НКРЯ].

Не случайно серия психолингвистических экспериментов с коннотативными именами показала противоречия в эмоционально-оценочном восприятии антропонима *Сталин*, как представителями разных возрастных групп, так и жителями разных регионов [Крюкова, Врублевская, Хвесько, 2021].

В сумме подобные коннотативные значения отражают плюрализм политических взглядов, неоднозначную, крайне противоречивую оценку многих политических событий.

Следует также отметить, что при употреблении коннотативного имени в переносном значении возможны не только коммуникативные барьеры, нарушающие понимание или эмоциональное восприятие одного и того же имени собственного, но и языковые конфликты. В данном случае предметом языкового конфликта становится коннотативное имя с крайне негативной социальной оценкой, употребленное в СМИ в переносном значении. За тридцать лет, которые охватывает анализируемый нами материал, такие имена неоднократно становились причиной языковых конфликтов. Проиллюстрируем данное положение двумя показательными примерами межэтнической коммуникации.

Например, причиной конфликта стала опубликованная в «Комсомольской правде» в июле 2016 г. статья о путешествии спецкора газеты по Таджикистану. Её автор дважды употребляет в переносном значении имена персонажей популярного ситкома «Наша Russia» *Равшан и Джамшут* в сильных текстовых позициях: в подзаголовке (Путешествие по стране Равшанов и Джамшутов) и во вступительной части статьи: *В самолете из Москвы в древний Ходжент... из славянских лиц светит разве что моя единственная физиономия. В остальном сплошные Равшаны и Джамшуты* (Комсомольская правда, 16.06.2016).

Упоминание коннотативных парных имен *Равшан и Джамшут* в обобщенном значении ‘гастарбайтеры из Средней Азии’, в форме множественного числа, которая в данном случае передает коннотации пренебрежения, стало причиной межэтнического конфликта. После выхода статьи партнеры издания посчитали, что газета оскорбила нацию и государство и больше «не имеет права распространяться в таджикском обществе» [В Таджикистане отказались сотрудничать с КП из-за статьи о Равшанах и Джамшутах]. В результате последний номер российской газеты «Комсомольская правда» в Таджикистане снят с печати, выпуск газеты приостановлен, её обвинили в «оскорблении таджикского народа».

Второй характерный пример – статья В.В. Жириновского *«Весь Кавказ – огромный Черкизовский рынок»*, опубликованная в партийной газете ЛДПР в июле 2009 г. Здесь употребленное в заголовке широко известное название московского рынка, который долгое время был местом криминализованной торговли, имеет ярко выраженное негативное переносное значение ‘криминализованное место, в котором нарушаются законы и правила’. Это значение подтверждается многими контекстами употребления коннотонима *Черкизовский рынок / Черкизон*, отмеченных в нашей базе текстовых примеров. Активизация такого употребления приходится на 2010-2013 гг. *Если китайцы хотят сделать там второй Черкизовский рынок, то это будет категорически неприемлемо для российской стороны* (Труд-7, 07.04.2010). *На Калужском шоссе накрыли новый Черкизон* (Комсомольская правда, 27.06.2013) [НКРЯ].

Вполне закономерно, что реакцией на статью В.В. Жириновского стало официальное заявление, сделанное в газете «Дагестанская правда» фактически сразу после данной публикации. В заявлении, в частности, говорится, что «уже само название статьи не позволяет усомниться в характере оценок и суждений». В.В. Жириновского обвиняют в разжигании межнациональной неприязни, в распространении ложных и негативных стереотипов о Кавказе [Заявление в связи с публикацией статьи «Весь Кавказ – огромный Черкизовский рынок»].

Данная область конфликтного речевого взаимодействия, привлекающая внимание общественности, пока еще недостаточно освещена в лингвистике. А отсутствие коннотативных имен в современных словарях создает практические трудности при изучении русского языка как иностранного или неродного, при переводе, при проведении лингвистической экспертизы спорных текстов.

Словарь «Коннотативные имена собственные постсоветского периода», подготовленный нашей проблемной группой [Крюкова, Врублевская, Кирпичева, 2021], в который включены словарные статьи с рассмотренными выше именами, призван помочь в понимании и восприятии многих известных имен собственных, облегчить межкультурную коммуникацию, в том числе снизить конфликтный потенциал. При этом, как было показано выше, проблемы взаимопонимания могут возникать не только в контексте коммуникации представителей разных лингвокультур, но и в рамках взаимодействия субкультур внутри одной лингвокультуры. Кроме того, понимание переносных значений таких имен определяет достаточно высокий уровень владения русским языком.

В заключение заметим, что социально-экономические, политические и культурные изменения в современном обществе буквально на наших глазах создают предпосылки для появления новых языковых стереотипов и, следовательно, для дальнейшего развития в ближайшем будущем новых коннотативных значений имен собственных. А значит, работа в данном направлении будет иметь продолжение.

Литература

1. В Таджикистане отказались сотрудничать с КП из-за статьи о Равшанах и Джемшутах. Lenta.ru 21.07.2016 г. URL: https://lenta.ru/news/2016/07/21/kp_tajikistan/ Дата обращения: 19.09.2022.
2. Грушевицкая Т.П., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. С.: Юнити-Дана, 2003. 352 с.
3. Заявление в связи с публикацией статьи «Весь Кавказ – огромный Черкизовский рынок». Дагестанская правда. 28.08.2009 г. URL: <http://dagpravda.ru/politika/zayavlenie-v-svyazi-s-publikaciej-stati-ves-kavkaz-ogromnyj-cherkizovskij-rynok/> Дата обращения: 19.09.2022.
4. Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва. М.: Знак: Языки славянских культур, 2007. 232 с.

5. Крюкова И.В., Врублевская О.В., Хвесько Т.В. Коннотативные имена собственные постсоветского периода: особенности понимания и воспроизведения // Сибирский филологический журнал. 2021. № 3. С. 177-190.
6. Крюкова И.В., Врублевская О.В., Кирпичева О.В. Коннотативные имена собственные постсоветского периода: опыт лексикографического описания. Волгоград: научное изд-во ВГСПУ «Перемена», 2021. 225 с.
7. Куликова Л.В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты: Монография. Красноярск: РИО КГПУ, 2004. 196 с.
8. НКРЯ – Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorgora.ru> (дата обращения: 10.11.2021).
9. Отин Е.С. Словарь коннотативных собственных имен. Донецк: Юго-Восток, Лтд, 2004. 412 с.
10. Словарь социолингвистических терминов. М.: Институт языкознания РАН, 2006. 312 с.

Мызникова Я.В.
г. Санкт-Петербург, Россия

О МЕТОДАХ И ПРИНЦИПАХ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА НА КАФЕДРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА СПбГУ

Аннотация. В статье рассматриваются традиционно сложившиеся на кафедре русского языка СПбГУ методы изучения русского языка и принципы обучения русскому языку. Кафедра русского языка СПбГУ ставит своей целью, прежде всего, научное описание русского языка в различных его аспектах, а также обучение студентов применению различных методов исследования всех сфер русского языка. В качестве научных кафедральных традиций необходимо отметить важную роль исторической русистики, развитые лексикографические традиции, исследования в области коллоквиалистики и использование корпусных методов, сочетание традиционного и коммуникативного подходов в области грамматики, внимание к семантике и прагматике.

Ключевые слова: методы изучения русского языка, историческая грамматика русского языка, уровни языка, этнолингвистика, социолингвистика, психолингвистика, коммуникативный подход, принципы лингвистического анализа.

В статье представлены методы и принципы, которые используются в процессе изучения русского языка и обучения русскому языку на кафедре русского языка в СПбГУ. В настоящее время в СПбГУ имеется три кафедры русского языка: кафедра русского языка, кафедра русского языка как иностранного и методики его преподавания, а также кафедра русского языка для гуманитарных и естественных факультетов (бывшая кафедра русского языка для иностранцев-нефилологов). Последние две кафедры разрабатывают методику преподавания русского языка иностранцам.

В 1952 г. на филологическом факультете была создана отдельная общеуни-

верситетская кафедра русского языка для нерусских, которая объединила всех, кто преподавал русский язык иностранным студентам в университете. Кафедра русского языка для нерусских ЛГУ стала в Ленинграде головным центром методической работы в области преподавания русского языка как иностранного. Деятельность нашей кафедры в большей степени направлена на научное освещение процессов, происходящих в сфере русского языка.

Рассмотрим общенаучные подходы и основные методические принципы изучения русского языка и обучения студентов на кафедре русского языка СПбГУ. Общенаучные традиции обусловлены историей формирования научной филологической школы СПбГУ.

В 2024 г. СПбГУ отметит свой 300-летний юбилей. Кафедра русского языка наследует традиции Академического университета. В 1730-е гг., спустя несколько лет после основания Императорской академии наук в Санкт-Петербурге, адъюнкт В.Е. Аодуров уже читал студентам Академического университета курс «славенской грамматики» на русском языке. В.Е. Аодуров стал признанным авторитетом в области кодификации русской разговорной речи и норм литературного языка [Лейбман, Успенский, 1988: 22].

В 1819 г. в составе историко-филологического факультета Петербургского университета начала действовать кафедра российской словесности во главе с Я.В. Толмачевым. Согласно учебному плану, на кафедре преподавались две дисциплины: русский язык на первом и втором курсах, российская словесность – на третьем. Таким образом, изначально кафедра мыслилась как общефилологическая.

В конце XIX – начале XX вв. среди многих выдающихся представителей русского языкознания в университете особенно выделяются два имени. Это профессор (с 1900 г. академик) А.И. Соболевский и сменивший его в 1908 г. академик А.А. Шахматов.

А.И. Соболевский был первым крупным лингвистом, возглавившим кафедру истории русского языка и русской литературы Петербургского университета. Он пришел на место ординарного профессора кафедры в 1888 г. и читал курсы церковнославянского языка, истории русского языка, истории русского литературного языка, русской диалектологии, исторического синтаксиса, древнерусской переводной литературы, руководил семинаром «Слово о полку Игореве. Чтение и разбор», читал лекции по истории русской литературы XVII и начала XVIII в. А.И. Соболевский одним из первых начал практиковать преподавание систематического курса истории русского литературного языка в вузе. Он был знатоком словесной культуры в самом широком смысле этого слова, оставил яркий след в сфере изучения истории русского и славянских языков, диалектологии, этнографии, палеографии, народного творчества. А.И. Соболевский открыл, издал и откомментировал множество памятников церковнославянской и древнерусской письменности. С 1888 по 1908 гг. Соболевский заведовал ка-

федрой русского языка и словесности Санкт-Петербургского университета. В тот период он подготовил специальный курс русской этнографии, который читался тогда впервые за всю столетнюю историю университета.

Русский язык окончательно превращается в многоаспектный предмет изучения при А.А. Шахматове, который пришёл на кафедру после ухода из университета А.И. Соболевского. Шахматов оставил заметный след в истории отечественной лингвистики: его работы по проблемам происхождения русского языка, развития русского литературного языка, по изучению русских диалектов на широком славянском фоне, по синтаксису современного русского языка до сих пор актуальны, самобытны и оригинальны, свидетельствуют о богатой интуиции ученого, об уникальности его метода: исторический принцип тесно переплетался в его исследованиях с психологическим подходом [Шахматов, 2015: 4].

Серьёзное влияние на изучения русского языка в Петербургском университете оказали профессора кафедры сравнительного языкознания И.А. Бодуэн де Куртенэ и Л.В. Щерба. На основе психологического учения И.А. Бодуэна де Куртенэ о фонеме возникла Ленинградская (Петербургская) фонологическая школа. Основателем школы является ученик и последователь Бодуэна де Куртенэ Л.В. Щерба, защитивший магистерскую диссертацию на тему «Русские гласные в качественном и количественном отношении». Л.В. Щерба создал в 1909 г. в Петербургском университете лабораторию экспериментальной фонетики. На кафедре русского языка фонологическая теория нашла своё развитие в трудах В.В. Колесова и М.Б. Попова.

В послевоенные годы кафедрой русского языка заведовали профессор В.В. Виноградов, С.Г. Бархударов, Б.А. Ларин, Э.И. Каратаева, Н.А. Мещерский. С 1979 по 2006 гг. кафедрой заведовал профессор В. В. Колесов.

Профессор Б. А. Ларин – один из первых российских социолингвистов, основоположник социальной диалектологии, автор работ об арго, о «лингвистической характеристике города», инициатор исследования языка городских жителей: просторечия, устной речи культурных жителей города, корпоративных жаргонов [Ларин, 1928]. Исследовал влияние разговорной речи на формирование русского литературного языка. Б. А. Ларин много занимался русской лексикографией [Ларин, 1961]. 1 сентября 1960 г. на филологическом факультете Санкт-Петербургского (Ленинградского) университета А.Б. Ларин основал научный лексикографический центр – Межкафедральный словарный кабинет (МСК), в котором развернулась работа по созданию целого ряда словарей нового типа: «Словарь обиходного русского языка Московской Руси XVI-XVII веков», «Псковский областной словарь с историческими данными», «Словарь автобиографической трилогии М. Горького». Уже при создании Межкафедрального словарного кабинета, Б. А. Ларин наметил четыре основ-

ных направления научно-исследовательской и лексикографической работы словарной лаборатории: 1) региональная лексикология и лексикография и «Псковский диалектный словарь с историческими данными»; 2) историческая лексикология и лексикография; 3) писательская лексикография; 4) двуязычная писательская лексикография.

Ларинской лексикографической школе, как и Петербургской филологической школе в целом, были присущи следующие черты: общий филологизм, историзм, семантизм, лексикографизм [Межкафедральный словарный кабинет]. Несомненным является наличие социальной компоненты в ларинском подходе к изучению развития языковых явлений. Ларинские идеи нашли своё развитие в трудах, посвящённых истории русского языка, диалектологии, лексикологии и лексикографии, таких учёных Санкт-Петербургского университета, как В.В. Колесов, В.И. Трубинский, А.С. Герд, Л.А. Ивашко, Д.М. Поцепня, И.С. Лутовинова и др.

Будучи блестящим представителем Петербургской филологической школы, профессор В.В. Колесов рассматривал язык как развивающуюся в историческом пространстве русского общества мыслеобразующую систему знаков, организованных вокруг концептов, силой которых оформляется смысл и направляется русская ментальность. В.В. Колесов активно разрабатывал русскую историческую акцентологию и историческую фонетику как самостоятельные науки, завершил и поставил на твердую когнитивную почву всё здание исторической грамматики, выстроил оригинальное учение об истории русского литературного языка на основе внутренних динамических свойств письменного текста, изобразил широкое полотно лексико-семантической истории, развил на обширном эмпирическом материале русское религиозно-философское учение о слове и разработал собственную логоцентричную философскую систему, создал систематическое исторически аргументированное описание русской ментальности, в том числе лексикографическим способом, наконец, основал науку концептологию.

В сфере интересов В. В. Колесова находились все аспекты исторической русистики: это его основополагающие работы по славянской акцентологии, фонетике, исторической диалектологии, грамматике; теоретические исследования и практические разработки в области исторической стилистики, истории русского литературного языка [Садова, Черепанова, 2014: 6]. В.В. Колесов более 20 лет возглавлял кафедру русского языка Ленинградского – Санкт-Петербургского университета. Это целая эпоха в жизни кафедры, которая может быть названа «колесовской». В значительной мере именно благодаря его руководству и его научной деятельности сохранилось и продолжает развиваться на кафедре историческое направление русистики.

По глубокому убеждению В.В. Колесова, язык и ментальность народа являются неразрывно сопряженными, данные языка объективно и беспристрастно

свидетельствуют о народной ментальности, ибо ментальность и есть миропознание в категориях и формах родного языка. Изучение русской ментальности в её проявлениях в языке составляет значительный пласт научных изысканий лингвиста, этой многоаспектной проблеме посвящены книги В.В. Колесова «Древняя Русь: наследие в слове»; «Философия русского слова», «Язык и ментальность» и др. В русле идей ученого и под его руководством успешно действовало направление магистратуры при кафедре русского языка – «Язык и ментальность». В одной из секций ежегодных филологических научных конференций, созданной по инициативе В.В. Колесова, обсуждаются проблемы языка и ментальности, отражения в языке национальных культурных процессов [Садова, Черепанова, 2014: 6]. В тесном взаимодействии с идеями В.В. Колесова, в русле традиций «ментальной лингвистики» и концептологии, на кафедре русского языка развивается направление этнолингвистики в трудах О.А. Черепановой, Т.С. Садовой и их учеников. Этнолингвистика является междисциплинарной сферой исследования на стыке лингвистики, этнологии, фольклористики, мифологии, культурологии.

В сфере изучения синхронного среза современного русского языка в СПбГУ огромное значение имело наследие В.В. Виноградова. Идеи В.В. Виноградова получили развитие в трудах многих выдающихся лингвистов СПбГУ и предопределили значимость семантического подхода в изучении грамматики.

Ключевыми вопросами в исследовании художественного текста стали понимание важности говорящего субъекта и изучение экспрессии на уровне синтаксиса. В работах профессора Г.Н. Акимовой и её учеников последовательно реализуются методологические принципы Виноградовской грамматической школы при анализе художественного текста. Описание грамматической структуры художественного повествования в аспекте замысла автора («образ автора») открывает возможность обращаться к текстам современной художественной литературы и интерпретировать их.

В центр внимания, вслед за В.В. Виноградовым, поставлен текст, что даёт возможность изучать динамику языковых явлений и взаимоотношение языка и речи. В изучении синтаксиса такой подход позволил говорить о связи лексической семантики и грамматики, рассматривать грамматические конструкции в аспекте говорящего. Восприняв идеи В.В. Виноградова от своих учителей (Э.И. Каратаевой и других), Г.Н. Акимова создала свою школу на кафедре русского языка СПбГУ. Аспирантский семинар Г.Н. Акимовой по грамматике русского и славянских языков служил творческой лабораторией, в которой руководитель щедро делился научными идеями, организовывал полемику при обсуждении научных вопросов, увлекал актуальными научными проблемами, а ученики постигали тайны творческого поиска [Грамматика и стилистика, 2012: 6]. Становление синтаксиса языка Акимова связывает со становлением централизованного государства. В последующих научных работах Галина

Николаевна говорит о развитии синтаксической системы русского языка, уделяя особое внимание вопросам развития черт аналитизма в грамматической системе русского языка и экспрессии на уровне синтаксиса. Самой важной научной работой Галины Николаевны со многих точек зрения можно назвать книгу «Новое в синтаксисе современного русского языка» [Акимова, 1990], в которой описываются изменения в синтаксическом строе русского языка под воздействием тенденции к аналитизму.

Г. Н. Акимова указывала на то, что идеи В.В. Виноградова развивали его непосредственные ученики Г.А. Золотова и Н.Ю. Шведова, но в рамках разных научных парадигм: семантической и формальной соответственно. Главной точкой отсчета в дальнейшем развитии этих идей является «поворот к человеку» – коммуникативный подход и внимание к целому тексту как объекту исследования.

Коммуникативное направление в науке активно продолжает развиваться и сегодня на кафедре русского языка с обращением к смежным научным дисциплинам – социолингвистике и психолингвистике. В рамках традиций школы Виноградова в изучении художественных текстов особо важен междисциплинарный подход, который обусловлен как самим языковым материалом, так и всё большим вниманием к субъектной структуре повествования. «Современная текстовая реальность постоянно предлагает стимулы для обращения к опыту воспринимающего сознания, то есть современный человек постоянно находится в процессе формирования своих дискурсивных умозаключений» [Зорина, 2021: 1390].

Прикладным аспектом здесь можно назвать практическую риторiku. В числе важнейших компетенций специалистов-филологов, востребованных на рынке труда, сегодня едва ли не первое место занимают так называемые «мягкие» или «гибкие» навыки (soft skills). Учет адресата и внимание к аудитории, столь важные для понятия «образа автора» В.В. Виноградова, исследование «образа читателя» сегодня оказались не менее востребованы в прикладном аспекте.

Из актуальных в современной лингвистической парадигме подходов к изучению языка отметим корпусные методы исследования, на базе которых в СПбГУ активно развивается такое направление, как коллоквиалистика. На кафедре русского языка проблематикой изучения устной спонтанной речи занимается Н.В. Богданова-Бегларян – создатель и руководитель направления магистратуры «Полевая лингвистика. Интегральное моделирование русской речи».

Предметом изучения коллоквиалистики является повседневная устная речь, материалом служат звуковые корпуса русского языка. На кафедре русского языка созданы и активно разрабатываются два достаточно уникальных корпуса, фиксирующих русскую устную спонтанную речь – «Один речевой день» (ОРД) и «Сбалансированная аннотированная текстотека» (САТ). Это крупней-

шие базы данных по современной русской устной спонтанной речи, которые, помимо языкового материала, содержат также социологические и психологические сведения обо всех записанных информантах (пол, возраст, место рождения и наиболее длительного проживания, уровень и характер образования, профессиональная занятость или род занятий, тип темперамента и др.). Проект по записи и обработке материала этих корпусов направлен на исследование разнообразных закономерностей функционирования устной речи.

Целью создания корпуса ОРД является изучение речевого поведения носителя русского языка в течение дня (с использованием метода 24-часовой записи). Объем корпуса к настоящему моменту составляет более 1 миллиона словоупотреблений в расшифровках, записана речь 128 информантов и их коммуникантов в разных речевых ситуациях. Корпус САТ фиксирует устную спонтанную монологическую речь носителей русского языка. Все монологи записаны по единой лингвистической программе (неподготовленное чтение, пересказ, описание изображения, рассказ на заданную тему). Помимо русской речи русских, записывается и интерферированная русская речь иностранцев. В результате появляется возможность сравнивать тексты, построенные разными говорящими в рамках сходных коммуникативных сценариев, как на родном, так и на неродном языке. На материале обоих корпусов проводятся масштабные исследования русской речи, например, социальной вариативности ее признаков или использования сугубо функциональных единиц, например, прагматических маркеров в устной речи [Русский язык повседневного общения, 2016; Прагматические маркеры, 2021].

Укажем основные принципы преподавания русского языка на кафедре русского языка СПбГУ. Независимо от аспекта описания, диахронического или синхронного, кафедра русского языка придерживается принципа поуровневого анализа фактов языка, начиная с фонетического уровня, через лексический и морфемный уровни, морфологию, синтаксис, и завершая изучение синтезом в рамках стилистического анализа. По каждому аспекту описания русского языка (фонетике, лексикологии, морфологии, синтаксису, истории языка) сформирована команда преподавателей, объединённых в научно-методический семинар.

Второй принцип обучения студентов на кафедре русского языка СПбГУ связан с обязательным выделением внутри учебного процесса в рамках каждой отдельной дисциплины лекционного курса и курса семинаров и практических занятий. Лекционный курс предполагает обязательный обзор истории изучения конкретного аспекта и современного состояния изучаемой сферы, знакомство со всеми основными подходами и методами в данной научной сфере, в частности, с подходами Московской и Петербургской лингвистических школ, с формальным и коммуникативным подходом в грамматике и т.д. Семинары и практические занятия предназначены для обсуждения литературы по данной дисциплине и для детального анализа фактов языка.

В процессе практического анализа языкового материала важным является не чисто формальный, а контекстуальный принцип, анализ фактов языка с опорой на текст, на контекст, учёт всех факторов, в том числе прагматики, при характеристике значения и функций единиц языка. Таким образом, функциональный принцип является весьма существенным: языковые единицы описываются не только с формальной точки зрения, но и в аспекте своей роли в рамках единицы более высокого ранга или в конкретном контексте.

Особо отметим принцип междисциплинарности, который очень значим для самых разных аспектов изучения русского языка на кафедре русского языка СПбГУ. В исследованиях когнитивной направленности привлекаются сведения этнографического и фольклорного характера. В исследованиях устной спонтанной речи используются психолингвистические и социолингвистические методы. Широко используются корпусные методы исследования материала.

Подводя итоги, отметим такие наиболее существенные принципы изучения русского языка на кафедре русского языка СПбГУ, как историзм, опора на текст и учёт всех его семантических и прагматических особенностей, а также междисциплинарность, учёт социальных, психологических и культурных факторов.

Литература

1. Академик А.А. Шахматов: жизнь, творчество, научное наследие. Сборник статей к 150-летию со дня рождения ученого / Отв. ред. О.Н. Крылова, М.Н. Приемышева. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2015. 1040 с.

2. Акимова Г.Н. Новое в синтаксисе современного русского языка: Учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1990. 168 с.

3. Грамматика и стилистика русского языка в синхронии и диахронии: очерки / Отв. редакторы С.В. Вяткина, Д.В. Руднев. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2012. 504 с.

4. Зорина Е.С. Генеритивный регистр речи как способ оформления социокультурного дискурса в произведениях С. Носова // SCIENCE SPBU-2020. Санкт-Петербург: Скифия-принт, 2021. С. 1389-1390.

5. Ларин Б.А. О лингвистическом изучении города // Русская речь. Вып. 3. Ленинград, 1928. С. 61-74.

6. Ларин Б.А. Разговорный язык Московской Руси // Начальный этап формирования русского национального языка. Ленинград, 1961. С. 22-34.

7. Лейбман О.Я., Успенский Б.А. Аодуров Василий Евдокимович // Словарь русских писателей XVIII века. Вып. 1. Ленинград, 1988. С. 22.

Межкафедральный словарный кабинет имени проф. Б.А. Ларина. URL: <http://msk.phil.spbu.ru/o-kabinete-1> (дата обращения: 16.08.2022).

Прагматические маркеры русской повседневной речи: Словарь-монография

/ Сост., отв. ред. и автор предисловия Н.В. Богданова-Бегларян. СПб.: Нестор-История, 2021. 520 с.

Русский язык повседневного общения: особенности функционирования в разных социальных группах. Коллективная монография / Отв. ред. Н.В. Богданова-Бегларян. СПб.: ЛАЙКА, 2016. 244 с.

Садова Т.С., Черепанова О.А. Профессор Санкт-Петербургского государственного университета В.В. Колесов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9. Язык и литература. 2014. Вып. 3. С. 5-7.

*Найденова Е.А.
г. Москва, Россия*

ЛИТЕРАТУРА НАРОДОВ РОССИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье представлен опыт создания сборников произведений национальных авторов на русском языке для обучения детей младшей школы. Указывается потенциал национальных произведений для воспитания в современных детях принципов толерантности и культуры межнационального общения.

Ключевые слова: литература, процесс обучения русскому языку, национальные произведения

В 2012 году с целью укрепления единства и целостности российского государства, сохранения этнокультурной самобытности народов России, соответствия общегосударственных интересов с интересами этносов Указом Президента РФ была утверждена Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года.

Важнейшей целью образования, патриотического и гражданского воспитания в Стратегии было обозначено формирование у детей и молодежи общероссийского гражданского самосознания, чувства патриотизма, гражданской ответственности, гордости за историю нашей страны, культуры межнационального общения, основанной на толерантности, уважении чести и национального достоинства граждан, духовных и нравственных ценностей народов России [Стратегия, 2012].

Одним из средств формирования у учащихся позитивной гражданской и глобальной идентичности при одновременном развитии у представителя любой национальности чувства самоуважения, мотивации к изучению родного языка и культуры может стать введение в программы общеобразовательных школ минимума этнологических знаний. Одной из составляющих этнологии выступает этнопсихология, изучающая (в числе других задач) закономерности формирования этнической идентичности, психологии межкультурной коммуникации.

Элементы этнологии уже в начальной школе могут быть представлены в таких учебных дисциплинах, как: окружающий мир, ОРКСЭ, литература, музыка, изобразительное искусство, физкультура и пр. На следующих ступенях образования этот ряд дополняется.

Во внеурочной деятельности этнологическое (этнокультурное) образование может выделиться в отдельное направление и проходить в форме факультатива, кружка. Этнология (этнокультурный аспект) служит содержательной основой музейной, театральной, экспедиционно-краеведческой деятельности.

Наиболее действенными методами работы с детьми здесь выступают методы кросс-культурности, эмпатии, герменевтики, которые используются нами при разработке программ мероприятий, а также при создании учебников и учебно-методических пособий этнокультурной направленности.

Согласно исследованиям Дж. Пиаже и А. Вейла, этническая идентичность формируется у человека в полном объеме уже к 10-11 годам [Piaget, Weil, 1951]. Именно поэтому поликультурное и билингвальное (полилингвальное) образование желательно начинать как можно раньше, когда дети воспринимают информацию на эмоциональном уровне, и сформированная у них положительная установка может сохраняться всю жизнь.

В 2014 году для начальной школы издательством «ДРОФА» был выпущен учебно-методический комплекс «Литературное чтение. Литература народов России (дополнительный модуль)» (1-4 класс). Авторы: Е.А. Найденова (разработка концепции для 1-3 класса), Р.З. Хайрулин (разработка концепции для 4 класса) и др. [Найденова и др., 2013]. Первоначально данный комплекс являлся составной частью учебно-методического комплекта (УМК) «Диалог», но в настоящее время он имеет самостоятельный статус. Представленные в комплексе художественные произведения, созданные авторами – носителями этнокультур, служат опорой для системного изучения младшими школьниками особенностей этих этнокультур.

Изучение литературы народов России в начальной школе мы рассматриваем как средство духовно-нравственного воспитания учащихся и формирования у них позитивной гражданской и этнической идентичности, мотивации к изучению российских этнокультур.

При отборе произведений как источников этнокультурной информации авторы учебников рассматривали творчество писателей и поэтов, широко известных среди своих народов, россиян в целом, а также среди читателей стран зарубежья, это: В. Кеулькут (чукотская литература), Г. Поротов (ительменская литература), В. Санги (нивхская литература), А. Пассар (нанайская литература), Е. Айпин (хантыйская литература), Ю. Шесталов (мансийская литература), К. Герд (удмуртская литература), С. Юлаев (башкирская литература), Г. Тукай (татарская литература), Д. Кугульгинов (калмыцкая литература) и т.д.

Выделяя разделы пособия, авторы опираются на классификацию россий-

ских этносов по историко-этнографическим областям (ИЭО) [Пименов, 1994]. Так в этнологии (антропологии) называют территории, в пределах которых длительное время соседствуют порою разные по происхождению народы, приобретшие в результате взаимного влияния сходные комплексы культуры. При отборе текстов и обозначении разделов нами выделяются следующие ИЭО: северная и южная части Дальнего Востока; север, центр и юг Сибири; Урало-Поволжье; Северный Кавказ; центр Восточно-Европейской (Русской) равнины; север и северо-запад европейской части России.

Использование классификации этносов по историко-этнографическим областям представляется правильным еще и потому, что она тесно связана с понятием географического (хозяйственно-культурного) типа. Основу этого типа составляют традиционные хозяйственные занятия народов – способы добычи ими основного продукта питания (морской зверобойный промысел, оленеводство, охота, земледелие, рыболовство и пр.). Много веков они оказывали значительное влияние на материальную и духовную культуру этносов. Знакомство с традиционными хозяйственно-культурными типами помогает правильно визуализировать произведения фольклора народов России.

Кроме того, обращение к данной классификации облегчает учителю задачу проведения обобщений при характеристике культурной составляющей в художественных текстах.

Историко-этнографический (географический) принцип в выделении разделов учебного пособия подкрепляется работой с картой. Ведущим методическим приемом здесь выступает форма литературного путешествия «вслед за солнцем» – от Дальнего Востока до Калининграда, позволяющая избежать «жеребьевки» и последовательно показать историко-этнографические области, не ставя ни одну из них в привилегированное положение. Русский народ, составляющий 80% населения страны и расселенный повсеместно, упоминается в каждом из этих разделов. У русских нет территориальной автономии, но обращение к историко-этнографической области в центре Русской равнины позволяет характеризовать этническую культуру этого народа наравне с другими (разделение этнической идентичности «русский» с гражданской идентичностью «россиянин»).

Практически все населенные пункты страны многонациональны и значительная часть россиян – билингвы. Условно в число билингвов можно отнести и представителей русского этноса, говорящих на том или ином варианте южнорусского и севернорусского диалекта.

Русский язык в статусе этнического языка представлен значительным числом диалектов. К сожалению, сегодня они во многом утрачены и не рассматриваются общественным сознанием как ценность. Не воспринимаются как ценность и региональные русские традиции. В результате современный школьник, в первую очередь, житель мегаполиса, осознающий себя предста-

водителем русского этноса, не в состоянии назвать особенности языка и культуры южнорусской и северно-русской этнографических зон (в связи с этим в старших классах в число экзаменов по выбору можно было бы внести предмет «Региональные особенности русского языка и культуры»).

Русский язык в статусе этнического наравне с другими российскими языками подвергается влиянию государственного языка, и это неизбежность.

В течение всего курса «Литература народов России» (1-4 класс) учителям предлагается обращать внимание школьников на роль русского государственного и родных языков в жизни российских этносов. В предлагаемом курсе именно русский язык помогает школьникам «отворять дверцу» в литературу народов России. Билингвизм и полилингвизм представляется учащимся как норма современной жизни. В переводных текстах обязательно указывается имя переводчика и дается представление о его вкладе в жизнь произведения.

Осознание учащимися надэтничности русского (государственного) языка – такое же необходимое условие общероссийской консолидации, как принятие ими существующего в РФ природного и национально-языкового многообразия в качестве общероссийской ценности, которую надо знать, беречь и уметь представлять на международной арене.

Поскольку национальную картину мира невозможно представить без особой лексики, которая становится понятной только при предъявлении учащимся (а порой и учителю) словаря и соответствующего визуального ряда, в учебниках приводится такой словарь.

С учетом определения ценностей этнокультур в содержании книг для 1-4 классов нами выделяются 4 стержневые темы таких литературных путешествий (они трактуются как этнокультурные путешествия-экспедиции).

В 1 классе это природа России, любовь к родной земле, традиционные хозяйственные занятия народов, связанные с окружающей природной средой и формирующие на протяжении веков культурный тип народа. В сегодняшнем глобальном мире понятие «родина» может трансформироваться, но осознание школьниками, что край, где живешь, надо знать, любить и стараться быть для него полезным, важно.

Во втором литературном путешествии (в книге для чтения для 2 класса) стержневыми темами становятся дом и семья, которые рассматриваются как безусловная ценность. Через художественные произведения дети знакомятся с традиционными жилищами, кухней, транспортом, образом жизни детей – представителей разных народов, их играми и игрушками, с взаимоотношениями родителей и детей, дедов и внуков, способами передачи традиционных знаний в этнокультурах, примерами позитивного межэтнического взаимодействия на примере детских многонациональных коллективов.

Значительная часть художественных текстов третьего литературного путешествия (в книге для чтения для 3 класса) раскрывает значение обрядов и

праздников народов России, связанных с традиционной хозяйственной деятельностью и основанных на бытующих религиозно-мифологических представлениях.

В книге для чтения для 4 класса наибольшее внимание уделяется текстам, описывающим события, служащие общероссийскими духовными скрепами. Речь идет о произведениях, повествующих о национальных героях российской истории военного и мирного времени, включая героев Великой Отечественной войны, ученых, художников и космонавтов.

Литература

1. Найденова Е.А., Хайруллин Р.З., Чумакова Е.А. и др. Литературное чтение. Литература народов России (дополнительный модуль), учебник в 4 книгах (1-4 класс), М: изд-во «Дрофа», 2013.

2. Пименов В.В. Этнология: предметная область, социальные функции, понятийный аппарат // Этнология / Под ред. Г.Е. Маркова, В.В. Пименова. М.: Наука, 1994.

3. Указ Президента РФ от 19.12.2012 г. №1666 «О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года».

4. Piaget, J., & Weil, A. M. (1951). The development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries // International Social Science Bulletin, 3, 561–578.

Никитина Т.Г., Роголёва Е.И.

г. Псков, Россия

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: РУССКО-ТУРКМЕНСКИЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ

Аннотация. В статье представлена модель осуществления межкультурной коммуникации, в которую вовлечены туркменские студенты в образовательном пространстве Псковского государственного университета. Особое внимание уделяется формированию их межкультурной компетентности в рамках научно-проектной деятельности, осуществляемой совместно с сотрудниками Экспериментальной лаборатории учебной лексикографии. Представлены словарные проекты разных типов, в которых реализовано межъязыковое сопоставление на грамматическом уровне и кросс-культурный подход к репрезентации городской ономастики и паремий.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, русский язык как иностранный, учебная лексикография, двуязычный словарь, толково-грамматический словарь, топонимический словарь, паремиологический словарь

Успешная межкультурная коммуникация в образовательном пространстве вуза и социокультурном пространстве города является непременным услови-

ем академических успехов иностранных студентов, не случайно проблемы формирования их лингвострановедческой и лингвокраеведческой компетентности, обеспечивающей адекватное общение с носителями русского языка, активно обсуждаются методистами [Краснова и др., 2017; Пылкова, 2020]. Понимая сходства и различия родной и новой лингвокультур, студенты могут более осознанно выбрать оптимальные языковые средства в акте межкультурной коммуникации. Знания о двух культурах и отражающих культурные реалии национально маркированных языковых единицах, владение навыками передачи этно- и социокультурно детерминированного содержания на родном и изучаемом языке – это уже параметры межъязыковой и межкультурной (кросс-культурной) компетенций, которые позволяют осуществлять эффективную межкультурную коммуникацию на самом высоком уровне. Для иностранных студентов-филологов, будущих преподавателей русского языка, это особенно актуально, что и учитывается при разработке учебных планов для туркменских студентов, обучающихся в ПсковГУ на программах бакалавриата и магистратуры по профилю «Русский язык как иностранный». Дисциплины «Межкультурная коммуникация» (бакалавриат) и «Межкультурная коммуникация в образовательном процессе» (магистратура) знакомят студентов с понятием межкультурной коммуникации, коммуникативного барьера, культурного шока, социокультурной адаптации и т.п. Студенты изучают психологические, лингвистические, культурологические аспекты межкультурной коммуникации (МКК) и подходы к обучению МКК, основанные на принципах кросс-культурной психологии и сопоставительной лингвокультурологии.

Образовательное пространство учебного заведения как «контекст межкультурной коммуникации», подробно описанное И.А. Ильевой и Е.В. Ховановой [2008: 48-50], не только осмысливается туркменскими студентами в теоретическом плане, но и осваивается практически. Здесь продолжается неофициальная социально-бытовая коммуникация иностранных и российских студентов, основная сфера которой – внеучебная; осуществляется официально-деловая коммуникация иностранцев с руководством факультета и университета, а также их учебно-профессиональное общение на занятиях с одногруппниками и преподавателями.

В полиэтнической студенческой группе учебно-профессиональная коммуникация организуется преподавателем с использованием отдельных приемов межкультурных сопоставлений, а полноценная реализация кросс-культурного подхода осуществляется в научно-проектной сфере, где индивидуальные или групповые проекты могут быть этноориентированными, что и практикуется в Экспериментальной лаборатории учебной лексикографии ПсковГУ, реализующей межъязыковые и межкультурные словарные проекты с участием студентов из Туркменистана, результаты творческой деятельности которых находят отражение в магистерских и кандидатских диссертациях, научных статьях [Юсупов, 2019; Жуманиязов, 2021; Муратова, 2021].

В ходе профессиональной коммуникации с лексикографами, реализующими многочисленные двуязычные словарные проекты [Никитина и др., 2021], углубляется представление туркменских студентов о межъязыковой и межкультурной интерференции, формируются навыки прогнозирования лексической и грамматической интерференции путем сопоставления русской и туркменской языковых систем. Результаты таких сопоставительных исследований получают лексикографическую реализацию, например, в разработанном на материале имен прилагательных толково-грамматическом словаре, адресованном туркменским школьникам, концепция которого представлена в кандидатской диссертации М. А. Жуманиязова [2021]. Параметры словарной статьи последовательно представляют здесь грамматические категории русского имени прилагательного, отсутствующие в родном языке учащихся. Так, наличие категории рода и согласование прилагательного с существительным, отсутствующее в родном языке учащихся, отражают окончания ж.р. и ср. р., сопровождающие исходную форму мужского рода в заголовке статьи. Сочетания прилагательного с существительным, следующие за толкованием как иллюстративные примеры, отражают всю родовую парадигму имени прилагательного, а также формы единственного и множественного числа.

Следующие рубрики статьи представляют морфемную структуру прилагательного (для производного слова дается производящая база), полную парадигму отсутствующей в туркменском языке краткой формы с указанием ударения, место которого не всегда корректно определяется и носителями языка, формы сравнительной и превосходной степеней, значение которых передается в туркменском языке другими лексико-грамматическими средствами, что и показано на переводных примерах:

ТОНКИЙ, -ая, -ое. Небольшой в объеме, в охвате. – *INÇE. Тонкая талия – inçe bel. Тонкий лёд – inçe buz. Тонкое платье – inçe köýnek. Тонкие нитки – inçe sapaklar.*

- Тонк-ий.
- Тóнок, тонкá, тóнко, тóнки и тонки'. Лён очень тонок. – *Zygyr gaty inçe.*
- Тóньше [чего, чем что], более (менее) тонкий (-ая, -ое) [чем что]. *Чья шея тоньше? – Kitiň boýny inçe?*
- Самый (-ая, -ое) тонкий (-ая, -ое), тончайший (-ая, -се). *Здесь тончайший лёд. – Ine iň inçe buz.* [Жуманиязов, 2021: 260]

Разработка таких словарных статей подготовила будущих преподавателей РКИ к реализации принципа учета родного языка учащихся, что может помочь им предупреждать и преодолевать туркменско-русскую интерференцию в речи школьников, снимать языковые барьеры в их коммуникации с русскоязычными сверстниками.

Второе направление формирования межъязыковой и кросс-культурной

компетенции туркменских студентов – лингвострановедческое и лингвокраеведческое. Здесь в рамках научно-проектной деятельности организовано углубленное изучение городской ономастики, которое начинается еще на подготовительном факультете в рамках адаптационного курса. Непосредственно в городской среде, следуя заданным маршрутом, студенты фиксируют названия улиц и городских объектов, которые затем подвергаются лингвокультурологическому анализу и сопоставлению по типам номинации с ономастикой городов Туркменистана [Муратова, 2021: 96-99]. Материалы этого лингвокультурологического проекта также получили лексикографическое воплощение. В ходе разработки, обсуждения и редактирования статей лингвокраеведческого словаря «История региона в названиях улиц» студенты получили навыки лингвокультурологического комментирования топонимического материала, которые могут использовать в профессиональной деятельности, разрабатывая со своими учениками словарные описания местного ономастического материала по освоённой лексикографической модели, которую представим одной из словарных статей:

***Улица ВЕЛИКОЛУКСКАЯ в Пскове** проходит от Трассовой улицы до Хлебного проезда. Появилась в 1958 году.*

Улица названа по имени города Великие Луки – районного центра и второго по величине города Псковской области, находящегося на берегах реки Ловать.

Впервые город был упомянут в Новгородской летописи как Луки на Ловати в 1166 году. Тогда он был опорным пунктом на рубеже Новгородской Земли. Воины из Лук участвовали во многих приграничных битвах, в том числе в Ледовом побоище 1242 года. В 1406 году Луки получают титул «Великих». В 1478 году город вошел в состав Московского Княжества. С 1558 года здесь располагалась ставка Ивана Грозного.

Несколько раз город был захвачен – в начале XV века войсками великого князя Литовского Витовта, в середине XVI века – польским королем Стефаном Баторием, однако неизменно возвращался под власть России.

В годы первой мировой войны город был тыловым, в нем располагались лазареты для раненых. В Великую Отечественную войну Великие Луки были разрушены практически полностью – в 14-й раз за все годы своего существования. В 2008 г., когда город уже входил в состав Псковской области, Великим Лукам было присвоено звание «Город воинской славы».

Нынешнее население города – около 98,5 тыс. человек. Здесь развивается пищевая промышленность и производство электрооборудования [История региона, 2018: 16-17].

По данной параметрической модели студенты из города Дашогуз составили словарные статьи по оттопонимическим урбанонимам своего города: ул. Бакинская, ул. Ашхабадская, ул. Туркменабадская.

Для младших школьников-билингвов разработан занимательный словарь-

путеводитель по Пскову с кросс-культурным компонентом [Рогалёва и др., 2017]. По легенде, к псковскому экскурсоводу Барсику (персонифицированный персонаж – симпатичный котик, считает себя родственником барса, изображенного на гербе города Пскова) приезжают в гости друзья по интернет-переписке – ирбис (снежный барс) Снежок из Казахстана, амурский тигр Мурик из северо-восточного Китая, каракал Рыжик (дикая рысь, обитающая в степях южного Туркменистана). Каждого из друзей экскурсовод Барсик приглашает на прогулки по городу, описание которых знакомит читателя не только с достопримечательностями Пскова, но и с интересными фактами истории, культуры, быта стран, откуда прибыли гости. Эти страноведческие детали раскрываются в диалогах, составляющих иллюстративных компонент словарной статьи, комплексно репрезентирующей культурный фон городских наименований, объединенных тематически или мотивационно.

Так, в статье-экскурсии по местам и объектам, наименования которых включают имя Александра Невского, читатели «прогуливаются» по улице Александра Невского, осматривают архитектурный памятник и воинский храм Александра Невского, по мосту Александра Невского переходят реку Великую и оказываются в районе Овсище, где на горе Соколихе установлен памятник Александру Невскому и его дружине. От экскурсовода Барсика читатели-школьники узнают о роли князя Александра Невского в истории России и Псковской земли, а с горы Соколихи они видят Псковско-Чудское озеро, на льду которого 5 апреля 1242 г. произошло легендарное Ледовое побоище и войском Александра Невского были разгромлены тевтонские рыцари. У памятника великому полководцу и его воинам туркменский гость вспоминает эпос о подвигах народного героя Гёроглы и 40 его всадниках, а также приводит топонимическую номинативную параллель – в Ашхабаде одна из центральных улиц носит имя Гёроглы.

В паремиографическом проекте Экспериментальной лаборатории учебной лексикографии ПсковГУ, традиционно реализующем принцип интерактивности словаря в бумажном формате, кросс-культурный подход становится основополагающим. Словарь, адресованный иностранным школьникам, проектируется как этноориентированный, и русские пословицы будут представлены здесь на фоне не только русской, но и родной культуры учащихся, в данном случае – туркменской. Кросс-культурный и интерактивный характер словаря задан уже в его названии: «Русские пословицы с Джаханой и Лейлой». Девушки, участвовавшие в разработке словарных материалов, становятся героями-рассказчицами и организаторами взаимодействия с читателями.

Джахана и Лейла рассказывают школьникам о себе: они родом из города Дашогуз, учатся в Пскове, скоро станут учителями русского языка, любят русские пословицы и хотят познакомить с ними туркменских ребят – своих будущих учеников (в предисловие включены реальные фотографии девушек). Все

их «включения» в словарную статью также сопровождаются фотографиями и «речевыми облачками»: **КАКОВ ПРИВЕТ, ТАКОВ ОТВЕТ** (*На добрый привет добрый ответ*)

- Как ты будешь обращаться с человеком, так и он будет обращаться с тобой.

(Говорится как совет быть доброжелательным, чутким, справедливым или как вывод в конкретной ситуации: к человеку отнеслись так, как он относится к окружающим).

Джахана (фото). *В облачке: И снова, здравствуй! Сегодня ты познакомишься с пословицей «Каков привет, таков ответ». Мы, как всегда, представили ее в заголовочной зоне статьи. Теперь, когда ты с ней познакомился, мы почитаем сказку о двух лисичках. А вот и одна из них.*

Лисичка (картинка). *В облачке: Здравствуйте, ребята! Я в эту словарную статью прибежала из туркменской сказки «Как дружили две лисички». Вы ее, наверное, слышали или читали на родном языке, а теперь прочитаете по-русски. Найдите в тексте пословицу, которую вы сейчас изучаете, выпишите ее как тему сегодняшнего урока и вспомните значение.*

Так на материале знакомой сказки, переведенной на русский язык, ученики осмысливают ситуацию употребления пословицы, вспоминают ее туркменский эквивалент, а затем под руководством Джаханы и ее помощницы Лисички выполняют различные языковые упражнения, вставляя в ситуативные мини-тексты уже знакомые им пословицы и новую поговорку – *Каков привет, таков ответ*. Затем, работая над коммуникативными заданиями, вспоминают ситуации из русских народных сказок и из своего жизненного опыта, где была употреблена эта пословица, обсуждают и оценивают действия участников этих ситуаций, используя в речи новую пословицу. И в заключение получают совет от Джаханы: *Ребята, будьте вежливыми и добрыми, помогайте людям, любите их, и вам всё вернется. Люди ответят добром. Каков привет, таков ответ.*

Кросс-культурную репрезентацию русских пословиц Джахана и Лейла организуют и в других словарных статьях. Так, к обсуждению пословицы *Не боги горшки обжигают* девушки приглашают директора Псковского завода «Гончар» и известных туркменских гончаров. В статье «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать» Джахана и Лейла рассказывают о достопримечательностях Москвы и Санкт-Петербурга, об уникальных природных объектах России, а туркменским школьникам предлагают описать представленные на фотографиях достопримечательности Туркменистана и пригласить в гости российских сверстников. Кулинарные традиции двух народов обсуждаются в статьях «Хлеб всему голова», «Вышей чайку – позабудешь тоску», традиции гостеприимства – в статьях «В гостях хорошо, а дома лучше», «Гость доволен – хозяин рад»; на русскую и туркменскую свадьбу читатели приглашаются

в статье «Жениться – не воды напиться»; о системе образования и ведущих университетах России и Туркменистана узнают, осваивая пословицы «Ученье – свет, а неученье – тьма», «Учиться – всегда пригодится» и т.п.

Таким образом, межкультурная коммуникация в образовательном пространстве вуза может реализоваться и в совместной творческой научной деятельности преподавателей и иностранных студентов. В лексикографических проектах Экспериментальной лаборатории учебной лексикографии ПсковГУ, к которым подключаются туркменские студенты – будущие преподаватели РКИ, межкультурная коммуникация переносится и на страницы словарей, адресованных иноязычным читателям. Такой кросс-культурный подход расширяет круг пользователей словаря – он будет полезен и в российской школе, которая в силу активизации миграционных процессов стала полиэтнической, и может решить сложную задачу формирования межэтнической толерантности учащихся.

Литература

1. Жуманиязов М.А. Формирование этноориентированных параметров лексико-грамматического компонента языковой компетенции туркменских бакалавров-русистов (на материале имен прилагательных): дис. ... канд. пед. наук: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания: Русский язык как иностранный». Псковский государственный университет. Псков, 2021. 216 с.

2. Ильева И.А. и др. Теоретическая модель межкультурных коммуникаций в образовательном пространстве вуза / И.А. Ильева, Е.В. Хованова // Вестник Томского государственного университета. 2008. №315. С. 48-50.

3. История региона в названиях улиц. Лингвокраеведческий словарь / Сост. Т.Г. Никитина, Е.И. Роголёва, М.И. Муратова. Псков: Логос, 2018. 107 с.

4. Краснова Е.И. Развитие лингвокраеведческой компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному в региональном вузе / Е.И. Краснова, Г.К. Абдрахманова, Ю.Г. Пыхтина // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. №11. С. 53-58.

5. Муратова М.И. «Формирование лингвокраеведческой компетенции иностранных студентов-русистов с учетом профессиональной направленности обучения»: дис. ... канд. пед. наук: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания: Русский язык как иностранный». Псковский государственный университет. Псков, 2021. 216 с.

6. Никитина Т.Г. Проекты вузовской лексикографической лаборатории: сотрудничество и сотворчество преподавателя и студента / Т.Г. Никитина, Е.И. Роголёва // Verba. Северо-Западный лингвистический журнал. 2021. №1(1). С. 69-78.

7. Пылкова А.А. Формирование лингвокраеведческой компетенции у ино-

странных учащихся, изучающих русский язык // Актуальные проблемы востоковедения. Вып. 8. Хабаровск: Тихоокеанский гос. ун-т, 2020. С. 154-159.

8. Роголёва Е.И. Прогулки по Пскову с экскурсоводом Барсиком / Е.И. Роголёва, И.Ю. Стигина. Псков: ЛОГОС, 2017. 180 с.

9. Юсупов Х.А. Выражение пространственных отношений в русском и туркменском языках (падежные формы) // Молодёжь – науке. 2019. Т. I. Псков: Псковский государственный университет, 2019. С. 117-119.

Нохаева Ц. Ч.

г. Элиста, Россия

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Аннотация. В данной статье анализируются возможности использования современных информационно-коммуникационных технологий для повышения лексической компетенции иностранных слушателей. Анализ показал, что методически правильное использование ИКТ способствует развитию лексических навыков.

Ключевые слова: иностранные студенты (слушатели), довузовское образование, эффективность обучения, информационно-коммуникационные технологии, лексическая компетенция

В 2013 году Россия заняла шестое место вслед за США, Великобританией, Францией, Австралией и Германией по количеству студентов, которые приезжают в страну, чтобы изучать русский язык как иностранный [Федорова, 2015: 119]. Эту тенденцию необходимо сохранить и в дальнейшем. Для этого следует учитывать различные факторы, важнейшим из которых является качество обучения. Следовательно, повышение качества образования и эффективности обучения иностранных граждан является главной задачей российских вузов.

Обучение на подготовительном отделении – это самая важная ступень в обучении иностранных граждан в российских учебных заведениях, так как именно на этом этапе обучения формируются базовые знания по русскому языку, основы терминологии по будущей специальности и систематизируются знания по дисциплинам, необходимым в дальнейшем обучении.

Особую роль в изучении русского языка как иностранного на начальном этапе играет освоение лексики, которая, взаимодействуя с грамматикой, является одним из главных средств общения в устной и письменной речи.

В слове выражается комплекс значений, относящихся к разным уровням языка. Именно поэтому, когда учащиеся овладевают словарным запасом, они одновременно постигают как звуковую оболочку и морфемы слов, так и совокупность лексических и грамматических значений. В связи с этим с первых дней занятий слушатели должны понять, что слово имеет графическое изо-

бражение и обладает семантикой, разными грамматическими формами. Слово должно изучаться не изолированно, а во взаимодействии с другими словами в составе предложения или текста.

Работа по обучению лексике делится на следующие этапы: 1) введение или представление лексических единиц; 2) закрепление лексического материала; 3) повторение лексики и систематизация знаний об изученных словах.

Работа над словом «обогащает словарный запас, развивает мыслительную деятельность. Огромное место обычно занимают синонимы, антонимы, омонимы, многозначные слова. Наибольшее затруднение вызывают синонимы. Например, взять глагол сказать, известно, что чаще используют говорить, но не используют синонимы: шептать, отметить, проговорить и т.д. Синонимичный ряд лучше использовать при построении прямой речи, диалога» [Бадмаева, Нохаева, 2022: 219]. Кроме того, при знакомстве с новыми словами можно выделить семантические поля, что будет способствовать изучению лексики группами. Конечно, такой вид работы может вызвать трудности на начальном этапе обучения РКИ.

Применение современных компьютерных технологий может облегчить работу как преподавателя, так и учащихся [Информационно-коммуникационные технологии..., 2014]. Использование ИКТ позволяет экономить время и повышает эффективность обучения. Также применение ИКТ позволяет учитывать уровень знаний учащихся, их индивидуальные особенности.

В настоящее время существует огромный выбор программных средств обучения лексике. Выделим среди них следующие группы:

- 1) интернет-ресурсы, включающие в себя дистанционные курсы для преподавания РКИ;
- 2) специальные платформы, которые позволяют преподавателям создавать интерактивные упражнения, направленные на закрепление словарного запаса;
- 3) различные типы онлайн-словарей.

Также можно выделить ставшие традиционными компьютерные технологии: презентации, аудио- и видеоматериалы. Их применение позволяет повысить качество обучения и улучшить восприятие материала.

Каждый вид ИКТ выполняет свои функции. Так, мультимедийные продукты позволяют изучать звуковой образ слова, наблюдая за использованием этого слова в реальных ситуациях с помощью аудио- или видеоряда. Электронные словари знакомят учащихся со значением слова. А тренировочные упражнения позволяют понять специфику использования слов, расширяя словарный запас. Специальные программные средства дают учителю возможность самостоятельно создавать учебные компьютерные упражнения без помощи программиста.

В целом обучение иностранному языку посредством ИКТ характеризуется следующими особенностями: а) возможностью индивидуального двусто-

ронного общения ученика с учителем, партнерами по обучению; б) широким доступом к колоссальным по объему и разнообразию источникам языковой и неязыковой информации [Захарова, 2003: 85].

На занятиях русского языка как иностранного ИКТ реализуются через следующие цифровые образовательные ресурсы: мультимедийные презентации в Power Point (PP), мультимедийные курсы, готовые мультимедийные продукты и обучающие программы на CD-ROM, электронные словари, видеоресурсы, учебные Интернет-ресурсы [Сысоев, 2012: 2].

Одни из них предназначены для преподавателей. Это различные электронные учебные материалы: справочные программные средства, методические разработки, материалы для самообразования. С помощью данных учебно-методических материалов преподаватель может подготовить планы занятий, интерактивные задания для учащихся, проектные и творческие личностно ориентированные задания с использованием Интернет-ресурсов [Пашаева, 2017: 114].

Хотя у людей разная скорость запоминания новых слов, но на начальном этапе изучения русского языка количество слов может быть максимальным за счет усвоения названий окружающих предметов. Так, обычно новые слова даются в одном значении и в составе элементарных конструкций: *Это дом. Вот стол. Там окно*. Количество таких слов можно увеличить с помощью презентации (Power Point). Презентации лучше составлять по тематическим группам: продукты, одежда, мебель, город, профессии.

Можно сказать, что программные средства позволяют учителю создавать качественные учебные материалы для выполнения конкретных учебных задач. Например, преимущества мультимедийных презентаций заключаются в следующем: 1) в сочетании разнообразной текстовой аудио- и видеонаглядности; 2) в возможности использования для презентации как интерактивной, мультимедийной доски, которая позволяет более предметно семантизировать новый лексический, грамматический и даже фонетический материал, а также осуществлять поддержку при обучении всем видам речевой деятельности; 3) в возможности использовать отдельные слайды в качестве раздаточного материала (опоры, таблицы, диаграммы, графики, схемы); 4) в активизации внимания всего класса; 5) в обеспечении эффективности восприятия и запоминания нового учебного материала; 6) в экономии учебного времени; 7) в формировании компьютерной мультимедийной компетентности как учителя, так и учащихся, развитии их креативных способностей в организации учебной работы [Узун...].

Смартфоны, обогнавшие компьютеры по функциональным характеристикам, стали необходимой частью самостоятельной работы студентов. Например, с помощью приложений-переводчиков можно переводить не только отдельные слова и выражения, но и целые тексты. Кроме того, в таких приложениях есть

аудиосопровождение. Так, слушатели могут в любой момент узнать, как произносится слово.

Применение компьютерных презентаций и онлайн-переводчиков с аудиосопровождением улучшает восприятие новой лексики, так как они воздействуют сразу и на зрительный, и на слуховой виды памяти.

На этапах закрепления и повторения лексического материала можно использовать компьютерные технологии и Интернет-ресурсы. Например, для формирования продуктивных лексических навыков преподаватель использует компьютер для тренировки навыков сочетания лексических единиц. Так, слушатели должны правильно подбирать прилагательные к существительному, учитывая значение и грамматическую форму.

Другой вид заданий – заполнение пропуска в высказывании. Быстрое выполнение подобных заданий дает возможность увеличить объем изучаемого материала.

Сеть Интернет располагает множеством сайтов, которые проводят онлайн-тестирование, в конце которого выдается результат. Такие контрольные работы преподаватель может проводить на занятиях или давать слушателям в качестве домашнего задания.

Таким образом, можно сделать вывод: использование компьютерных технологий на занятиях РКИ при обучении лексике очень эффективно. ИКТ позволяют преподавателю разнообразить учебный процесс и повысить эффективность обучения.

Литература

1. Федорова Н.Ю. Обучение иностранных студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 7-2. С. 119-121.

2. Бадмаева В.И., Нохаева Ц.Ч. Воспитание речевой культуры у иностранных слушателей на этапе довузовской подготовки // Языковое образование в современном цифровом пространстве: подходы, технологии, перспективы. Материалы международной научно-практической конференции. Дальневосточный государственный университет путей сообщения. Хабаровск, 2022. С. 217-220.

3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., Готика, 2003. 185 с.

4. Сысоев П.В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностранные языки в школе. 2012. №2. С. 2-9.

5. Пашаева К.Г. К вопросу обучения русскому языку как иностранному с помощью средств информационно-коммуникационных технологий // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 3. С. 113-119.

6. Узун Л.Н. Применение мультимедийных презентаций на уроках англий-

ского языка [Электронный ресурс] // Учительский портал. URL: <http://www.uchportal.ru/publ/30-1-0-7182>

7. Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации. Выпуск 6: сборник статей / под ред. А.Л. Назаренко. М.: Центр Дистанц. Образования: Факультет иностр. яз. и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; Изд-во «Университетская книга», 2014.

Омакаева Э.У., Боваева Г.М.

г. Элиста, Россия

РУССКИЕ И НЕМЕЦКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ СОМАТИЗМОМ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: ГОЛОВА/КОРП

Аннотация. В статье поставлена задача дать общий сопоставительный анализ фразеологических единиц русского и немецкого языков с ключевым соматизмом *голова* (нем. *Kopf*) с целью выявления межязыковых соответствий и различий для последующего анализа их национально-культурной специфики. Глубокое знание фразеологизмов и всестороннее их изучение составляют необходимое звено в усвоении любого языка. Без них наш язык был бы сухим, слишком рациональным. Поскольку фразеологические выражения отличаются метафорически-образным, переносным и соответственно более экспрессивным значением, они украшают нашу речь, придавая ей блеск остроумия и экспрессии.

Ключевые слова: соматизм, голова, фразеологизм, соматический код, русский язык, немецкий язык

У исследователей фразеологического состава разных языков имеется множество мнений о содержании термина «фразеологизм», причем наблюдается разница во взглядах на то, каков состав таких единиц в каждом из языков. Ученые по-разному определяют отнесенность к фразеологизмам различных групп словосочетаний и степень устойчивости словосочетаний.

Объектом данного исследования являются фразеологические единицы (ФЕ) русского языка на фоне немецкого. Причем исследуется не весь фразеологический фонд этих языков, а только единицы кластера «Части тела». К ним относятся так называемые соматические фразеологические единицы (СФЕ). Это такие ФЕ, которые содержат в своем составе компонент со значением «часть тела». «Сома» с греческого языка переводится как «тело». Термин «соматический фразеологизм» в применении к материалу русского языка впервые употребил Э.М. Мордкович в статье «Семантико-тематические группы соматических фразеологизмов» [1972].

Предмет нашего исследования – национально-культурные особенности русских соматических фразеологизмов на фоне немецких.

Изучение соматической фразеологии представляется необходимым для продуктивного общения представителей разных этносов, для взаимопонимания в контексте диалога культур. Соматический код характеризуется как один из базовых лингвокультурных кодов (наряду с пространственным, временным, предметным, биоморфным и духовным) [Красных, 2002: 23]. Даже среди основных кодов он «наиболее древний из существующих», поскольку «человек начал постигать окружающий мир с познания самого себя» [Красных 2002: 233].

Специфика реализации соматического кода в ФЕ того или иного языка – достаточно востребованный предмет исследования лингвистов [Ойноткинова, 2011; Кремшокалова, 2012; Селиверстова, 1985; Синь-и Го, 2005; Гудков, Ковшова, 2007; Дмитрюк, 2009; Муравьева, 2013; Башкатова, 2014; Савченко, 2014 и др.], в том числе – в сопоставительном аспекте [Дмитрюк, 2009; Муравьева, 2013; Башкатова, 2014; Савченко, 2014 и др.].

Цель работы составляет сопоставительный анализ базовых соматических фразеологических единиц двух языков, выявление степени межъязыковой эквивалентности, определение факторов, влияющих на нее. Настоящая цель определила постановку следующих задач: 1) изучить теоретический материал по теме исследования; 2) выявить и систематизировать фразеологизмы с соматическим компонентом в немецком и русском языках; 3) дать классификацию ФЕ рассматриваемых языков с соматическим компонентом; 4) определить и сопоставить значения выявленных фразеологизмов; 5) реконструировать фрагмент русской и немецкой языковых картин мира, связанный со сферой телесности, в контексте соматических представлений русских и немцев; 6) выявить частотность употребления базовых соматизмов в составе фразеологизмов.

Таким образом, актуальность работы заключается в сопоставлении ФЕ определенного кластера двух разноструктурных языков: русского (флективно-го) и немецкого (аналитического).

Методы исследования, используемые в работе: 1) сопоставительно-типологический метод, 2) метод сплошной выборки, 3) структурный метод, 4) компонентный анализ, 5) функционально-семантический, 6) статистический.

Теоретическая значимость работы заключается в обобщении теоретической литературы по проблеме исследования. Практическая ценность проведенной работы заключается в возможности использования ее материалов и результатов при составлении словарей, написании учебных пособий, в переводческой практике и др.

Названия частей тела (нем. *Körperteile*) относятся к одному из древнейших пластов лексики. Соматическая лексика представляет в рассматриваемых языках большую группу.

Соматизмы могут быть объединены в следующие лексико-семантические подгруппы (ЛСПГ): наименования головы и ее частей (рот, уши, глаза, нос,

ноздря, щека, скула, язык, подбородок, челюсть); номинации шеи (шея, шейный позвонок); наименования руки/ноги и их частей (локоть, ладонь, кисть, палец, предплечье, колено, бедро, стопа и др.), номинации частей туловища (грудная клетка, живот, спина, таз, хребет (позвоночник), крестец) и т.д. Одни соматизмы очень активно участвуют в фразеобразовании, чего не скажешь в отношении других.

В ходе исследования немецкой и русской фразеологических систем А.Д. Рахштейн выделил лексическую организацию (компонентный состав) и синтаксическую структуру [Рахштейн, 1980: 120]. Так, повышенной структурно-семантической эквивалентностью обладают устойчивые сочетания с компонентами-именами реалий и именами собственными. Это фразеологизмы-интернационализмы, т.е. кальки, восходящие к античности, библейским сказаниям и вообще к источникам на каком-либо третьем языке, например, *ахиллесова пята*; *wie Milch und Blut / плоть и кровь*; *Haut und Knochen / кожа да кости*.

Проблемы классификации и определения границ фразеологии на материале немецкого языка отражены в ряде работ [Handwerker, 2010; Буренкова, 2017 и др.]. Самая подробная классификация фразеологического состава немецкого языка принадлежит Х. Бургеру, который выделил 3 класса фразеологизмов: 1) референциальные ФЕ, соотносящиеся с объектами, процессами, ситуациями: *jmdn übers Ohr hauen* «надуть, обмануть кого-л.»; *Morgenstunde hat Gold im Munde* «утро вечера мудренее»; 2) структурные ФЕ, выполняющие функции внутри языка (осуществление грамматических связей: *in Bezug auf* «в отношении», *sowohl ... als auch* «как ..., так и ...»); 3) коммуникативные ФЕ, выполняющие свою задачу при установлении, определении, осуществлении и завершении коммуникативных действий: *Guten Morgen!* «Доброе утро!», *Ich meine, ...*, «я думаю (считаю)...». Номинативные ФЕ делятся на коллокации (*Kollokationen*: *sich die Zähne putzen* «чистить зубы»), частичные идиомы (*Teil-Idiome*: *dumm wie Bohnenstroh* «набитый дурак») и идиомы (*Idiome*: *ins Gras beißen* «сыграть в ящик, умереть»). Пропозициональные ФЕ делятся на устойчивые фразы (*feste Phrasen*: *jmds. Thron wackelt* – «престол / трон (опасно) качается») и формулы-топики (*topische Formeln*). К последнему типу относятся пословицы (*Sprichwörter*: *Hunger ist der beste Koch* ≈ Голод не тетка) и трюизмы, банальности (*Gemeinplätze*: *Man lebt ja nur einmal* «один раз живем») [Burger, 2010: 38-42]. Термин «коллокация» Бургер предлагает употреблять для обозначения целой области устойчивых словосочетаний, характеризующихся слабой идиоматичностью или ее отсутствием: *sich die Zähne putzen*. Это в основном глагольно-именные коллокации.

В последние два-три десятилетия появились новые работы в области немецкой фразеологии [Cowie, 1984; 2003; Wotjak, 1985; 1988; Greciano, 1991; Földes, 1992; Nordèn, 1994; Eismann, 1995; Korhonen, 1995; Palm, 1995; Crede,

1996; Hammer, 1997; Pabst, 2001; Wolf, 2001; Colson, 2003; Donalies, 2009; Handwerker, 2010]. Существует много научных работ, посвященных систематизации ФЕ.

Выдающаяся роль в исследовании фразеологизмов принадлежит финскому фразеологу М. Кууси. Его исследования, проводившиеся с 50-х гг. XX в., внесли значительный вклад в изучение ФЕ индоевропейских языков. Основываясь на идеях структурного анализа формулы фразеологизмов, введенного А. Тейлором, М. Кууси предложил создать международную систему фразеологических типов в своем труде, посвященном типологии фразеологизмов разных народов.

Следует отметить, что наиболее развитой теорией фразеологии отличается русское языкознание, в котором разработаны многие аспекты русских ФЕ: их семантика, компонентный состав, происхождение [Баранов, Добровольский, 1996; Райхштейн, 1981; 1982; Ройзензон, 1961; 1973; Куницкая и др., 1986; Телия, 1996; 2000; Литвинов, 2001; Алефиренко, 2008]. Проблемы русской фразеологии получили свое отражение в многочисленных теоретических трудах ученых-языковедов XX в. Результаты изысканий отразились в работах диссертационного характера, а также в различных научных статьях, фразеологических словарях. Имеются также работы по анализу ФЕ в языке произведений отдельных русских писателей и поэтов. Кроме того, отечественные ученые занимались исследованием фразеологических систем не только русского, но и многих других языков [Чернышева, 1970; Pankratova, 1983; Černyševa, 1984; Райхштейн, 1980; 2004; Добровольский, 1990а; Добровольский, 1990; Вальтер, Мокиенко, 2007; Ковалева, 2018; Filipenko, 2002; Хазова, 2009]. Так, существует много специальных работ, посвященных соматическим фразеологизмам в интересующих нас языках [Мордкович, 1972; Шубина, 1977; Васильева, 1986; Куницкая и др., 1989; Блюм, 2000; Щирова, 2005; Скнарев, 2006; Хусейн, 2006].

С 1990-х гг. к описанию русской фразеологии (в том числе соматической) применяется лингвокультурологический подход (В. Н. Телия, Н. Г. Брагина, В.И. Зимин, М.Л. Ковшова, Е. О. Опарина, И.И. Сандомирская и др.).

Сегодня активно обсуждается возможность использования параллельных корпусов в сопоставительном исследовании фразеологии. Результаты проведенного нами исследования подкрепляют положение о том, что обращение к корпусным данным не только существенно улучшает кросслингвистические описания, но и меняет само представление о специфике фразеологии как особого фрагмента лексической системы языка. В частности, материал корпусов параллельных текстов позволяет выявить лингвоспецифические особенности идиом, традиционно считавшихся полностью эквивалентными. В качестве материала анализа используются параллельные подкорпусы Национального корпуса русского языка (НКРЯ): прежде всего немецко-русский, а также русско-немецкий.

Первостепенное внимание в использовании наименований частей тела в метонимической функции уделяется голове (Kopf). «Голова – самая характерная часть тела; когда мы смотрим на человека, то прежде всего видим его голову, поэтому во многих языках слово «голова» заменяет обозначение человека в целом» [Гак, 1998: 711].

Данный орган служит для указания на интеллект человека, управляет мышлением и рассудком. В связи с этим основное коннотативное значение данного соматизма в составе ФЕ в том, что он обозначает рассудительность и ум или их отсутствие, например: *ein heller (klarer, offener) Kopf* и *nicht besonders hell im Kopf* (не совсем в своем уме). Человек, умеющий ясно и логично мыслить, – это светлая голова. Очень важно иметь ясную голову: *русск.* иметь свою голову на плечах. Значение немецкого фразеологизма опирается в первую очередь на переносное значение прилагательного *hell* (светлый, ясный). Антонимом данной ФЕ является выражение: *keine Augen im Kopf haben* (не соображать ничего, быть неразумным). Голова в немецких фразеологизмах, актуализирующих ментальную деятельность человека, мыслится подобно сосуду, т.е. ограниченному закрытому пространству: *den Kopf voll haben* – голова «заполнена» мыслями; *den Kopf frei machen* – освободить голову от мыслей; *in den Kopf setzen*; *im Kopf haben, behalten* – внести информацию в голову; содержать информацию в голове; *aus dem Kopf schlagen/vertreiben* – извлекать мысли из головы. Приведенные ФЕ основаны на метафорическом переосмыслении лексемы «Kopf» как «разум», «сознание», «мозг».

Носители немецкого языка употребляют данный соматизм для выражения эмоций. Следующие немецкие соматические ФЕ наглядно демонстрируют передачу эмоционально-психологического состояния человека с помощью фиксации положения головы: ФЕ *den Kopf hängen lassen* (повесить/понурить голову) имеет значение чувства вины, стыда; *ein heller (klarer, offener) Kopf – den Kopf hochhalten* (высоко держать голову) означает чувство гордости, собственного достоинства; *nur den Kopf schütteln* (только головой покачать) – осуждение, недовольство. Интересна ФЕ «*einen schweren Kopf haben*» в значении «иметь головную боль как следствие похмельного синдрома».

Национально-специфические особенности употребления соматизмов с данной лексемой выражены в следующих ФЕ: *an den Kopf werfen* – получение неожиданной неприятной информации; русский эквивалент: бросить в лицо; *den Nagel auf den Kopf treffen* (русск. экв.: попасть в самую точку, в яблочко).

Таким образом, наименование важнейшей части тела человека (голова/Kopf) используется в русских и немецких ФЕ в основном для метафорического обозначения черт характера человека, передачи его внутреннего психологического состояния.

Итак, нами было выявлено значительное сходство русских и немецких соматических ФЕ: большая часть фразеологизмов, связанных с телесным кодом,

совпадают по смыслу и образности. Фразеологизмы-соматизмы в рассматриваемых языках выражают эмоционально-экспрессивную функцию и придают речи выразительность. Соматизмы являются символами, олицетворяющими те или иные качества, свойства человека. Они выражают такие функциональные действия субъекта, как мышление, память, обладание, внимание, физическая, умственная деятельность человека, его чувственное восприятие окружающей действительности.

Что касается вопроса о границах понятия межъязыковой эквивалентности коррелирующих фразеологизмов разных языков, то «представляется необходимым выделить как минимум два различных типа эквивалентности: эквивалентность на уровне системы языка и эквивалентность на уровне текста» [Добровольский, 2011]. В первом случае мы имеем дело с эквивалентностью в системе языка, во втором – с эквивалентностью в переводе. Конечно, полное совпадение по всем параметрам сопоставляемых ФЕ встречается крайне редко. Эквивалентами в системе языка можно признать более или менее семантически сходные идиомы сопоставляемых языков. Выбор же переводного эквивалента в значительной степени зависит от контекста.

Литература

1. Алефиренко Н.Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм. М.: ООО Изд-во «Элпис», 2008. 271 с.
2. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Идиоматичность и идиомы // Вопросы языкознания. 1996. №5. С. 51-64.
3. Вальтер Х., Мокиенко В.В. Историческая фразеография в сопоставительной перспективе // Почему немцы так говорят? Загадки немецкой фразеологии. Грайфсвальд, 2007.
4. Васильева Т. Н. Структурно-семантические типы соматических фразеологизмов немецкого языка в художественном тексте // Структурно-функциональный анализ текста в обучении иностранным языкам. Чебоксары: ЧГУ, 1986. С. 8-19.
5. Джакелидзе Н. В. Соматическая фразеология в современном немецком языке в сопоставлении с грузинским. Дис. ...канд-та филол. наук. Тбилиси, 1981. 144 с.
6. Добровольский Д.О. Сопоставительная фразеология (на материале германских языков): Курс лекций / Д.О. Добровольский, В.Т. Малыгин. Владимир, 1990. 78 с.
7. Добровольский Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии // Вопросы языкознания. 1997. №6. С. 37-48.
8. Жуков В.П. Семантика фразеологических оборотов. М.: Просвещение, 1978. 160 с.
9. Кавалеридзе Ю. Н., Топорова В. М. Лицо человека в русской и немецкой

фразеологии // *Kontrastive Beschreibung der russischen und deutschen Sprache*. Halle/Saale: Inst. Für Slavistik, 1996. S. 85-91.

10. Куницкая Н.В., Мельник В.Ф., Данилов Б.С. Функционально-семантическая динамика соматических лексем в составе фразеологических единиц // *Дериватология и динамика в романских и германских языках*. Кишинёв, 1989. С. 48-55.

11. Мордкович Э.М. К вопросу о семантических полях соматических фразеологизмов // *Вопросы семантики фразеологических единиц славянских, германских и романских языков*. Ч. 2. Новгород, 1972.

12. Райхштейн А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии. М.: Высшая школа, 1980. 143 с.

13. Райхштейн А.Д. Тексты лекций по фразеологии современного немецкого языка: Вопросы фразеологической семантики. М.: МГПИИЯ, 1981. 77 с.

14. Райхштейн А.Д. Лингвострановедческий аспект устойчивых словесных комплексов // *Словари и лингвострановедение*. М.: Русский язык, 1982. С.142-153.

15. Солодуб Ю.П. Национальная специфика и универсальные свойства фразеологии как объект лингвистического исследования // *Филологические науки*, 1990. №6. С. 55-65.

16. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.

17. Шарманов В.В. Соматизм как компонент фразеологической единицы русского и немецкого языков // *Universum: Филология и искусствоведение: электрон. научн. журн*. 2014. № 10 (12). URL: <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/1656>

18. Щирова В.С. Соматические фразеологизмы немецкого языка в когнитивно-дискурсивном аспекте: На материале периодической печати: дис. ... канд. филол. наук. Тамбов: Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, 2005. 225 с.

19. Burger H. Funktionen von Phraseologismen in den Massenmedien // *Aktuelle Probleme der Phraseologie* / hrsg. von H. Burger, R. Zett. Bern – N. Y.: P. Lang, 1987. S. 11-28.

20. Burger H. *Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 4., neu bearbeitete Auflage. Berlin, 2010 (1998). 225 S.

21. Cowie A.P. Exploring native-speaker knowledge of phraseology: informant testing or corpus research? // *Flut von Texten – Vielfalt von Kulturen*. Ascona 2001 zur Methodologie und Kulturspezifik der Phraseologie. Baltmannsweiler, 2003. S. 73-82.

22. Fleischer W. *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. 2. durchges. u. Erw. Aufl. Tübingen: Niemeyer, 1997. 310 S.

23. Handwerker B. *Phraseologismen und Kollokationen* // *Handbücher zur*

Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Hrsg. von H.-J. Krumm u.a. 1. Hbd. B., N.Y., 2010. S. 246-255.

24. Koller W. Redensarten. Linguistische Aspekte, Vorkommensanalyse, Sprachspiel. Berlin: De Gruyter, 1977. 299 S.

25. Pabst Ch. M. Untersuchungen zur Systemabhängigkeit der deutschen Phraseologie im österreichischen Deutsch. Dissertation Dr. phil.: G0312. Wien, 2001. 252 S.

26. Wolf F. Moderne deutsche Idiomatik. Alphabetisches Wörterbuch mit Definitionen und Beispielen. Berlin: Max Hueber Verlag, 2001. 1038 S.

27. Woťjak, B. Zur Inhalts- und Ausdrucksstruktur ausgewählter somatischer Phraseolexeme // Deutsch als Fremdsprache. 1985. №4. S. 216-223.

28. Woťjak B. Sage und schreibe: Dt. Phraseologismen in Theorie und Praxis. 2., durchges. Aufl. / B. Woťjak, M. Richter. Leipzig etc.: Langenscheidt Verl. Enzyklopädie, 1988. 150 S.

Очирова И.Н.

г. Элиста, Россия

Лан Тунтун

г. Хух-Хото, Китай

ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Данная статья посвящена освещению проблем и описанию перспектив обучения иностранных граждан русскому языку в дистанционной форме на этапе предвузовской подготовки. Перечислены основные трудности, с которыми пришлось столкнуться преподавателям РКИ на довузовском этапе в 2020 году. Показано, как эти проблемы решались в вузах, каково состояние дистанционного обучения сейчас. Также в статье перечислены преимущества дистанционного обучения по сравнению с очным.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, подготовительное отделение, довузовская подготовка иностранных граждан, дистанционное обучение

С начала XXI века произошли существенные изменения в преподавании русского языка как иностранного (РКИ). Вместе с традиционными учебно-методическими комплексами преподавателями русского языка как иностранного стали активно применяться электронные учебные пособия для учебной и внеучебной работы обучающихся. Одновременное использование традиционных и инновационных методов в практике преподавания РКИ является актуальным, так как способствует лучшему и более интенсивному освоению русского языка иностранными гражданами. Но следует отметить тот факт, что вопрос соотношения этих методов в преподавании РКИ вызывает дискуссии, потому что

«задача обеспечения интерактивности и повышения наглядности демонстрируемых фактов языка, <...> решаемая при помощи IT-решений, требует затрат времени (что не всегда возможно в условиях сжатой учебной программы), а также соответствующего уровня знаний педагога в области информатики» [Коротышев, Шлейникова, 2019: 90].

Как соотносятся между собой традиционные и инновационные методы в практике преподавания РКИ, также трудно сказать, так как в разных вузах на этапе предвузовской подготовки иностранных граждан это соотношение различно. Во многом это зависит и от того, что, несмотря на более чем полувековую историю существования подготовительных структур в вузах, до сих пор нет единого подхода к преподаванию РКИ. Весь процесс обучения строится на рекомендациях, а также на положениях госстандарта, который также носит скорее рекомендательный характер. Количество аудиторных часов и их распределение между дисциплинами в рамках курса РКИ на довузовском этапе в каждом вузе различается очень сильно. Не в каждом университете есть постоянные преподаватели РКИ. Многие вузы привлекают преподавателей на условиях почасовой оплаты, что сказывается на качестве методического сопровождения обучения иностранных граждан, так как «почасовики» не несут ответственности за организацию учебного процесса, а только проводят занятия. Наличие в штате постоянных преподавателей РКИ обеспечивает стабильность учебного процесса, поскольку они сами отвечают не только за аудиторную работу, но и за составление рабочих программ, реализацию учебного плана, за учебно-методические разработки, помогающие грамотно организовать учебный процесс, и самое главное, за внеучебную деятельность иностранных слушателей подготовительных отделений и факультетов.

Но наличие постоянных преподавателей требует и постоянной нагрузки. Эта проблема стала острой в 2020 году, когда нужно было решать вопрос о функционировании системы довузовской подготовки иностранных граждан в вузах. Вузы, где преподаватели были непостоянные, попросту могли не набирать иностранных граждан. Остальные же вузы должны были искать выход из сложившейся ситуации, используя дистанционные образовательные технологии. Каждый университет решал эту проблему, исходя из собственных возможностей, готовности и способности сотрудников работать дистанционно.

Ученые, говоря о внедрении дистанционного образования в вузах, пишут о том, что система дистанционного образования предполагает применение актуальных программно-технологических решений и может быть рассмотрена в русле информатизации образования [Михайлушкина и др., 2021: 114] В свою очередь информатизация образования понимается как «процесс исследования и обеспечения сферы образования методологии и практики разработки и оптимального использования современных или, как их принято называть, новых информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-

педагогических целей обучения» [Ибатова, Ильин, 2019: 126]. Учитывая быстрый темп развития информационно-коммуникационных технологий, стоит отметить, что педагогическое сообщество в настоящее время готово к изменениям сферы образования и активно применяет сетевые возможности и инновационные технологии в своей деятельности, особенно на этапе предвузовской подготовки иностранных граждан.

Особенностями дистанционного обучения занимались такие исследователи, как В. М. Данильченко [2004], З. Р. Девтерова [2010], Г. Г. Блоховцова, Т. Л. Маликова, А.А. Симоненко [2016], А.З. Ибатова и др. [2019], А.Г. Ильин [2020] и др. Отметим, что их работы в большей степени развивают проблемы дистанционного обучения в вузах вообще, а не работы с иностранными гражданами, но это не исключает соотносимость некоторых выводов со сферой языкового обучения иностранных граждан в РФ. Стоит отметить и то, что большое количество работ посвящено и вопросам обучения иностранных граждан (В. А. Алтухова, Л. А. Чернякова, Е. Н. Озерова [2021], В. Г. Касарова [2021], О. А. Михайлушкина, Е. С. Романюк, Н. Ю. Филлимонова [2021], И. Н. Очирова и др. [2021]).

Исследователями приводятся различные определения понятия «дистанционное обучение». В данной статье мы будем рассматривать это понятие как «совокупность технологий, которые позволяют обучаемым получить основной объем изучаемой информации, интерактивное общение обучаемых и преподавателей в ходе обучения, а также позволение обучаемым вести самостоятельную работу не только для освоения изучаемого материала после занятия, но и в процессе самого обучения» [Блоховцова и др., 2016: 90]. Исследователи относятся в целом к данной системе положительно, считая, что она имеет реальный образовательный потенциал.

Но следует сказать, что несмотря на то, что дистанционное обучение русскому языку иностранных граждан уже непрерывно ведется в большинстве вузов по меньшей мере 3 года, имеется ряд факторов, которые не позволяют реализовать эту форму обучения в полной мере.

К ним относятся недостаточный уровень подготовленности как преподавателей, так и иностранных слушателей к дистанционному обучению как единственно возможному варианту преподавания русского языка учащимся; отсутствие у студентов и части преподавателей материально-технической базы для дистанционной работы; недостаточность и несовершенство отечественных разработок в области дистанционных технологий для преподавания русского языка как иностранного и других предметов; отсутствие языковой среды, помогающей слушателям успешнее осваивать русский язык и активнее применять навыки разговорной речи; сложность проведения текущего и итогового контроля студентов; нахождение слушателей в разных часовых поясах, что затрудняет составление расписания занятий и их проведения.

Но несмотря на объективные проблемы, в целом, итоги дистанционного обучения можно назвать положительными, так как по окончании учебного года уровень владения русским языком иностранными слушателями, обучающимися дистанционно, не уступает уровню владения русским языком у слушателей, проходящих обучение очно. Это подтверждается как итоговым контролем слушателей подготовительных отделений, так и тем, как данный контингент включается в образовательный процесс на вузовском этапе.

Наряду с отрицательными факторами, влияющими на процесс обучения РКИ, стоит выделить и положительные стороны дистанционного обучения:

1) обучающийся находится в комфортных для себя условиях, ему не нужно проходить через процесс акклиматизации, привыкать к условиям проживания в общежитиях;

2) при дистанционном обучении слушатель не несет дополнительных затрат на проезд к месту обучения, оплату проживания в общежитии, покупку продуктов и теплой одежды;

3) дистанционное обучение не требует от вуза выделения аудиторий для занятий, а также мест в общежитиях для иностранных граждан;

4) преподаватель, работая из дома, также не несет дополнительных затрат, связанных с нахождением в университете;

5) электронные учебники, используемые в дистанционном обучении, в отличие от традиционных, удобны тем, что не занимают дополнительного места, не изнашиваются, не теряются.

Таким образом, стоит отметить, что, несмотря на проблемы дистанционного обучения иностранных слушателей предвузовского этапа обучения, которые в настоящее время еще находятся на стадии решения и все еще являются актуальными для методики преподавания РКИ, дистанционная форма обучения – это перспективное направление в преподавании РКИ. При наличии достойной материально-технической базы в вузе дистанционное обучение на этапе довузовской подготовки не будет уступать очной форме. К тому же оно имеет ряд преимуществ.

Литература

1. Алтухова В.А., Чернякова Л.А., Озерова Е.Н. Организация и специфика самостоятельной работы по русскому языку иностранных студентов в условиях дистанционного обучения // Актуальные проблемы довузовской подготовки: материалы V междунар. науч.-метод. конф., Минск, 2021. С. 3-7.

2. Блоховцова Г.Г., Маликова Т.Л., Симоненко А.А. Перспективы развития дистанционного обучения // Новая наука: стратегии и векторы развития. 2016. № 118-3. С. 89-92.

3. Валюшина Н.М. Организация и управление дистанционным обучением

в системе повышения квалификации работников образования // Актуальные вопросы современной науки. 2009. № 10. С. 41-52.

4. Данильченко В.М. Дистанционное обучение как средство развития индивидуального стиля деятельности // Телекоммуникации и информатизация образования. 2004. № 1. С. 66-84.

5. Девтерова З.Р. Современные подходы к организации и управлению дистанционным обучением // Гуманитаризация образования. 2010. № 1. С. 58-63.

6. Ибатова А.З., Ильин А.Т. Изучение эффективности МООК в современном образовательном пространстве // Азимут научных исследований. 2019. №1(26). Т. 8. С. 126-127.

7. Ибатова А.З., Мухутдинов Р.Х., Ставрुक М.А. Роль информационных средств в современном образовании // Азимут научных исследований. 2019. №2(27). Т. 8. С. 233-235.

8. Ильин А.Т. Дистанционное индивидуальное обучение // NovaUm.Ru. 2020. № 23. С. 112-114.

9. Касарова В.Г. К проблеме обучения иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки в дистанционном формате // Современное педагогическое образование. 2021. № 4. С. 24-26.

10. Коротышев А.В. В поисках «маршрута адаптации»: подготовка художественного текста к уроку / А.В. Коротышев, Е.Е. Шлейникова, СПб: РОПРЯЛ, 2019. 132 с.

11. Мельникова Т.Н., Куровская Ю.П., Ковынева Р.А., Петрова Н.Э. Особенности онлайн-обучения русскому языку иностранных студентов-медиков // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и новации. Курск, 2020. С. 115-123.

12. Михайлушкина О.А., Романюк Е.С., Филимонова Н.Ю. Особенности дистанционного обучения иностранных студентов на предвузовском этапе // Известия ВГПУ. Волгоград, 2021. С.114-121.

13. Очирова И.Н., Алексеева С.С., Антопкина Н.С., Худогулова Е.П. Опыт Калмыцкого государственного университета в организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному // Язык и культура как национальное достояние в поликультурной среде: сборник докладов Международной научно-практической конференции. Северо-Кавказский горно-металлургический институт (государственный технологический университет). Владикавказ, 2021. С. 138-145.

14. Русский язык как иностранный в системе подготовительных отделений российских вузов: сб. информационно-аналитических материалов / науч. ред. Л.А. Вербицкая; авт.-сост. А.Т. Коротышев, Е.Е. Шлейникова. СПб., 2019.

ОПЫТ КАЛМЫЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА В РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Аннотация. Статья посвящена обзору опыта реализации дистанционного обучения на факультете довузовской подготовки и обучения иностранных граждан КалмГУ. Автор описывает недостатки и преимущества дистанционного обучения, а также приводит примеры использования дистанционных образовательных технологий в продвижении русского языка за рубежом.

Ключевые слова: дистанционное обучение, русский язык как иностранный, довузовская подготовка иностранных граждан

Получение новых знаний дистанционно было возможным задолго до появления компьютера и интернета. Еще в XIX веке в Англии было организовано обучение посредством рассылки писем по почте [Маслакова, 2015]. Но дистанционное образование в том виде, который знаком и привычен нам, стало актуальным в начале XXI века, когда массово начали создаваться образовательные сайты, порталы, появились различные курсы, работающие онлайн. Этому способствовало распространение интернета, развитие технологий, позволяющих учиться не выходя из дома.

Еще более актуальным получение образования при помощи дистанционных технологий стало в 2020 года, когда весь мир был вынужден работать и учиться из дома. Начиная с этого года, дистанционное образование прочно вошло в нашу жизнь, и сейчас уже невозможно представить ни одного учебного заведения, которое бы не реализовало учебные программы с применением дистанционных образовательных технологий. Но, несмотря на популярность и актуальность дистанционного образования, до сих пор нет четкой законодательной базы относительно дистанционной формы обучения. До сих пор российское обучение делится на очную и заочную форму. Допускается лишь использование дистанционных технологий при реализации образовательной программы по той или иной форме обучения.

На законодательном уровне применение дистанционных образовательных технологий закреплено в Федеральном Законе «О внесении изменений в Закон РФ «Об образовании» [Федеральный закон]. Применение названных форм допускается независимо от вида обучения. Дается трактовка понятий «электронное обучение» и «дистанционные образовательные технологии». Под электронным обучением понимается организация образовательного процесса по реализации образовательных программ посредством информации, содержащейся в базе данных, информационных технологий, технических средств, телекоммуникационных сетей, обеспечивающих ее обработку и передачу по

линиям связи, обеспечивая взаимодействие участников образовательного процесса. То есть, электронное обучение – это процесс обучения с использованием информации, представленной в цифровом формате, и соответствующих технических средств, которые обеспечивают доступ к ней и общение преподавателей и студентов. Дистанционные образовательные технологии – это методы, процессы и средства обучения, в том числе и электронного, на расстоянии.

Если говорить о применении дистанционных образовательных технологий на разных формах обучения (очной и заочной), то можно заметить, что применение этих технологий нашло более широкое применение при предоставлении информации по учебным курсам для обучающихся заочной формы обучения. В очном обучении дистанционные образовательные технологии используются реже.

Говоря об использовании дистанционных образовательных технологий в очной форме обучения, можно заметить, что весьма активно они используются в последнее время при обучении иностранных граждан русскому языку как иностранному [Касарова 2021; Мельникова и др., 2020]. Начиная с 2020 года, вузы, реализующие программы довузовской подготовки для иностранных граждан, вынуждены были перестроить деятельность подготовительных отделений и факультетов для иностранных граждан под реализацию программ обучения русскому языку в дистанционном формате. Не стал исключением и Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова [Очирова и др., 2021].

КалмГУ стал использовать дистанционные образовательные технологии за несколько лет до 2020 года, что немного облегчило работу преподавателей в период пандемии, так как факультет был готов к реализации дистанционного обучения русскому языку как иностранному.

ФГБОУ ВО «КалмГУ» уже почти 20 лет сотрудничает с зарубежными вузами, заключив с ними договоры о сотрудничестве. В рамках сотрудничества КалмГУ с 2014 года преподавателями кафедры русского языка как иностранного и общегуманитарных дисциплин проводились online-занятия по разговорной практике для студентов Монгольского государственного университета, Монгольского государственного университета образования, Ховдского университета (Монголия), Университета Внутренней Монголии (КНР), Северо-Западного педагогического университета (КНР), Муданьцзянского педагогического института (КНР), Хайнаньского колледжа информационных технологий (КНР), Цюнтайского педагогического института (КНР). Занятия проводились один раз в неделю при помощи программы Skype.

С 2017 года факультетом довузовской подготовки и обучения иностранных граждан проводилась ежегодная Международная дистанционная олимпиада по русскому языку и страноведению среди иностранных граждан, объединившая знатоков русского языка, обучающихся в таких странах, как Белоруссия,

Болгария, Босния и Герцеговина, Венгрия, Вьетнам, Грузия, Казахстан, Китай, Корея, Кыргызстан, Монголия, Мьянма, Польша, Румыния, Сербия, Словакия, США, Таиланд, Турция, Узбекистан и Франция. Отборочный этап олимпиады проводился на платформе дистанционного обучения «РКИ online», которая, в свою очередь, создана на базе Moodle.

С 2020 году факультет довузовской подготовки и обучения иностранных граждан перешел на онлайн-обучение. Для этого была запущена, как писали выше, платформа «РКИ online». Онлайн-занятия проводились в Zoom. Сейчас на факультете занятия проходят в смешанном формате. Те иностранные граждане, кто смог въехать в страну, обучаются очно. Стажеры из КНР проходят стажировку дистанционно. Сейчас мы используем такие отечественные платформы для обучения, как Толк, LiveDigital, Webinar.

Помимо этого, кафедра русского языка как иностранного и общегуманитарных дисциплин провела работу по организации трех Международных дистанционных языковых школ для иностранных граждан. Online-занятия, посвященные России и русскому языку, проводились для школьников и студентов, находящихся за рубежом.

Исходя из опыта реализации дистанционного обучения, можем перечислить следующие проблемы:

1. недостаточный уровень подготовленности иностранных слушателей к дистанционному обучению как единственно возможному варианту преподавания русского языка учащимся;
2. отсутствие у студентов и части преподавателей материально-технической базы для дистанционной работы;
3. недостаточность и несовершенство отечественных разработок в области дистанционных технологий для преподавания русского языка как иностранного и других предметов;
4. отсутствие языковой среды, помогающей слушателей успешнее осваивать русский язык и активнее применять навыки разговорной речи;
5. сложность проведения текущего и итогового контроля студентов;
6. нахождение слушателей в разных часовых поясах, что затрудняет составление расписания занятий и их проведения.

Но вместе с тем можем перечислить и преимущества дистанционного обучения:

1. обучающийся находится в комфортных для себя условиях, ему не нужно проходить через процесс акклиматизации, привыкать к условиям проживания в общежитиях;
2. при дистанционном обучении слушатель не несет дополнительных затрат на проезд к месту обучения, оплату проживания в общежитии, покупку продуктов и теплой одежды;
3. дистанционное обучение не требует от вуза выделения аудиторий для занятий, а также мест в общежитиях для иностранных граждан;

4. преподаватель, работая из дома, также не несет дополнительных затрат, связанных с нахождением в университете;

5. электронные учебники, используемые в дистанционном обучении, в отличие от традиционных, удобны тем, что не занимают дополнительного места, не изнашиваются, не теряются.

Конечно, говорить о том, что вузы готовы к реализации программ обучения РКИ на довузовском этапе, еще рано. Имеется большое количество проблем, которые требуют решения. Не все вузы располагают достаточной материально-технической базой, электронными учебниками, не каждый преподаватель готов работать онлайн, предстоит большая работа по повышению квалификации преподавателей РКИ в области применения дистанционных технологий в образовательном процессе, необходимо пересматривать и законодательную базу для того, чтобы дистанционная форма обучения заняла свое место в образовательных учреждениях РФ. Но стоит отметить, что вузы понимают, что уделять внимание развитию онлайн-обучения, применению дистанционных образовательных технологий, не просто важно, а необходимо.

Литература

1. Касарова В.Г. К проблеме обучения иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки в дистанционном формате // Современное педагогическое образование. 2021. № 4. С. 24-26.

2. Маслакова Е.С. История развития дистанционного обучения в России // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. С. 29-32.

3. Мельникова Т.Н., Куровская Ю.П., Ковынева Р.А., Петрова Н.Э. Особенности онлайн-обучения русскому языку иностранных студентов-медиков // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и новации. Курск, 2020. С. 115-123.

4. Очирова И.Н., Алексеева С.С., Антопкина Н.С., Худогулова Е.П. Опыт Калмыцкого государственного университета в организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному // Язык и культура как национальное достояние в поликультурной среде: сборник докладов Международной научно-практической конференции. Северо-Кавказский горно-металлургический институт (государственный технологический университет). Владикавказ, 2021. С. 138-145.

5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745>

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ УЗБЕКИСТАНА

Аннотация. В статье рассматривается роль русскоязычной литературы Узбекистана в процессе межкультурной коммуникации. Русскоязычное население республики посредством художественной литературы на своем родном языке узнает о менталитете и культуре страны, в которой живет. Одна из составляющих культуры – антропонимы. В романе «Возмутитель спокойствия» Л.В. Соловьев использует особенность тюркского онамастикона сохранять так называемую «внутреннюю форму» антропонимов и знакомит с этой традицией русскоязычного читателя. Это способствует диалогу и взаимообогащению культур.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, русскоязычная литература, художественная литература, тюркский онамастикон, художественный образ

С конца 19 века и до настоящего времени русский язык в одном из государств Средней Азии – Узбекистане – играет очень важную роль: он выступает одним из наиболее действенных средств межкультурной коммуникации. Русскоязычная литература Узбекистана является одной из форм взаимопроникновения культур. Русскоязычное население республики имеет возможность на своем родном языке узнавать о культуре страны, с которой их связала судьба.

Интересно в этом контексте творчество Леонида Васильевича Соловьева, который, попав в Коканд еще в детстве, затем много ездил по Туркестану, собирал и глубоко изучал среднеазиатский фольклор, печатался как в местных газетах, так в московских журналах.

В 1940 году Л.В. Соловьев опубликовал роман «Возмутитель спокойствия», первую книгу наиболее значительного своего произведения – «Повесть о Ходже Насреддине», которая сразу получила необыкновенную популярность за незаурядное литературное мастерство, умное, доброе и жизнерадостное остроумие. Её экранизировали в военном 1943 году («Насреддин в Бухаре») на Ташкентской киностудии. Российские и узбекские мастера кинематографии (режиссер Яков Протазанов и режиссер Ташкентской студии Наби Ганиев) работали вместе, чтобы лучше передать национальный колорит. Впоследствии Н. Ганиев снял продолжение ленты под названием «Похождения Насреддина» по сценарию Л. Соловьева.

«Повесть о Ходже Насреддине» знакомит русского читателя на его родном языке с героем восточного фольклора – полулегендарным народным мудрецом, жившим в XIII столетии. Основу книги составляют около 300 устных народных рассказов о забавных происшествиях из жизни Ходжи Насреддина, записанных Соловьевым во время его путешествий по Туркестану. Создавая образ Насреддина, Соловьев сохранил традиционную смесь плутовства и благород-

ства, направленную на защиту угнетенных, мудрости и любви к приключениям. В свободно обработанных автором рассказах о жизни Насреддина сохранен стиль, присущий восточному устному народному творчеству и восточной литературе с её характерной образностью и эффектной выразительностью.

Русский читатель знакомится и с таким аспектом восточной культуры, как личные собственные имена. Имена собственные представляют собой своеобразную категорию, которую можно исследовать с разных точек зрения. Особое направление составляет исследование специфики имени собственного (ИС) в художественном произведении. Исследователи отмечают, что «подобно другим средствам языка, ИС, будучи использованными в контексте художественного произведения, начинают жить и восприниматься в сложной и глубокой образной перспективе – перспективе художественного целого» [Виноградов, 1981].

Л.В. Соловьев придает большое значение выбору собственного имени героя. В основе этого выбора лежит восточная ономастическая традиция. У тюркских народов до сих пор жива традиция учета «значения» (в иной терминологии – «внутренней формы») имени при назывании ребенка. Эта традиция позволяет писателю наполнять имя персонажа особым смыслом. В этом случае «внутренняя форма» имени включается в систему образных средств художественного произведения. В «Повести о Ходже Насреддине» Л. Соловьев талантливо работает с каждым именем, заставляет имена играть различные роли в зависимости от авторской художественной задачи.

Гюльджан – имя, употребляемое тюркскими народами, издревле встречающееся в произведениях на классическом персидском языке. Оно входит в группу имен-пожеланий девочкам стать нежными и красивыми. Компонент *гюль* означает «цветок», «цветущий»; компонент *джан* (персидско-арабского происхождения) означает «душа» и придает имени определенные коннотации (нежность, возвышенность, одухотворенность). Некоторые исследователи тюркской ономастики считают, что компонент *гюль* в составе личных имен уже полностью потерял свое лексическое значение «цветок». При сочетании двух компонентов (*Гульбахор*, *Гульхаё*, *Гульнора*, *Гульмира* и под.) предметное значение бледнеет и приобретает более отвлеченное значение чего-либо вообще красивого и приятного [Бегматов, 1991].

Образ *Гюльджан* в произведении Л. Соловьева полностью соответствует внутренней форме ее имени. Это девушка необычайной красоты: «Высокая ростом, прелестная, стройная и соразмерная, с сияющим лбом и румяным лицом, с глазами газели, с бровями, подобными тонкому месяцу. Ее щеки, как анемоны ..., и губы ее, как кораллы, и зубы, как жемчуг, и грудь, как мрамор...» [Соловьев, 1980: 48] Соловьев описывает *Гюльджан* по общим канонам восточной красоты, эти традиционные восточные эпитеты не призваны выявить индивидуальные черты, а напротив – способствуют созданию обобщенного

образа восточной красавицы. Описание изобилует традиционной восточной образностью, заимствованной у классиков средневековой поэзии, с которой писатель знакомит русскоязычного читателя посредством его родного языка. Лицо девушки сравнивается с луной, брови – с месяцами, губы – с кораллами, глаза – с глазами газели.

Для сравнения можно обратиться к лирике всемирно известного классика узбекской литературы Алишера Навои. В его произведениях находим следующие строки, посвященные возлюбленной:

Краса твоих *рубинов-уст* чудесно оживляет мертвых,
Жемчужины твоих зубов как будто в раковине скрыты,

Слезами орошу я путь – *мой кипарис* сюда придет (Стройная и высокая, как кипарис),

Кудрявой, словно кипарис, *розовощекой* расскажи,

Вчера я с *луноликой* был – ах, это сон, виденья бред! (Перевод С. Иванова)

[Алишер Навои, 1978: 21-27]

Характер героини повести, ее поведение полностью соответствуют традиционному обобщенному образу восточной девушки.

Тюркское по происхождению имя *Арслан* широко употребительно среди народов Средней Азии. В русском языковом сознании оно закреплено в форме *Руслан* и в русскую литературу вошло, благодаря поэме А.С. Пушкина «Руслан и Людмила». В переводе означает «лев». Хотя корни именованний «по животным» уходят во времена поклонения племенному тотему, в историческом периоде такое имя уже играет роль абстрактного имени-пожелания мальчику вырасти сильным и смелым, как лев. Подобную сакральную функцию выполняют также имена Булат («сталь»), Темир\Темур\Тимур («железо»), Клыч («сабля»), хорошо известные русскоязычному населению Средней Азии.

Таким и является герой повести Л. Соловьева Арсланбек, «прославившийся свирепостью далеко за пределами Бухары; грузен телом и черен волосом, борода покрывала всю его грудь и опускалась на живот, голос его был подобен верблюжьему реву» [Соловьев, 1980: 62]. Арсланбек одержал победу над хивинским войском жутким и крайне жестоким способом: он разгромил все города и селения своей страны, разрушил дороги и мосты. Хивинцы, вступив на землю Бухарского ханства, увидели перед собой пустыню без садов и без жизни. Им нечем было поживиться, и они ушли. Арсланбек не думает о народе. Его цель – разрушение и казни. При создании образа Арсланбека в его имени актуализируется именно значение силы, беспощадной жестокости и нивелируется значение «благородный», ассоциирующееся в русском языковом сознании с образом льва.

Таким образом, имена персонажей, заимствованные из реального именника и отражающие восточные традиции именованья, также служат средством решения художественных задач автора, одной из которых является межъязыковая и межкультурная коммуникация.

Литература

1. Алишер Навои. Избранное Ташкент: Укитувчи, 1978. 249 с.
2. Бегматов Э. Узбекские имена. Ташкент: Гл. ред. энциклопедий, 1991. 206 с.
3. Виноградов В. О теории художественной речи. М.: Высшая школа, 1971. 240 с.
4. Соловьев Л. Повесть о Ходже Насреддине. Ленинград: Лениздат; 1980. 576 с.

Садыгова А.А.

г. Баку, Азербайджан

РУССКИЙ ЯЗЫК В НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ АЗЕРБАЙДЖАНА

Аннотация. Русский язык в Азербайджане функционирует на всех уровнях системы образования: в детских садах, школах и вузах. В городе Баку осуществляют деятельность Бакинский славянский университет (БСУ), филиал Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, филиал первого Московского медицинского университета имени Сеченова. Не только БСУ занимается подготовкой специалистов-русистов, но и в других университетах есть специальности учитель русского языка и литературы, филология (русский язык и литература). Школы с русским языком обучения составляют около 10% всех школ – более 340 школ. В этих школах обучаются около 160 тысяч учеников, а это составляет более 10% всех обучающихся. Каждый десятый школьник получает образование на русском языке в государственных школах. В школах более 500 тысяч учеников изучают русский язык как иностранный, то есть около 35% учащихся выбрали русский язык как иностранный.

Ключевые слова: обучение; русский язык; специалист; русская культура

В целом русистика в Азербайджане имеет богатые традиции [Абдуллаев, 2005; Аликперова, 2016; Гаджиев, 2017].

На встрече с В.В. Путиным Г. Алиев заметил, что русский язык всегда объединял республики бывшего Советского Союза. Он отметил, что более 15 тысяч студентов вузов обучается на русском языке и это является важнейшей основой наших отношений и наших будущих связей, потому что без знания русского языка очень трудно будет будущим поколениям налаживать связи. Эти слова господина Президента еще раз подтверждают значение русского языка в нашей жизни.

Русский язык в Азербайджане функ-



ционирует на всех уровнях системы образования. В городе Баку осуществляют деятельность Бакинский славянский университет (БСУ), филиал Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, филиал первого Московского медицинского университета имени Сеченова.

Значимость русского языка для азербайджанцев подтверждают и высказывания общенационального лидера Г. Алиева о русском языке: «Не знать русского языка – это все равно, что потерять ключи от самой богатой духовной сокровищницы». Эти мудрые слова принадлежат замечательному поэту Сабиру. И азербайджанский народ будет вечно хранить ключи от богатой духовной сокровищницы русской культуры. «Я хочу, чтобы наша молодежь читала Шекспира на английском, Низами – на азербайджанском, а Пушкина – на русском». «Русский язык – это национальное богатство не только России, но и ее ближайших соседей».



В Азербайджане пользуется популярностью русскоязычная пресса, в большом количестве распространены российские периодические печатные издания. В республике при устройстве на работу огромным спросом пользуются специалисты, владеющие русским языком как иностранным. Именно поэтому азербайджанская молодёжь старается изучить русский язык. Знание русского языка помогает ей в изучении русскоязычной литературы по специальности, а также дает возможность получить доступ к мировой науке и культуре. Востребованность в русскоязычных кадрах во всех отраслях всегда была велика, в основном существует большой спрос в логистике, закупках, некоторых инженерных отраслях и туризме.

Школы с русским языком обучения составляют около 10% всех школ – более 340 школ. В этих школах обучаются около 160 тысяч учеников, что составляет более 10% всех обучающихся. Каждый десятый школьник получает

образование на русском языке в государственных школах. В школах более 500 тысяч учеников изучают русский язык как иностранный, то есть около 35% учащихся. Каждый год растёт число школ и лицеев, привлечённых к проекту «Интенсивное обучение русскому языку», реализуемому Министерством образования и науки. В каждом регионе республики действуют школы с русским языком обучения.

Бакинский славянский университет был создан на базе Азербайджанского педагогического института русского языка и литературы М.Ф. Ахундова, основанного в 1946 году. До 1996 года в институте действовало два факультета: для окончивших среднюю школу на русском языке (факультет русского языка и литературы № 1) и для окончивших среднюю школу на азербайджанском языке (факультет русского языка и литературы № 2).

Учитывая новейшие политические, экономические, культурные условия, сложившиеся в СНГ и в мире, в Азербайджанском педагогическом институте русского языка и литературы (АПИРЯЛ) имени М. Ф. Ахундова с 1996 года было принято решение о преподавании других славянских языков наряду со специальностью «педагог русского языка и литературы».

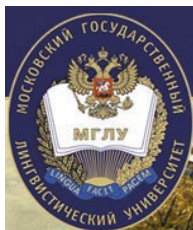
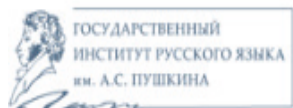


Указом Президента Азербайджана Гейдара Алиева от 13 июня 2000 года для усовершенствования образовательной системы республики, а также создания уникального высшего учебного заведения на базе Азербайджанского педагогического института русского языка и литературы имени М.Ф. Ахундова был создан Бакинский славянский университет. В университете ведётся изучение славянских и германских языков, готовят дипломатов, журналистов, филологов-педагогов, переводчиков русского, польского, чешского, английского, немецкого, болгарского, украинского, греческого, словацкого, белорусского, сербского, хорватского, французского, турецкого, языков и литературы, а также специалистов по международным отношениям, культуре, географии, истории, праву, экономике этих стран.

Университет является членом Международной кадровой академии, Ассоциации университетов Европы (Magna Charta Universitatum), Ассоциации университетов стран бассейна Чёрного моря, Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ).

Культурно-образовательные центры в БСУ: Центр белорусского языка и культуры; Центр болгарского языка и культуры; Центр чешского языка и культуры; Российский культурно-образовательный центр «Московская аудитория»; Культурно-образовательный центр «Санкт-Петербург»; Центр польского языка и культуры; Украинский культурно-образовательный центр; Центр современного греческого языка и культуры; Центр турецких исследований.

Научные направления в БСУ: теоретические вопросы русского языкознания; лексикографические исследования (составление переводческих и толковых словарей); лингвометодика русского языка, теоретические и методические проблемы русского языка и литературы, взаимосвязь русистики и тюркологии, закономерности развития художественно-литературных процессов литературной критики, азербайджано-русские литературные связи, теоретические и методические проблемы русского, английского, немецкого, французского языков и литератур.



Видные политические деятели являются почетными докторами БСУ: Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин; Депутат Государственной думы РФ, руководитель фракции Справедливая Россия в Государственной Думе РФ Сергей Михайлович Миронов; Президент Украинской Республики Виктор Андреевич Ющенко (2005-2010); Президент Болгарской Республики Георгий Пырванов (2002-2012); Президент Греции Константинос Стефанопулос (1995-2005); Президент Греции Каролос Папуляс (2005-2015); Президент Республики Беларусь Александр Григорьевич



Лукашенко; Председатель Государственной думы Российской Федерации Сергей Евгеньевич Нарышкин; Верховный представитель Члена Президиума Боснии и Герцеговины Младен Иванич.

Университет имеет тесные связи с вузами России, Украины, Болгарии, Польши,

Франции, Германии, Турции, Греции, Швейцарии, Грузии, Венгрии, Литвы и других стран.

БСУ также является членом ряда международных организаций: *Magna Charta Universitatum* – Великая Хартия Свобод; Ассоциации университетов Черноморского бассейна; Международной ассоциации учителей русского языка и литературы (МАПРЯЛ); Совета УМО вузов Российской Федерации по направлениям «Регионоведение», «Международные отношения»; Сетевой университет СНГ; Сообщество Кавказских Университетов.

«Русский центр» БГУ (Бакинский государственный университет) фонда «Русский мир» был создан в целях популяризации русского языка и культуры как важных элементов мировой цивилизации, поддержки программ изучения русского языка за рубежом, развития межкультурного диалога и укрепления взаимопонимания между народами. «Русский центр» БГУ призван отразить все многообразие Русского мира, объединенного сопричастностью к российской истории и культуре. Русский мир образуют люди разных национальностей и религий. Это и россияне, и соотечественники за рубежом, и представители эмиграции, и иностранные граждане, проявляющие искренний интерес к России. «Русский центр» БГУ укомплектован печатными, аудио- и видеоматериалами из России по основным тематическим



блокам: «Культура и искусство», «Наука», «Образование», «Русский язык», «История», «Общество», «Современная Россия».

«История», «Общество», «Современная Россия».

Академический Русский Драматический Театр имени Самеда Вургун – профессиональный государственный театр драмы в Баку, действующий с 1920 года.

Русский драматический театр имени Самеда Вургун радует своими по-





становками жителей и гостей республики. 20 декабря 2010 года Азербайджанскому государственному русскому драматическому театру исполнилось 90 лет. В 2019 году распоряжением Президента Азербайджанской Республики театру был присвоен статус академического. 20 декабря

2020 года Азербайджанский государственный русский драматический театр отметил свой 100-летний юбилей.

Центр Русской Культуры Азербайджана

Центр Русской Культуры создан в 1993 году. Учредителем Центра является Русская Община Азербайджана. За время существования Центром была проведена огромная работа по сохранению, развитию и пропаганде русской культуры и языка, литературы, традиций, обычаев и обрядов; развитию и укреплению межнациональных связей, взаимопроникновению и взаимообогащению русской и азербайджанской культур, а также культур народов, проживающих на территории Азербайджана.

За прошедшие годы Центр провел более 1000 литературных и музыкальных мероприятий, посвященных творчеству великих деятелей русской и азербайджанской культур; православных концертов в честь праздников Рождества, Пасхи, Масленицы и т.д. Регулярно в Центре проводятся художественные выставки русских художников, презентации книг русских писателей и поэтов, живущих в Азербайджане, творческие встречи с видными деятелями культуры республики, России, ближнего зарубежья.

Центр представляет собой синтез духа русского национального очага и глубочайшего интернационализма, уважения культуры азербайджанского народа и других народов, живущих на этой земле. Показательным примером является клуб авторской песни, который когда-то был известен на всем постсоветском пространстве. В журнале «Итоги» его характеризовали следующим образом: «Состоящий преимущественно из азербайджанцев клуб авторской песни остается в основном русскоязычным. Надо слышать эти песни и этих людей, когда они собираются вместе. Это такой удивительно хорошо сохранившийся заповедник доперестроечной советской интеллигенции со всеми ее привычками, духовными ценностями и лексикой. Вообще, феномен русскоязычной культуры Баку ценен и интересен».

Республиканская олимпиада по русскому языку

Ежегодно проводится Республиканская олимпиада по русскому языку. В этом году проводилась XIV ежегодная Олимпиада по русскому языку, конкурс был посвящен «Году города Шуша». В Олимпиаде приняли участие 3,5 тысячи учеников из разных азербайджанских школ. Тридцать самых лучших стали победителями [<https://az.sputniknews.ru/20220603/nazvany-pobediteli-posvyaschennoy-shushe-olimpiady-po-russkomu-yazyku-442501217.html>]. Мероприятие открыл советник посольства Российской Федерации в Азербайджане Игорь Еронин, который отметил, что Олимпиада уже второе десятилетие с успехом проводится в Стране огней.

Литература

1. Абдуллаев К. Русский язык в Азербайджане: история, современность, перспективы: научно-публицистические очерки / К. Абдуллаев, И. Гамидов. Баку: Онъ алэми № М., 2005. 550 с.
2. Алекперова Дж. Де-факто русский язык является вторым языком в Азербайджане [Электронный ресурс] // Эхо. Общественно-политическая газета: сайт. 2016. 1 октября. Режим доступа: <http://www.echo.az/article.php?aid=97366>.
3. Гаджиев А. А. Русскоязычие как компонент поликультурного образования в Азербайджанской Республике // Научный диалог. 2017. № 2. С. 235-255.

Салимова Д.А
г. Елабуга, Россия

ДВУАЗЫЧИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ИСТОРИИ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ И ИХ ВКЛАДА В СТАНОВЛЕНИЕ ЕЛАБУЖСКОГО ГОСПЕДИНСТИТУТА

Аннотация. В статье речь идет о проблемах сохранения языка и культуры поволжских немцев. Проецирование проблемы на историко-культурный фон позволяет представить суждения о языке этнических немцев в современных условиях. Особое внимание уделяется актуализации этноязыковой идентичности нерусского населения в республике Татарстан. Подчеркивается, что уважительное отношение к своим этническим корням и к языку проживающих рядом народов есть основа мирного сосуществования разноязычных людей в современном поликультурном мире.

Ключевые слова: двуязычие, татарско-русский билингвизм, Республика Татарстан, российские немцы, культура, сохранение языка, архивные материалы, языковая адаптация, полилингвальная среда

Специалисты в области образования во всем мире все чаще задаются вопросом: как обучать школьников на языке, который не является для

них родным, и в то же время вызвать интерес к родному языку. Население разных стран, многоязычных и поликультурных, сегодня поставлено перед необходимостью освоить несколько языков. Как это сделать в условиях катастрофической нехватки времени, в век, максимально сжатый и концентрированный, эпохальных и быстрых перемен истории и культуры человечества?!

О том, что в современном мире овладение двумя и более языками становится насущной потребностью каждого специалиста, написано и сказано немало. К сожалению, осознание этой бесспорной истины не приносит ощутимых результатов в образовательных учреждениях: большая часть обучающихся (какие бы проекты и программы, нацеленные на освоение второго и третьего языков, справедливо ни декларировались на самых разных уровнях) [Государственная программа, 2015], даже закончив вуз, так и остаются монолингвами. Это характерно как для русских, так и для тех, для кого русский язык является неродным, то есть для тех, кто пришел в мир русского языка, но по разным причинам ушел от своих этнических корней [Салимова, Тимерханов, 2012: 64; Koudrjajtseva и др., 2015].

В Республике Татарстан, где официально заявлено равноправие двух языков – русского и татарского – говорить о полном функционировании билингвизма, к сожалению, пока не приходится. Об истории и развитии детского билингвизма [Никитенко, Хамраева, Бердичевский, 2019], в том числе о проблемах татарско-русского двуязычия написаны сотни серьезных работ [Шакурова 2016; Юсупова, 2009].

Данная статья посвящена изучению истории жизни семей российских немцев (РН), на примере которых можно проследить существующую гармонию языков и культур, которая прослеживается в сознании и мышлении личности.

Актуальность данного исследования состоит в том, что феномен «российские немцы» представляет собой совокупность особой этнической группы, еще не раскрыты многие аспекты истории, культуры данного этноса, также высока популярность этнической группы в социальных сетях на современном этапе. В этнической общности российских немцев за последнее время произошли значительные изменения, и проанализировать эти перемены, их причины и последствия представляется очень важным. Изменения коснулись буквально всех сторон жизни: резко снизилась численность немцев, компактный характер расселения сменился дисперсным, произошла трансформация культуры и идентичности, возникли новые формы самоорганизации, активизировались контакты с Германией.

В связи с этим выявление причин и мотивов либо утраты, либо сохранения российскими немцами своих лингвоэтнокультурных корней, а также их самоидентификацией в контексте русской и немецкой культур, становится ведущей проблемой в научных исканиях, особенно для тех, кто занимается проблема-

ми социолингвистики, этноязыковой политики и ситуации, этнопсихологии [Данилова и др., 2017; Салимова и др., 2015; Салимова, 2017]. Сохранение РН своих корней при полном восприятии ими русского мира и мира русского языка представляет собой особый научный интерес.

Как же входили в инокультурный мир, быстро освоились в нем, стали сами нести знания и культуру россиянам этнические немцы? На этот вопрос попытаемся ответить, освещая историю вклада российских немцев в развитие Елабужского педагогического института. Два преподавателя, о которых мы вкратце расскажем (хотя в историю нашего вуза вписали свои имена более 20 этнических немцев), – это коренные россияне, из Республики немцев Поволжья. Материалом для статьи послужили архивные данные нашего института и личные воспоминания Светланы Вельш (дочери К.К. Вельша), с которой автора статьи связывает многолетняя дружба и научное сотрудничество. Светлана Вельш многие годы проработала преподавателем немецкого языка в Елабужском институте.

Вельш Конрад Конрадович родился 5 апреля 1909 года в селе Шефер (сейчас Липовка) в семье крестьянина. После школы крестьянской молодежи Вельш получил направление на учебу в первый немецкий педагогический институт в городе Энгельсе, затем была учеба в аспирантуре Саратовского университета; специализацией Вельш К.К. выбрал историю. Его научным руководителем была назначена известная в те предвоенные времена московский профессор исторических наук, находящаяся в ссылке в Саратове Анна Михайловна Панкратова (впоследствии первая женщина академик-историк). Однако учеба была прервана: началась Вторая мировая война. 28 августа 1941 года началась депортация немцев с их малой Родины, Автономной Советской Социалистической Республики немцев Поволжья, в Сибирь. Семья Вельша была направлена в Красноярский край, и Вельш К.К. был отправлен в трудовую бригаду в местечко Шахты. Здесь он оставался до 1947 года. По возвращении из трудовой бригады в деревню Георгиевку Вельш К.К. работал учителем, но не истории, а немецкого языка, так как немцам запрещали преподавать историю.

Лишь в 1958 году немцы получили разрешение на выезд из Сибири и возвращение в Европу, но не на малую родину. Вельш К.К. подал заявление о разрешении участия в конкурсе на замещение должности преподавателя иностранного языка в Елабужский пединститут. Здесь были неординарно мыслящие и смелые для послевоенного времени руководители, не побоявшиеся принять на работу «немца».

С 1958 года семья Вельша К.К. проживала в Елабуге. Вельш К.К. работал в пединституте сначала в должности ассистента, ведь его ученая степень затерялась «где-то на просторах Гулага», затем старшего преподавателя. Вельша К.К. восстановили в Коммунистической партии Советского Союза. Это было радостным событием в его жизни, так как это значило, что он остал-

ся достойным гражданином своей страны. Вельш К.К. и его жена любили свою родину, несмотря на все трудности их жизни. В этой любви они воспитывали и своих дочерей (Нину, Тамару, Людмилу и Светлану). В конце 90-х годов, когда многие немцы стали уезжать в Германию, Вельша К.К. спросили, поедет ли он? Он ответил, что не поедет, потому что «здесь его родина, здесь он трудился, учился, страдал и здесь был счастлив» (из воспоминаний дочери Светланы Вельш).

Вельш К.К. принимал активнейшее участие в жизни института, он был секретарем партийной организации факультета, заведующим кафедрой немецкого языка. Он участвовал в создании нового отделения филологического факультета широкого профиля, который готовил учителей русского языка и литературы, немецкого языка. Преподаватели этого отделения были очень знающими и сильными специалистами. Еженедельно они собирались и проводили заседания своего методического объединения на немецком языке. Здесь обсуждались прочитанные книги, газеты, журналы, последние новости в стране, в городе и в институте. Легенды об этих занятиях до сих пор живут в институте. Поскольку состав преподавателей немецкого и английского языка был очень силен, то встал вопрос о создании нового факультета: факультета иностранных языков. Конрад Конрадович Вельш возглавил организацию этого факультета, подбор кадров. Были приглашены выпускники Горьковского (Нижегородского) института иностранных языков. В 1965 году был создан новый факультет в Елабужском институте, факультет иностранных языков. Во главе нового факультета встал Вельш К.К. Он руководил факультетом вплоть до своего ухода на пенсию. О нем как о декане, преподавателе ходили легенды. Так, ректор Е.Я. Тихонов всегда говорил: «Если бы все деканы были, как Вельш К.К., институту не нужен был бы ректор». Старший преподаватель кафедры английского языка Фаина Георгиевна Михайлова в разговоре с дочерью Вельша Светланой Конрадовной рассказала, что ректор института Тихонов Е.Я. называл Вельша «Совестью института». Вельш К.К. был ответственным, пунктуальным (особая черта немцев!), честным, высококвалифицированным преподавателем, строгим, прежде всего к себе, и к преподавателям. Все воспринимали его строгость как должное, ведь речь шла о качественном состоянии факультета. Факультет становился во всех отношениях привилегированным. Таковым он является и до сих пор. После выхода на пенсию К.К. Вельш не потерял связи со своими коллегами и учениками. Он продолжал активно участвовать в общественной жизни факультета и института, часто подменял заболевших или уехавших на повышение квалификации преподавателей.

Умер К.К. Вельш 2 ноября 1993 года. Последний его путь по нашей земле проходил мимо родного пединститута, где его знали и ценили, хоронил его весь город Елабуга.

В 2009 году на факультете иностранных языков и в институте отмечалось

100-летие со дня рождения первого декана факультета иностранных языков Вельша К.К. Происходило это в рамках ежегодной научно-практической конференции преподавателей и студентов. В программе конференции значился вопрос «Мемориал», он был посвящен сообщению о трудовой деятельности первого декана факультета иностранных языков Вельша К.К. И сегодня преподаватели инфака, проф. Е.М. Шастина, А.М. Борисов, А.А. Сибгатуллина и др. свято берегут память о первом декане, о человеке с феноменальными знаниями языков, о гуманисте, относившимся и к языкам, и к коллегам, и к студентам с великим уважением.

Михаил Давыдович Штезель родился 3 июня 1914 года в семье крестьянина-бедняка в селе Делер Саратовской области. Он окончил педтехникум в городе Марксштадте и работал учителем в селе Лизандергей. В 1934 году Михаил Давыдович поступил в Немецкий государственный педагогический институт в городе Энгельс. В 1939 году он окончил институт и был назначен учителем немецкого языка и литературы в Варенбургскую среднюю школу. В 1940 году Михаил Давыдович был призван на службу в Красную армию. Летом 1941 года участвовал в Великой Отечественной войне, был ранен и отправлен на лечение в Сталинградский госпиталь. После госпиталя Михаил Давыдович был переведен в трудовую армию и находился там до 1947 года. Война унесла его семью, ее местонахождение Михаилу Давыдовичу было неизвестно. Он не имел на руках документов об образовании, и его положение немца-переселенца заставило выполнять разные виды работ, несколько лет он работал учителем немецкого языка в Красноярском крае. О своей работе по проведению дня иностранного языка Михаил Давыдович написал статью, которая была опубликована в сборнике «В помощь учителям иностранных языков на новый учебный год», издание 1958 года.

М.Д. Штезель работал в Елабужском пединституте с 1961 года в должности старшего преподавателя, а с февраля 1968 года заведующим кафедрой немецкого языка. В августе 1970 года Михаил Давыдович был освобожден от заведования кафедрой по собственному желанию, так как он должен был завершить свой научный труд: учебник по немецкой литературе на немецком языке. Михаил Давыдович был оставлен на кафедре в должности доцента. В феврале 1976 года он был вновь избран заведующим кафедрой немецкого языка, а 30 ноября ему ВАКом было присвоено ученое звание доцента за учебник «История немецкой литературы». Учебник вышел в издательстве «Высшая школа» в 1974 году. Этот учебник был в то время единственным изданием по немецкой литературе в Советском Союзе, написанным на немецком языке. Это было огромное достижение елабужского ученого. Михаил Давыдович продолжал работать над второй частью учебника, но жизненные обстоятельства распорядились по-иному: завершенная вторая часть учебника так и не была издана.

За достигнутые успехи в работе по подготовке кадров народного образования М. Д. Штезель был награжден в 1970 году значком «Отличник народного образования» а в 1973 году – значком «Победитель социалистического образования». В 1974 году имя Штезеля Михаила Давыдовича было занесено в книгу почета института; как участник Великой Отечественной войны он был награжден в 1965 году медалью «Двадцать лет Победы в Великой Отечественной войне», а в 1968 году – медалью «Пятьдесят лет вооруженных сил СССР». Михаил Давыдович был прекрасным педагогом, уважаемым и любимым студентами куратором. С огромным вдохновением он говорил о достижениях немецкой литературы, с большим интересом рассказывал содержание литературных произведений, влюбляя в них студентов. Благодаря его занятиям по литературе студенты факультета хорошо знали историю немецкой литературы. И не только: превосходное знание немецкого языка, все его оттенки (ведь немецкий язык был родным языком Михаила Давыдовича, на немецком проходили и занятия Энгельского пединститута в Республике НП – родине Михаила Давыдовича) преподаватель передавал своим питомцам. Михаил Давыдович обладал великолепным чувством юмора, и это помогало ему разнообразить свои занятия по немецкому языку, избегать скуки и рутины. Преподаватель особенно любил работать со студентами-татарами, подчеркивая, что многие татарские звуки похожи с немецкими и что немецкий язык легче дается тем, у кого «врожденное произношение» трудных для освоения русскими звуков *h*, *ц*, *е*, *у*, *э* и др.

Итак, краткий экскурс в жизнь и деятельность двух российских немцев дает возможность сделать ряд выводов: 1. Это были высококвалифицированные специалисты-билингвы, когда-то освоившие русский язык как неродной, но впоследствии консультировавшие и русских специалистов по нормам русского языка. 2. В них не было и тени обиды на государство, на Россию за то, что на их долю досталось столько горьких испытаний. 3. Знание и умения, говоря современным термином «речевые компетенции», уважение к языкам (для обоих характерно было безупречное владение немецким, русским языками, внимание и интерес к татарскому), умение на одном занятии ловко переходить с одного языка на второй, иногда и на третий – все это позволяло Вельшу и Штезелю формировать и в своих коллегах, и студентах образец современного практика-языковеда.

Данные о жизни и педагогической деятельности российских немцев, прекрасно владевших несколькими языками и учивших своих студентов практическому многоязычию, – наглядный пример того, как надо обращаться с языками как зеркалом культур. Этот пример актуален и востребован сегодня и для российских немцев, и для городских татар нашей республики, все реже говорящих на родном языке. Светлана Вельш, этническая немка, и сегодня в совершенстве владеющая немецким и русским языками, с интересом изучает и

татарский язык (в семье у них есть и коренные татары), ибо, по ее словам, «не зная языка народа, невозможно по-настоящему узнать и полюбить культуру тех, кто живет с тобой рядом». Эти слова, созвучные мыслям великого немца В. фон Гумбольдта, абсолютно точны, особо важны они для языкового сознания жителей таких поликультурных регионов, каковыми является большинство республик великой России. Совершенно справедливо сегодня ученые-практики ведут исследования и в области татарского языка именно в лингвокультурологическом ключе [Замалетдинов, Замалетдинова, 2012] и др. Роль же русского языка в жизни этнических немцев, для которых русский язык стал вторым «мощным крылом» и мостом в русский мир, была и есть бесспорно ведущей.

Литература

1. Государственная программа «Сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республики Татарстан на 2015-2022 годы» / https://mon.tatarstan.ru/gos_programm_14-20.htm. Дата обращения: 30.07.2022.
2. Данилова Ю.Ю., Салимова Д.А., Алмагамбетова Д.Т. Определение этнонима как способ этнической (само)идентификации российских/русских немцев // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2016. №12. Ч. 1. С.74-78.
3. Замалетдинов Р. Р., Замалетдинова Г. Ф. Язык – культурный код нации и ключ к культуре всего человечества // Филология и культура, 2012, № 2(28). С.49-53.
4. Koudrjajtseva E.L., Salimova D.A., Snigireva L.A. Russian as native, non-native, one of natives and foreign languages: Questions of terminology and measurement of levels of proficiency / Asian Social Science; Vol. 11, №14; 2015. ISSN 1911-2017 E-ISSN 1911-2025. Published by Canadian Center of Science and Education. Pp. 124-132.
5. Комплексные диагностические тесты для немецко-русских билингвов от 3 до 14 лет: практические рекомендации для проведения тестирования двуязычных детей и подростков / Сост. Е.Л. Кудрявцева; авт. Е.Л. Кудрявцева, А.А. Тимофеева, Ю.Ю. Данилова, Д.А. Салимова, Л.Б. Бубекова. Schöneiche bei Berlin: Elena Plaksina Verlag, 2015. 126 с.
6. Никитенко З.Н., Хамраева Е.А., Бердичевский А.Л. Методика преподавания русского языка детям-билингвам. Методическое пособие для учителей. М.: Билингва, 2019. 216 с.
7. Салимова Д.А., Тимерханов А.А. Двуязычие и перевод: теория и опыт исследования. Монография. М.: Флинта: Наука, 2012. 280 с.
8. Салимова Д.А. Интерес к родному языку и сохранение этнической самоидентификации у российских немцев // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Vol. 14. № 3. С. 375-383.

9. Салимова Д.А., Данилова Ю.Ю., Крапоткина И.Е. Историко-социальный подход к проблеме языка и культуры российских немцев Поволжья (на материале опубликованных архивных документов) // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2015. № 4(54). С. 134-140.

10. Шакурова М.М. Татарско-русское двуязычие: проблемы обучения языкам // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. №102(64). С. 211-214.

11. Юсупова А.Ш. Татарско-русские и русско-татарские словари XIX века как лексикографические памятники и источники изучения лексики татарского языка. Дисс. на соискание ученой степени доктора филологических наук. Казань, 2009. 494 с.

*Сластен А.И.
г. Тверь, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ИДИОМ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются существующие проблемы в классификации идиом в современном русском языке. Автор высказывает мысль о необходимости более подробной и однозначной их классификации и определения статуса однословных идиом.

Ключевые слова: идиомы, идиомы в современном русском языке, современный русский язык

Сам термин «идиома» в лингвистике используется в широком и узком смысле. Если рассматривать этот термин в узком смысле, то идиома представляется как фразеологическое единство, которое является семантически непрозрачной или «из частей значения которой, не складывается ее значение». В широком же смысле, это общий термин для большинства полилексичных единиц вне зависимости от того, является ли они семантически непрозрачными.

В отечественном языкознании на протяжении долгого времени существует традиция называть идиомами «фразеологические сращения», согласно учению академика В.В. Виноградова. Он, в свою очередь, поделил фразеологические единицы на фразеологические сращения (идиомы в полном смысле этого слова), фразеологические единства и фразеологические сочетания. Академик считал, что фразеологические сращения характеризуются немотивированностью состава оборотов (то есть из суммы составляющих единиц невозможно узнать про общий смысл ФЕ) и абсолютным семантическим единством компонентов [Виноградов, 1977: 143].

Деление внутри идиом можно производить разными принципами. Например, во фразеологических сращениях выделяют несколько подтипов:

1) Фразеологические сращения, в составе которых есть «слова-некротиз-

мы», т.е. лексические архаизмы, историзмы и т.п., которые вышли из употребления. Так, рассмотрим идиому «*не видно ни зги*» со значением абсолютной темноты, когда вокруг совершенно ничего не видно. Лексема «зга» имеет значение «дорога, тропа» и является архаизмом, который в современном русском языке используется исключительно в упомянутой идиоматической единице. В данном случае мы можем наблюдать, как лексема продолжает существовать значительно дольше в границах фразеологической единицы, чем в свободных словосочетаниях или изолировано.

2) Фразеологические сращения, которые содержат в себе грамматические архаизмы, которые являются синтаксически неделимым целым. К примеру, идиома «*час от часу не легче*» со значением усугубления ситуации с каждой минутой, присоединение новых трудностей. Существительное «часу» содержит флексию -у в родительном падеже, вместо современной -а. Это связано с исторической формой мужского рода от основ на -ъ. Использование данной ФЕ в варианте «час от часа не легче» является неправильной, хотя с точки зрения современной грамматики выглядит более корректной.

3) Фразеологические сращения, которые стали нераздельными не только лексически, но и семантически. К таким можно отнести идиомы типа «... *он и в Африке ...*».

4) Фразеологические сращения, которые являют собой такую семантическую целостность, что лексическое значение компонентов неважно для понимания целого. Примерами этого типа ФЕ выступают такие идиомы как:

– «*пустить петуха*» со значением «спеть фальшиво или не ту ноту» или «поджечь»;

– «*стреляный воробей*» – опытный человек.

Таким образом, можно увидеть, отсутствие единого принципа деления идиом внутри раздела.

Западное языкознание рассматривает проблемы идиом в широком смысле настолько, что множество исследователей приписывают к идиомам даже паремии – пословицы, поговорки, цитаты и т.п. Отечественное же языкознание, из-за своего прорыва в теоретическом развитии этой проблемы, по-другому рассматривает проблему классификации ФЕ [Александрова, 2006: 24]. Наши мысли в процессе вербализации являются идиоматичными сами по себе в том смысле, когда мы используем характерные для нашего языка обороты и выражения, которые демонстрируют в своем синтаксическом и семантическом составе их специфику.

Есть необходимость разделять фразеологические единицы мотивированного и немотивированного характера, поскольку не все фразеологизмы являются идиомами. А также надо понимать, что идиоматика выходит за грани фразеологии. Идиоматические единицы существуют не только на уровнях предложений и словосочетаний, но и на уровне слова. Появление идиоматических еди-

ниц обусловлено необходимостью дать конкретную образно-эмоциональную оценку предметам и явлениям, которые уже имеют вербализованную форму. Постоянное смещение значения прототипа идиоматических единиц и их идиоматического значения приводит к тому, что, с одной стороны, усложняется смысловая структура, а с другой стороны, – ее образность и, как следствие, способность исполнять экспрессивную функцию [Александрова, 2006: 20].

Слишком узкое и структурно лимитированное толкование идиоматики привело к тому, что идиомы исследовались исключительно на уровне словосочетаний, т.е. идиомы-фразеологизмы, в то время как однословным идиомам практически не уделяли внимание. Однако однословная идиоматика является актуальным и интересным объектом лингвистического исследования.

Идиомы являются неотъемлемой частью культуры и исторического наследия языка. И необходимость классификации и структуризации данных единиц является приоритетной задачей лингвистов.

Литература

1. Александрова Г.Н. Соотношение знаковой структуры и функций терминологических и квази-терминологических языковых единиц: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.01 «Русский язык». Самара, 2006. 25 с.

2. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977. С. 140-161.

Староверкина Л.А., Болдырева О.Н.

г. Элиста, Россия

АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РКИ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ (НА ПРИМЕРЕ КАЛМГУ)

Аннотация. Активное применение различных методов и технологий позволяют быстро и качественно освоить русский язык. Сложная экологическая ситуация в мире, связанная с пандемией, заставила преподавателей факультета довузовской подготовки и обучения иностранных граждан Калмыцкого государственного университета ввести новые формы и технологии обучения, перейти на дистанционное обучение. В это время преподаватели кафедры русского языка как иностранного и общегуманитарных дисциплин создали платформу RKI-DIS, оснастили ее методическими разработками, что позволило эффективно проводить работу со слушателями и стажерами по учебной, воспитательной, научной работе, проводить мероприятия по продвижению и популяризации русского языка в Центрах русского языка и культуры, открытые КалмГУ в Китае, Монголии, Узбекистане, Палестине, в дистанционном формате. Несомненно, дистанционные технологии зарекомендовали себя как эффективный способ обучения РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, довузовский этап, методы, технологии, дистанционное обучение, платформа

Актуальность данной статьи заключается в необходимости показать плюсы и минусы дистанционного обучения иностранных граждан на довузовском этапе подготовки, которая занимает особую ступень в системе непрерывного образования. В Калмыцком государственном университете им. Б.Б. Городовикова функционирует факультет довузовской подготовки и обучения иностранных граждан, на котором иностранные граждане из сорока пяти стран изучают русский язык с нуля, а затем готовятся к дальнейшему получению высшего и послевузовского образования. Также студенты из Китая и Монголии проходят стажировку по программе гуманитарного цикла. Веление времени и обстановка, связанные с пандемией в мире, заставили активно применять информационные технологии [Староверкина, 2018: 243]. Сегодня практически во всех вузах России ведется обучение русскому языку как иностранному в дистанционном формате, но ранее, такие ученые-лингвисты, как В.Е. Антонова, Н.С. Власова, В.Г. Костомаров, Т.В. Шустикова, Т.А. Шутова, А.Н. Щукин писали о том, как в вузах новые технологии активно используются для обучения иностранных граждан русскому языку как иностранному и другим общеобразовательным предметам на довузовском этапе. Внимание к этой проблеме обусловлено необходимостью приблизить образование к практическим потребностям учащихся за счет формирования эффективных коммуникативных навыков, адаптации к быстро меняющимся условиям жизни. Правильная организация учебного процесса, равномерное распределение нагрузки, логическая последовательность преподаваемых дисциплин, системный подход к формированию содержания обучения, интенсификация учебного процесса – все это пути повышения качества обучения иностранных слушателей, желающих продолжить обучение в российских вузах. В дидактической практике широко используются активные методы обучения: деловые и ролевые игры, тренинги, методы дискуссии и диалога [Бондаренко, 2020: 186].

В последние годы многие ученые заговорили о дистанционных технологиях, их применении в учебном процессе вузов. Это А.А. Русакова, Е.С. Полат, О.А. Ускова, В.В. Мироненко, Я.А. Ваграменко, А.Д. Иванникова, А.А. Занкова и др. [Староверкина, 2016: 248]. Вопрос методической организации учебного процесса русского языка как иностранного с применением и использованием дистанционных технологий требует своего углубленного изучения. Методисты, преподаватели, учителя, рассматривая применение дистанционного обучения в лингвистическом аспекте, отмечают как положительные, так и отрицательные стороны данных технологий. Ведь живое общение с преподавателем, жесты, мимику, голосовые оттенки невозможно заменить технологиями, но их важное преимущество в том, что иностранный гражданин, независимо от его местонахождения, времени суток общается с преподавателем, изучает русский язык, выполняет программу в рамках учебного плана. Преподаватели-методисты утверждают, что, обучая русскому как иностранному дистанционно, необходи-

мо ориентировать иностранца на приобретение языковой и коммуникативной компетенции, преподавателю надо выбрать такие методы обучения в дистанционном формате, чтобы обучающийся мог понять его, иначе у слушателей могут сформироваться неверные представления о русской культуре, менталитете [Староверкина, 2018: 244]. Преподаватель, работая в онлайн, должен быть высоко эрудированным, нужно хорошо знать страноведение, культурологию, большим преимуществом становятся умение владеть голосом, декламированные стихотворений, исполнение популярных песен и т.д.

Из-за сложной ситуации в мире преподаватели факультета довузовской подготовки и обучения иностранных граждан Калмыцкого государственного университета создали собственную платформу RKI-DIS, на которой дистанционно проводятся занятия и мероприятия со слушателями и стажерами в сфере образования, воспитания, научной работы.

Основными видами учебной деятельности с применением дистанционных технологий являются практические занятия, самостоятельная работа, консультации, контроль знаний. Занятия дистанционно проводятся в группах в формате видеоконференций Zoom. Слушатели и стажеры отмечают успехи и недостатки своих одноклассников. На платформе каждый преподаватель размещает программу своей дисциплины, тему, вопросы, форму практических занятий, тесты и контрольные вопросы по темам. В дистанционном формате изучаются все виды речевой деятельности (чтение, говорение, письмо, аудирование, лексика/грамматика), используются электронные учебные материалы, видеоролики, презентации и др. [Полат, Петрова, 1999: 32].

Для промежуточного и итогового контроля преподаватели кафедры используют формат тестирования. Известно, что тест позволяет не только установить уровень успешной подготовки иностранного слушателя или стажера, но и выявить недочеты в работе.

Ученые, которые непосредственно занимаются дистанционными технологиями, утверждают, что они не требуют от преподавателей РКИ специальных навыков программирования. Но в арсенале каждого преподавателя кафедры русского языка как иностранного и общегуманитарных дисциплин, функционирующей в составе факультета, накапливаются материалы для мультимедийного обеспечения практических занятий, для развития культуры говорения, практики разговорной речи, чтения, лексики, аудирования, страноведения и др. [Полат, 2000: 245].

Выше была отмечена работа по созданию платформы RKI-DIS, на которой в 2020-2021 годах более 300 человек из 19 стран мира обучались на факультете довузовской подготовки и обучении иностранных граждан в дистанционном формате. На этой платформе факультет также организует олимпиады, языковые школы. Так, в 2021 году преподаватели кафедры русского языка и общегуманитарных дисциплин выиграли грант фонда «Русский мир», благода-

ря которому была разработана и проведена языковая школа в дистанционном формате, а также олимпиада по русскому языку как иностранному, в которой приняли участие 516 человек из 23 стран мира [Омакаева, 2021; Староверкина, 2022: 473].

На платформе RKI-DIS размещены дидактические и методические материалы, разработанные преподавателями кафедры РКИОД. Все вышеперечисленные методы помогают иностранным слушателям быстрее освоить русский язык, на котором они будут изучать дисциплины, поступая на бакалавриат в Калмыцкий государственный университет или другие вузы России [Староверкина, 2022: 472].

Формы и методы проведения занятий на факультете довузовской подготовки и обучения иностранных граждан Калмыцкого государственного университета способствуют более быстрой адаптации слушателя, не владеющего русским языком, к обучению в вузе и, соответственно, повышению уровня его успеваемости [Староверкина, 2016: 249].

Таким образом, использование дистанционных технологий при обучении РКИ очень актуально, так как позволяет применять интерактивные методы обучения, передавать информацию на большие расстояния, обучать русскому языку и контролировать учебный процесс в любое время суток. Все это позволяет иностранному гражданину изучать русский язык в удобное для него время и добиваться успехов. На данный момент дистанционные технологии показали себя как востребованный и эффективный механизм в обучении РКИ. Но ни в коем случае нельзя им полностью заменить традиционное обучение в офлайн формате. Дистанционное обучение будет эффективным, если будет использоваться как дополнение к традиционному образовательному процессу.

Литература

1. Березовская Я.Л. Практика создания массовых открытых онлайн-курсов по фонетике русского языка // Электронные ресурсы открытого образования по русскому языку: лучшие практики, сборник статей международной научно-практической конференции (7-8 декабря 2017 г., Москва) / отв. ред. В.Н. Климова. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. 2018. С. 27-31.

2. Бондаренко В.А. Проблемы организации дистанционного обучения по русскому языку как иностранному (из опыта подготовительных курсов для иностранных слушателей) // Молодой ученый. 2020. №39(329). С. 185-187.

3. Омакаева Э.У. Цифровые технологии как средство формирования коммуникативной компетенции в дистанционном обучении русскому языку как иностранному на довузовском этапе: из опыта работы ФДПОИГ КалмГУ в современных условиях // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2021): сб. статей II-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 11–12 ноября 2021 г. | Digital Humanities and

Technology in Education (DHTE 2021): collection of Articles of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. November 11–12, 2021. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. С. 689–698.

4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 272 с.

5. Полат Е.С., Петрова А.Е. Дистанционное обучение: каким ему быть? // Педагогика. № 7. 1999. С. 29-34.

6. Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. СПб.: изд-во «Златоуст», 2008. 128 с.

7. Староверкина Л.А. Инновационные методы в обучении иностранных граждан на довузовском этапе // Инновационные технологии в науке и образовании Международная научно-практическая конференция. Чебоксары, 2015. С. 175-176.

8. Староверкина Л.А. Методы и технологии в обучении иностранных граждан русскому языку как иностранному на довузовском этапе // Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции. Монголия, г. Улан-Батор. 2018. С. 241-245.

9. Староверкина Л.А. Роль современных методов и технологий в обучении иностранных граждан русскому языку как иностранному на довузовском этапе // V Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность» VI Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (Москва, 17-20 ноября 2021 г.). Сборник материалов, М., 2022. С. 472-475.

10. Староверкина Л.А. Современные методы и технологии в обучении иностранных граждан на довузовском этапе // Международная межвузовская научно-практическая конференция для молодых ученых, иностранных студентов, магистрантов и аспирантов «Русский язык в полиэтническом регионе (Элиста, 24-26 октября 2016 г.): материалы / редкол.: Е.В. Голубева [и др.]. Элиста: Заор «НПП «Джангр», 2016. С. 247-250.

11. Ускова О.А., Ипполитова Л.В. Дистанционная форма обучения русскому языку как иностранному: проблемы и перспективы // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. №5(782). С. 42-48.

12. Boldyreva Olga N., Suntsova Maria V., Vidanov Evgeniy Y., Staroverkina Lubov A., Abeeve Olga N. Innovative methods, technologies and techniques for teaching Russian as a foreign language / European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS // International Conference «Humanity in the Era of Uncertainty» ICHEU. 2021.

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ЧИСЛА В РУССКОМ И ТУРКМЕНСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. В статье анализируются особенности категории числа в русском и туркменском языках. Новые подходы в изучении разносистемных языков дают хорошие результаты, способствующие проведению углублённого типологического исследования, позволяют улучшить качество преподавания иностранных языков и эффективность переводческой работы.

Ключевые слова: категория числа, русский язык, туркменский язык, сопоставление и преподавание языков, единственное число, множественное число

На современном этапе своего развития лингвистика характеризуется новыми тенденциями, одной из которых является возрождение интереса к типологическим исследованиям [Конопелько, 2019: 5]. Это связано в первую очередь с успехами структурной лингвистики, что позволяет создать универсальные методы лингвистического анализа, позволяющие решать насущные проблемы преподавания иностранных языков и переводческой деятельности.

В настоящее время актуальным как для российских, так и для туркменских лингвистов является сравнительно-сопоставительное изучение как родственных, так и не родственных, генетически отдалённых друг от друга языков. Известно, что самые близкие по происхождению родственные языки могут иметь очень глубокие различия в своей структуре [Аракин, 1989: 27, Мингазова, 2012].

Учёные отмечают в проведении сопоставительных исследований такие направления, как сравнительно-историческое языкознание, лингвистическая типология, сопоставительное языкознание, контрастивная лингвистика [Конопелько, 2019: 16-22].

В статье обращается внимание на особенности категории числа в русском и туркменском языках. Как писал Будагов, «грамматическая категория числа тесно связана с логическим представлением о числе. Хотя и не совпадает с этим» [Будагов, 1965: 95]. В современных исследованиях отмечают, что «категория количества – одна из наиболее общих абстрактных категорий мышления современного человека. Она является необходимым элементом познания, пронизывает все стороны человеческой деятельности, как практической и бытовой, так и научно-познавательной. Это универсальная логическая категория, необходимая ступень познания. Содержание мыслительной категории количества своеобразно отражается в семантике языка, а затем реализуется многообразными языковыми средствами, принадлежащими различным уровням языковой системы, образуя языковую категорию количества. Естественный

человеческий язык обладает способностью передавать различные аспекты и оттенки данного значения» [Загарина, 2022: 1].

В русском языке категорию числа имеют существительные, прилагательные, местоимения и глагол. В туркменском языке данная категория свойственна существительному, местоимению и глаголу.

Остановимся на категории числа существительных, свойственной обоим изучаемым языкам.

В русском языке «большинство существительных обозначают либо один предмет, либо число предметов больше, чем один: *дом-дома, день-дни, дорога – дороги* и т.д. Некоторые существительные называют предметы вообще чуждые идее счета. Это название веществ, материалов: *молоко, сливки, тёс, дрова, духи* (первая группа); существительные со значением собирательности, некой нерасчлененной совокупности: *студенчество, листва, джунгли, финансы, деньги* (вторая группа); существительные, имеющие значение действий или состояний: *паника, хлопоты* (третья группа); название игр: *преферанс, казаки разбойники, прятки, футбол, регби* (четвёртая группа); собственные наименования: *Черёмушки, Бирюлёво, Сочи, Таллин* (пятая группа)» [Современный русский язык, 1984: 265]. Кроме того, исследователи отмечают: «В русском языке немало также таких существительных, которые обозначают предметы, не чуждые идее счета, однако выражающие эту идею формально. Можно выделить две группы таких существительных: первая – существительные типа *сани, брюки, ворота, ножницы* и т.д.; вторая – неизменяемые существительные, т.е. существительные не изменяющиеся ни по падежам, но и по числам, типа *пальто, такси, кенгуру* и т.д.» [Современный русский язык, 1984: 265].

Долгое время в тюркологии, в том числе в туркменском языкознании, считалось, что «категория числа представлена противопоставлением двух форм – с нулевым показателем и с формантом *-lar/-ler*» [Иванов, 1975: 5]. При этом ученые отмечали, что «так как грамматическая категория числа лишь опосредованно обозначает реальное противоположение единицы и множества и так как в употреблении форм числа наблюдаются «необычности» (например, выражение формой единственного числа собирательного множества или наличие аффикса множественного числа в слове, обозначающем фактически единичный предмет), задача изучения категории числа состоит в уяснении того, каким образом противостоят две формы числа по их грамматическим значениям» [Иванов, 1975: 5].

Отличительную особенность туркменской категории числа отражают и в грамматиках туркменского языка. В них говорится, что «предметы могут выступать в единственном и множественном числах. Соотношение или семантическая связь между этими числами в языке выявляется посредством различных грамматических форм или лексического значения слов. В тюркских языках, в том числе и в туркменском, выражение понятия единственности и множест-

венности и их грамматические формы отличаются от некоторых языков иной системы и характеризуются своеобразными семантико-грамматическими особенностями. Слово, обозначающее предмет, в своей исходной, первоначальной основе выражает всю совокупность соответствующих лексических единиц, оно восходит к понятию целой категории количественно не подсчитанных вещей» [Грамматика, 1970: 85]. Ещё с давних времён алтайские языки пользовались для выражения логического понятия множественности формой единственного числа [Рамstedт, 1957: 57].

В литературе отмечают, что «наиболее массовое значение формы единственного числа – выражение единичности либо при помощи грамматикализованного показателя *bir*, либо контекстуально» [Иванов, 1975: 5]. И в туркменском языке такая же ситуация: «Понятие единственности может быть общее и конкретное. В предложении *галам алдым* ‘я купил карандаш’ слово *галам* грамматически находится в единственном числе, однако количество карандашей неизвестно. Если слово *галам* выступает в предложении в сочетании с именем числительным *бир* ‘один’ (*бир шалам алдым* ‘я купил один карандаш’), указательными местоимениями *бу*, *шу*, *ол* (*бу галамы алдым* ‘я купил этот карандаш’), или же *галам* употребляется в качестве прямого дополнения (*галамы алдым* ‘я купил карандаш’), то конкретно представляется количество купленных карандашей. С другой стороны, нельзя сказать также *галамлар алдым* ‘купил карандаши’. Это не соответствует норме туркменской речи. В данном случае понятие множественности выражается сочетаниями *шу галамлары алдым* ‘я купил эти карандаши’» [Грамматика, 1970: 85].

Такая точка зрения в отношении категории числа в тюркских языках просуществовала до 90-х годов XX века. После в тюркологии появилась тенденция изучать данные в языке не через призму других языков, а рассматривать все вопросы с точки зрения носителей языка. Именно поэтому учёные выдвинули следующую точку зрения: если тюркские существительные без показателя множественного числа не выражают единственное число, то следует ли говорить о противопоставлении единичности и множественности, что свойственно категории числа. Скорее, следует говорить об одночленной категории множественности с аффиксом *-lar/-ler* [Гузев, 1987: 102-103]. Такой подход обеспечил новое видение в отношении категории числа, что не только способствовало повышению качества преподавания туркменского, в том числе и русского, но и привело к совершенствованию переводимых работ.

Учитывая вышеприведённые особенности русского и туркменского языков, следует отметить, что в их изучении целесообразно использовать методы сравнительно-сопоставительного анализа. Данный тип лингвистического анализа предполагает применение двух методов лингвистического анализа: сравнительно-исторического и сопоставительного, которым одинаково большое внимание уделяется в современном языкознании в исследованиях разносистемных языков.

Итак, сопоставительный анализ категории числа в русском и туркменском языках показал, что данная категория свойственна следующим частям речи:

Русский язык	Туркменский язык
Имя существительное	Имя существительное
Имя прилагательное	
Местоимение	Местоимение
Глагол	Глагол

В отличие от русского языка, туркменские существительные не имеют грамматических показателей противопоставления единичности и множественности. В связи с этим в отношении туркменского, как и в отношении тюркских языков вообще, говорят об одночленной категории множественности, представленной показателем *-lar/-ler*. Необходимо подчеркнуть, что прилагательные индифферентны в отношении выражения семантики единичности или множественности. В тех случаях, когда прилагательные принимают аффикс множественного числа, следует говорить о переходе данных прилагательных в разряд существительных.

Литература

1. Аракин В.Д. Типология языков и проблема методического прогнозирования. М.: Высшая школа, 1989. 158 с.
2. Будагов Р.А. Введение в науку о языке. М.: Просвещение, 1965. 492 с.
3. Грамматика туркменского языка. Ч. 1. Фонетика и морфология. Ашхабад: Ылым, 1970. 499 с.
4. Гузев В.Г. Очерки по теории тюркского словоизменения: Имя. Л.: издательство Ленинградского университета, 1987. 166 с.
5. Загарина М. Категория числа глаголов в английском и татарском языках. Казань: КФУ, 2022. 107 с.
6. Иванов С.Н. Курс турецкой грамматики. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1975. 100 с.
7. Конопелько И.П. Сопоставительный анализ в исследовании и преподавании языка. Воронеж: Изд-во ООО «РИТМ», 2019. 226 с.
8. Мингазова Н. Г. Категория числа имен существительных в английском языке. Казань: КФУ, 2012. 103 с.
9. Современный русский язык. Под ред. В.А. Белошапковой. М.: Высшая школа, 1981. 560 с.

ДЕФИНИЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ И ЕЁ ЗНАЧЕНИЕ

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы, изложенные в трудах ученых, которые касаются лингвокультурологии как научного направления, сложившегося на стыке нескольких дисциплин. Центральным понятием лингвокультурологии является концепт.

Ключевые слова: лингвокультурология, концепт, значение терминов, становление и объем научного направления

В настоящее время становится очевидным, что человечество развивается по пути расширения взаимосвязи различных стран, народов и культур. Этот процесс охватил различные сферы общественной жизни всех стран мира. Это выражается в бурном росте культурных обменов и контактов между государственными институтами, социальными группами, общественными движениями и отдельными индивидами разных стран и культур. Всё это делает особенно актуальным вопрос о культурной самобытности и культурных различиях.

Люди, говорящие на разных языках и принадлежащие к разным культурам, по-разному воспринимают мир. Это является одним из основных теоретических постулатов, на которые опираются лингвокультурология и этнолингвистика. Вопросы, связанные с соотношением культуры и языка, стали особенно актуальными в последнее время, когда невозможность успешной коммуникации без знания культуры стала очевидным фактом. Культура отражается в сознании человека и определяет особенности его коммуникативного поведения. В общении с иностранцами представители любой культуры легко прощают грамматические и лексические ошибки, объясняя это недостатком лингвистических знаний, однако очень чувствительны к нарушению социокультурных норм общения, так как полагают, что они были нарушены преднамеренно с целью нанесения обиды или оскорбления. Эту отрасль языкознания, которая изучает отношения между языком и культурными концептами, называют «лингвокультурологией». Она изучает неразрывную связь языка с культурой.

Лингвокультура исследует следующие аспекты: как различные языки со своими особенностями отражают культурные концепты, как используются в них языковые выражения с синхронно-действенным менталитетом народа в настоящее время. Она описывает обыденную картину мира в повседневной речи носителей языка, в различных дискурсах, разных вербальных и невербальных текстах при взаимодействии двух разных кодов – языка и культуры, так как каждая языковая личность одновременно является и культурной личностью.

Лингвокультурология как специальная область науки возникла в 90-е годы

XX в. Выделяется два периода в развитии лингвокультурологии: первый период – предпосылки развития науки (труды Гумбольдта, Потебни, Сепира и др.) и второй период – оформление лингвокультурологии как самостоятельной области исследований.

Предметом исследования этой науки являются единицы языка, которые приобрели символическое, эталонное, образно-метафорическое значение в культуре и которые обобщают результаты собственно человеческого сознания – архетипического и прототипического, намеченные в мифах, легендах, ритуалах, обрядах, фольклорных и религиозных дискурсах, поэтических и прозаических, художественных текстах, фразеологизмах и метафорах, символах и паремиях (пословицах и поговорках) и т.д. Для данной науки культура воспринимается как наивысший уровень языка, а язык, в свою очередь, как система олицетворения культурных ценностей.

Проблема соотношения языка и культуры является междисциплинарной проблемой, решение которой возможно только с помощью нескольких наук – философии, социологии, особенно, этнолингвистики, потому она и принадлежит к интердисциплинарным наукам. Этнолингвистика (от греч. *ethnos* – народ, племя) – область языкознания, изучающая язык в его взаимоотношении с культурой. Но в отличие от этнолингвистики, лингвокультурология направлена на изучение современного состояния и функционирования языка и культуры. Её объектами служат живые коммуникативные процессы, литературный, философский, религиозный, фольклорный дискурсы как источники культурной информации. Она не равняет «культурное в языке» и «этническое, собственно национальное».

Изучением этой науки первыми занимались такие ученые, как В. фон Гумбольдт, А.А. Потебня, И.А. Бодуэ де Куртенэ, Е.М. Верещагин, Э. Сепир, Б. Уорф, а также В.В. Красных, Е.И. Зиновьева, Е.Е. Юркова, В.В. Воробьев, В.А. Маслова. Но, так как теоретико-методологическая база этой дисциплины на настоящий момент находится на стадии становления, общепринятого определения, единого мнения относительно статуса, предмета и методов лингвокультурологии нет. Именно поэтому ученые по-разному дают определение этому термину.

Так, по мнению Э. Сепира и Б. Уорфа, лингвокультурология – это «целостное теоретико-описательное исследование объектов как функционирующей системы культурных ценностей, отражённых в языке, контрастивный анализ лингвокультурологических сфер разных языков (народов) на основании теории лингвистической относительности». Её основной объект они видят «во взаимосвязи и взаимодействии культуры и языка в процессе его функционирования и изучения интерпретации этого взаимодействия в единой системной целостности», а предмет – «в национальных формах бытия общества, воспроизводимых в системе языковой коммуникации и основанных на его культурных ценностях» [Воробьев, 1997: 32].

В.А. Маслова определяет лингвокультурологию как «отрасль лингвистики, возникшую на стыке лингвистики и культурологии» [Маслова, 2001: 9], как «гуманитарную дисциплину, изучающую воплощённую в живой национальный язык и проявляющуюся в языковых процессах материальную и духовную культуру» [Маслова, 2001: 30] или как «интегративную область знаний, вбирающую в себя результаты исследований в культурологии и языкознании, этнолингвистике и культурной антропологии» [Маслова, 2001: 32].

По В.В. Красных, лингвокультурология – это «дисциплина, изучающая проявление, отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе, непосредственно связанная с изучением национальной картины мира, языкового сознания, особенностей ментально-лингвального комплекса» [Красных, 2002: 12]. Как мы видим, почти все исследователи дают определения, стержневое значение которых стоит считать одинаковым.

Предмет исследования в лингвокультурологии составляют 9 типов лингвокультурологических единиц и явлений – лингвокультурем:

1) Слова и выражения, служащие предметом описания (цитаты, лозунги и т.п.).

2) Мифологизированные культурно-языковые единицы: обрядово-ритуальные формы культуры, легенды, обычаи, закреплённые в фразеологизмах, пословицах, образно-метафорических единицах. В их основе, как правило, лежит мифологема, или архетип (по Юнгу, устойчивый образ, обобщённый символ, присутствующий в индивидуальном сознании и имеющий распространение в культуре). К примеру: фразеологизмы со словом «хлеб» – символ жизни и материального достатка.

3) Паремнологический фонд языка (пословицы и т.п.).

4) Символы, стереотипы, эталоны (н/р: мерила – сибирский валенок, влюблен по уши), ритуалы.

5) Образы. Образность – способность слова или фразеологизма вызывать в сознании наглядные представления, «картинки», связка с внутренней формой слова (всадник, конник, наездник).

6) Стилистический уклад языков, соотношение между литературным языком и другими формами его существования.

7) Речевое (коммуникативное) поведение (соответствие ситуации и социальным ролям).

8) Речевой этикет.

9) Взаимодействие религии и языка.

К задачам этой науки относят изучение и описание взаимоотношений языка и культуры, языка и этноса, языка и менталитета [Телия, 1996: 216]. Она создана «на основе трех понятий: язык, культура, человеческая личность. Ученый представляет лингвокультуру как «линзу, через которую исследователь может увидеть материальную и духовную самобытность этноса» [Бенвенист, 1974: 45].

Основу данной науки составляют понятия «языковая личность» и «концепт», гносеологическое становление которых все еще не закончено.

Именно «концепт» является стержневым термином лингвокультурологии. По мнению Степанова, концепт есть «некое суммарное явление, по своей структуре состоящее из самого понятия и ценностного (нередко образного) представления о нем человека» [Степанов, 1997: 40-43].

Согласно научным взглядам С.А. Аскольдова, Е.С. Кубряковой, С.Х. Ляпина, О.П. Скидан, данное понятие рассматривается как «многомерный мыслительный конструкт, который отражает процесс познания мира, результаты человеческой деятельности, его опыт и знания о мире, который хранит информацию о нем».

Концепт – это основная ячейка культуры в ментальном мире человека. Очевидно, что нельзя путать и считать синонимами термины «концепт» и «понятие». Как мы знаем, понятия в нашем сознании мыслятся. Отличие концепта от понятия заключается в том, что «концепт» не только мыслится, но и переживается. Он – предмет эмоций, симпатий и антипатий.

Данный термин имеет необычную сложную структуру, к которой относят: исходную форму; историю, сжатую до основных признаков содержания; современные ассоциации; оценки.

В содержании рассматриваемого выше термина выделяют 3 слоя:

- 1) основной, актуальный признак;
- 2) дополнительные признаки, являющиеся историческими;
- 3) внутренняя форма. Константы.

Среди концептов выделяются константы, которые являются устойчивыми, постоянными, но не неизменными. К таким константам, в которых отражаются особые ценности русской культуры, принадлежат концепты «правда», «любовь», «знание», «мир», «время», «хлеб», а также «семья», «судьба», «долг», «удовольствие», «случай», «чудо», «глупец». Они являются актуальными для каждого человека, так как содержат в себе личностные и социальные, национально-специфичные и общечеловеческие аспекты.

Таким образом, можно прийти к выводу, что данное научное направление отражает мировоззрение народа и человека, находясь в постоянном диалоге с помощью языка и культуры. Несмотря на то, что эта специальная область науки рассматривалась многими исследователями, она все ещё находится в стадии проектирования и становления.

Концепт, являясь сердцем лингвокультурологии, имеет языковое выражение и отличается этнокультурной спецификой.

Литература

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М., 1974.
2. Воробьев В.В. Лингвокультурология: теория и методы. М., 1997.

3. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М., 2002.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология. М., 2001.
5. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997.
6. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.
7. www.dic.academic.ru
8. www.linguists.narod.ru

Ургадулова А.И.
г. Элиста, Россия

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ (ПОВЕСТЬ Н.М. КАРАМЗИНА «БЕДНАЯ ЛИЗА»)

Аннотация. В статье рассматриваются особенности работы в иностранной аудитории при обучении чтению. Автором предлагается методическая разработка, основанная на материале повести «Бедная Лиза», фрагменты которой можно анализировать в процессе обучения РКИ, даются предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, художественные произведения, развитие речи, чтение

В процессе преподавания языка невозможно обойтись без изучения аутентичных текстов. Аутентичными называют тексты, созданные носителями языка для носителей языка в условиях естественного речевого общения. Художественные аутентичные тексты представляют особую трудность для иностранцев, изучающих русский язык, поскольку обладают особой категорией – образностью. Образность, в самом общем виде, – способность языковых единиц приобретать новые смыслы и значения [Кулибина, 1997: 36]. Благодаря образности художественный текст заключает в себе скрытую информацию, знакомую носителям языка, но неизвестную иностранцу.

В данной работе предпринимается попытка представить современную методику чтения художественного текста на примере повести Н. М. Карамзина «Бедная Лиза». Работа над художественным текстом делится на три этапа: предтекстовый, притекстовый, послетекстовый.

1. Предтекстовая работа. Может включать информацию о писателе и его творчестве, фрагменты интервью и критических статей. Необходимо уделить внимание названию, предложить учащимся подумать, о чем может быть произведение с таким названием, попытаться спрогнозировать возможные события. Варианты предтекстовых заданий представлены ниже.

1.1. Прочитайте текст. Расскажите, что вы узнали о Н.М. Карамзине.
Николай Михайлович Карамзин – русский историк, поэт и писатель.

Первое напечатанное произведение Карамзина появилось в 1783 году. Повесть Карамзина «Бедная Лиза», которую он написал в 1792 году, принесла автору известность. Кроме литературы, Н.М. Карамзин серьёзно занимался историей. Им была создана 11-томная «История государства Российского».

1.1.2. Ознакомьтесь со значениями следующих слов:

- *сажень* – старорусская единица измерения расстояния, равная 2,1 метра;
- *алчный* – жадный, корыстолюбивый, ненасытный;
- *трогать сердце* – волновать, вызывать какие-нибудь чувства;
- *зажиточный* – богатый, обеспеченный, состоятельный;
- *отдать внаём* – отдать во временное пользование за определённую плату;
- *даром* – бесплатно; взять что-либо, не заплатив денег;
- *ветреный* (перен.) – легкомысленный, непостоянный;
- *империал* – российская золотая монета, которая чеканилась в 1755-1805 гг. и в 1885-1917 гг.

1.1.3. Объясните, как Вы понимаете следующее выражение: вести трезвую жизнь.

1.1.4. Прочитайте название текста и ответьте на вопросы:

1. О чём это произведение?
2. Как Вы думаете, к какому направлению в литературе относится эта повесть?
3. Как Вы считаете, кто такая Лиза? Представьте, как она может выглядеть.
4. Прочитайте повесть и скажите, правильно ли поступила Лиза.

2. Притекстовые задания. «Технология» работы преподавателя на притекстовом этапе может включать последовательные действия. Необходимо разделить текст на фрагменты для более эффективной работы учащегося. В рамках фрагмента работа начинается с привлечения внимания слушателя к той или иной ключевой единице текста, языковым средствам, характеризующим художественные ситуации (номинации персонажей, их характеристика, место, время события и т.д.). Необходимо удостовериться, что языковое значение данной единицы им известно.

Если встретилось незнакомое слово, задания ориентируют учащегося на самостоятельное определение значения с использованием когнитивных стратегий: анализ по частям речи, корней и аффиксов, опора на синтаксическую структуру, догадка по контексту с опорой на знакомые слова текста, на «здравый смысл», знания, связанные с темой и ситуацией текста.

Однако знание языкового значения слова не гарантирует понимание текста – важно понимать смысл единицы. Для его уточнения используются следующие приемы: подбор синонимов с последующим анализом различий их значений, опора на художественный контекст, привлечение фоновых знаний и т.п.

Эти два этапа (понимание значения и смысла) составляют единый понятийный уровень освоения текста [Гончарук, 2010: 58].

В процессе чтения единицы художественного текста словесные образы преобразуются в сознании читателя в представления, которые могут быть зрительными, слуховыми, осязательными и т.д. У каждого свои собственные представления, поэтому задача преподавателя состоит в пробуждении творческой активности читателя. Эту цель позволяют достичь задания, предлагающие читателю-инофону представить то, о чем он читает, и описать возникающие в воображении образы-представления. Подобная работа побуждает читателя к эмоциональному переживанию и вызывает эстетические чувства [Кулибина, 2001: 37].

Проиллюстрируем данный этап работы на примере фрагментов текста повести Н.М. Карамзина «Бедная Лиза». Текст разделен нами на 15 фрагментов, работа над которыми идет по одинаковому сценарию: 1) работа с лексикой; 2) поиск информации в тексте; 3) дотекстовая работа по интерпретации содержания; 4) поиск информации в тексте;

2.1. Прочитайте отрывок I.

I. Может быть, никто из живущих в Москве не знает так хорошо окрестностей этого города, как я, потому что никто чаще меня не бывает в поле, никто чаще меня не бродит пешком, без плана, без цели – куда глаза глядят. Каждое лето нахожу я новые места или в старых местах новые красоты. Но всего приятнее для меня то место, на котором возвышаются мрачные башни Си...нова монастыря. Стоя на этой горе, видишь на правой стороне почти всю Москву, эту ужасную кучу домов и церквей, которая представляется глазам в образе величественного амфитеатра: великолепная картина, особенно когда светит на неё солнце, когда вечерние лучи его пылают на бесчисленных золотых куполах, на бесчисленных крестах, к небу возносящихся! Внизу расстилаются тучные, густо-зелёные цветущие луга, а за ними, по жёлтым пескам, течёт светлая река, волнуемая лёгкими вёслами рыбацких лодок, которые плывут от стран Российской империи и наделяют алчную Москву хлебом.

Но чаще всего привлекает меня к стенам Си...нова монастыря воспоминание о плачевной судьбе Лизы, бедной Лизы.

Сажень в семидесяти от монастырской стены, возле берёзовой рощицы, среди зелёного луга, стоит пустая хижина, без дверей, без окон, без полу; крыша давно сгнила и обвалилась. В этой хижине лет за тридцать перед этим жила прекрасная, любезная Лиза со старушкою, матерью своею.

Отец Лизин был довольно зажиточный крестьянин, пахал хорошо землю и вёл всегда трезвую жизнь. Но скоро по смерти его жена и дочь обеднели. Они вынуждены были отдать свою землю внаём, и за весьма небольшие деньги. К тому же бедная вдова, почти беспрестанно проливая слёзы о смерти мужа своего, день ото дня становилась слабее и совсем не могла работать. Одна Лиза,

которая осталась после отца пятнадцати лет, – одна Лиза, не щадя своей нежной молодости, не щадя редкой красоты своей, трудилась день и ночь – ткала полотно, вязала чулки, весной рвала цветы, а летом брала ягоды – и продавала их в Москве. Чувствительная, добрая старушка, видя неутомимость дочери, часто прижимала её к слабо бьющемуся сердцу, называла божескою милостью, кормилицей, радостью старости своей и молила бога, чтобы он наградил её за всё то, что она делает для матери.

Задания к этому фрагменту:

2.1.2. Назовите место действия повести.

2.1.3. Как зовут героиню повести? Сколько ей лет?

2.1.4. Найдите в тексте характеристики героини. Как её описывает автор?

2.1.5. Как вы понимаете следующее выражение: беспрестанно проливая слезы.

Попробуйте подобрать синонимы.

2.1.6. Кем был отец Лизы? Кем работала Лиза?

Найдите ответы в тексте.

2.2. Прочитайте отрывок II.

II. «Бог дал мне руки, чтобы работать, – говорила Лиза, – ты кормила меня своею грудью и ходила за мною, когда я была ребёнком; теперь пришла моя очередь ходить за тобою. Перестань только грустить, перестань плакать; слёзы наши не оживят батюшки».

Но часто нежная Лиза не могла удержать собственных слёз своих – ах! Она помнила, что у неё был отец и что его не стало, но для успокоения матери старалась таить печаль сердца своего и казаться спокойною и весёлою. «На том свете, любезная Лиза, – отвечала горестная старушка, на том свете перестану я плакать. Там, сказывают, будут все веселы; я, верно, весела буду, когда увижу отца твоего. Только теперь не хочу умереть – что с тобою без меня будет? На кого тебя покинуть? Нет, дай бог прежде пристроить тебя к месту! Может быть, скоро найдётся добрый человек. И тогда я смогу спокойно умереть».

Прошло два года после смерти отца. Луга покрылись цветами, и Лиза пришла в Москву с ландышами. Молодой, хорошо одетый человек, приятного вида, встретился ей на улице. Она показала ему цветы – и покраснела. «Ты продаёшь их, девушка?» – спросил он с улыбкою. «Продаю», – отвечала она. «А что тебе надобно?» – «Пять копеек». – «Это слишком дёшево. Вот тебе рубль». Лиза удивилась, осмелилась взглянуть на молодого человека, – ещё более покраснелась и, потупив глаза в землю, сказала ему, что она не возьмёт рубля. «Для чего же?» – «Мне не надобно лишнего». – «Я думаю, что прекрасные ландыши, сорванные руками прекрасной девушки, стоят рубля. Когда же ты не берёшь его, вот тебе пять копеек. Я хотел бы всегда покупать у тебя цветы; хотел бы, чтоб ты рвала их только для меня». Лиза отдала цветы, взяла пять

копеек, поклонилась и хотела идти, но незнакомец остановил её за руку. «Куда же ты пойдёшь, девушка?» – «Домой». – «А где дом твой?» – Лиза сказала, где она живёт, сказала и пошла.

К фрагменту II предлагаются следующие задания.

2.2.1. *Как главные герои познакомились? Где они познакомились?*

2.2.2. *Найдите в тексте описание внешности Эраста.*

После окончания работы над текстом по фрагментам целесообразно еще раз прочитать текст целиком.

После повторного прочтения текста слушателям предлагается ответить на вопросы по тексту, а также выполнить тест. Приведем примеры данных заданий.

1. Чем Лиза зарабатывала на жизнь?

2. Как изменилась жизнь Лизы и её матери после смерти отца?

3. Что случилось с Лизой, когда она пошла в Москву продавать ландыши?

4. Какие чувства испытывала Лиза, когда познакомилась с Эрастом?

Понравился ли молодой человек её матери?

5. Как автор характеризует Эраста? Совпадает ли Ваше отношение к Эрасту с мнением автора?

6. Почему Лиза не рассказала о своих отношениях с Эрастом матери?

2.2.3. *Выберите правильный вариант:*

1. К какому литературному направлению принадлежит произведение Н.М. Карамзина «Бедная Лиза»?

а) классицизм;

б) сентиментализм;

в) романтизм;

г) реализм.

2. К какому литературному жанру относится «Бедная Лиза»?

а) рассказ;

б) роман;

в) повесть;

г) поэма.

3. Укажите главную тему произведения:

а) тема любви;

б) тема природы;

в) тема предательства;

г) тема материнства.

4. Где происходят события, рассказанные автором в произведении?

а) в Петербурге и его предместье;

б) в Москве и её предместье;

в) в Киеве и его предместье;

г) в Воронеже и его предместье.

Данные вопросы теста можно использовать как домашнее задание.

3. Послетекстовая работа. Содержит задания обобщающего характера, чтобы слушатели могли высказать свое понимание прочитанного, собственное мнение о тексте. Предполагается расширение культурного фона, включение текста в более широкий контекст. К послетекстовым заданиям можно отнести дискуссии по тексту, резюме, а также тестовые задания. Возможно использование учебного или профессионального перевода, любых форм наглядности.

Приведем примеры послетекстовых заданий.

3.0. *Еще раз прочитайте весь текст. Все ли вам стало понятно?*

3.1. *Какие чувства у вас вызывает Лиза? Вы осуждаете ее или считаете, что она поступает правильно?*

3.2. *А как бы вы поступили на месте Лизы?*

3.3. *Какие чувства у вас вызывает Эраст? Чувствует ли он свою вину перед Лизой?*

3.4. *Поделитесь своими впечатлениями от прочитанной вами повести.*

3.5. *Перескажите текст в 15-20 предложениях.*

Представленная методическая разработка по чтению художественного текста иллюстрирует работу с текстом. В ней делается акцент на самостоятельной работе слушателя, которому необязательно знать всё о культуре и быте носителей изучаемого языка, чтобы правильно понять художественный текст [Мохань, Самойлова, 2015]. У каждого человека есть навыки чтения и адекватного понимания текста [Гончарук, 2010: 59].

Преподаватель, в свою очередь, должен направлять учащихся, помогать с выбором текстов, соответствующих уровню знаний, развивать позитивное отношение к чтению на иностранном языке. Чем больше слушатели читают, тем лучше становится их словарный запас. Чем больше у них словарный запас, тем лучше они умеют читать и понимать текст. Иностранному слушателю в состоянии понять текст, а трудности, которые у него возникают в процессе чтения, естественны и преодолимы.

Литература

1. Гончарук Е.Ю. Художественный текст на уроках русского языка как иностранного (рассказ В. Токаревой «Кошка на дороге») // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2010. № 1. С. 57-59.

2. Кулибина Н. В. Образность русского художественного текста в лингвострановедческом рассмотрении // Художественный текст как объект лингвострановедческого анализа. М.: Изд-во ИРЯ им. Пушкина, 1997. С. 36-49.

3. Мохань Е.Н. Работа с художественным текстом: учеб. пособие / Е.Н. Мохань, И.Ю. Самойлова. Минск: РИВШ, 2015. 168 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТАЖЕРОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена описанию процесса организации изучения дисциплины «Практическая грамматика русского языка» в условиях дистанционного преподавания русского языка как иностранного. Авторы опираются на собственный опыт применения дистанционных образовательных технологий в Калмыцком государственном университете имени Б. Б. Городовикова (г. Элиста, Россия), который может быть полезен преподавателям, организующим процесс обучения русскому языку как иностранному (РКИ) дистанционно. Цель статьи – представление характеристики организации процесса преподавания практической грамматики русского языка китайским стажерам в условиях дистанционной формы обучения с применением дистанционных образовательных технологий как одного из возможных средств обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, практическая грамматика русского языка

Для современной ситуации обучения русскому языку китайских стажеров применение дистанционной формы преподавания не является чем-то новым или уникальным. Если раньше использование дистанционных технологий в учебных заведениях воспринималось как дополнительное средство обучения по отношению к традиционному, то сейчас данная форма обучения является автономной. В данной статье дистанционное обучение не рассматривается как полноценная замена традиционному, т.к. дистанционный формат обучения, на наш взгляд, не может быть эффективнее традиционной модели обучения русскому языку. При определенных условиях дистанционное обучение может быть использовано как стажировка в формате онлайн-обучения, как временная альтернатива или в качестве дополнительного инструмента в рамках смешанного обучения (онлайн + офлайн).

В современной научно-методической литературе встречаются следующие определения понятий *дистанционное обучение, онлайн-обучение, дистанционные образовательные технологии.*

По словам В. Л. Шатуновского и Е. А. Шатуновской, «дистанционное обучение – это учебный процесс, где взаимодействие учащегося и преподавателя осуществляется через электронные каналы передачи и получения информации (Интернет, электронная почта), т.е. без непосредственного контакта между ними» [Шатуновский, Шатуновская, 2020: 53-56].

По мнению Н.В. Кузнецовой, «онлайн-обучение – это система дополнительного образования при помощи информационных и электронных технологий (занятия в кружках и секциях)» [Кузнецова, 2021: 101].

Таким образом, дистанционное обучение и онлайн-обучение имеют свои особенности. В первом определении авторы акцентируют свое внимание на взаимодействии преподавателя и студента, а во втором понятие автор считает, что онлайн-обучение является дополнительной системой образования. Обобщая сказанное, отметим, что под дистанционным обучением мы понимаем специально организованный учебный процесс взаимодействия преподавателя со студентами посредством дистанционных образовательных технологий.

В свою очередь, Н. В. Державина и А.А. Суслов считают, что «дистанционные образовательные технологии – это образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника» [Державина, Суслов, 2012: 124].

Из вышесказанного следует, что дистанционные образовательные технологии являются основой в реализации дистанционного обучения или онлайн-обучения.

Данная статья посвящена вопросам организации занятий по практической грамматике русского языка в рамках преподавания РКИ в условиях дистанционного обучения на примере преподавания русского языка студентам 2 курса Северо-Западного педагогического университета (далее – СЗПУ) (г. Ланьчжоу, Китай). В данном случае речь идет об организации учебного процесса исключительно в дистанционном режиме преподавания практической грамматики русского языка.

Отметим, что задачей статьи не является демонстрация превосходства дистанционного обучения над традиционным (преподаватель – аудитория – слушатель). Дистанционное обучение становится все более популярным, но оно еще не способно полностью заменить традиционное обучение. Авторы – сторонники мнения А. Б. Климкевич о том, что применение новых информационных технологий в обучении русскому языку вовсе не означает игнорирование традиционных принципов и методов: «Включение новых информационных технологий в процесс обучения языкам может использоваться на всех этапах его организации в качестве инструмента работы, источника знаний средства формирования умений, средства презентации наглядных материалов и осуществления контроля, тренажера, консультанта» [Климкевич, 2007: 31].

Таким образом, цель данной статьи – описание процесса организации преподавания практической грамматики русского языка китайским стажерам в условиях дистанционной формы обучения с применением дистанционных образовательных технологий как одного из возможных средств обучения.

Грамматика РКИ – это такое лингвистическое описание русского языка, его

грамматического строя, которое имеет целью раскрыть структурные и семантические особенности единиц языка и правила их функционирования для коммуникативных целей, для целей обучения иностранных учащихся владению русским языком [Величко, 2018: 11]. Цель практической грамматики русского языка состоит в том, чтобы показать, как единицы языка функционируют в письменной и устной речи. Для достижения данной цели поставлены следующие задачи: 1. Формирование у стажеров фонетических, грамматических и лексических навыков; 2. Формирование умений пользоваться грамматическими знаниями в различных ситуациях коммуникации; 3. Расширение и углубление сферы компетенции в области грамматики русского языка; 4. Формирование умений и навыков правильного построения предложений, а также использования правильных грамматических форм слов.

Технические возможности участников образовательного процесса обусловили выбор интернет-платформ для организации учебного процесса: дистанционная платформа обучения русскому языку как иностранному ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова» и самый популярный китайский мессенджер WeChat. В качестве средства обучения используются учебник «Дорога в Россию»: учебник русского языка (базовый уровень) (2010) В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной, М.В. Сафроновой, А.А. Толстых и другие учебно-методические разработки по грамматике русского языка.

Организацию процесса преподавания в условиях дистанционного обучения условно можно представить следующими этапами:

1. Подготовительный этап.
2. Проведение онлайн-занятий.
3. Самостоятельная работа стажеров.
4. Этапы осуществления контроля.

Кратко рассмотрим характеристику каждого этапа.

1. Подготовительный этап.

Данный этап посвящен созданию и наполнению учебного контента. В учебном плане стажеров по дисциплине «Практическая грамматика русского языка» предусматриваются занятия в объеме 120 часов практических занятий (I семестр – 56 ч., II семестр – 64 ч.). В соответствии с требованиями учебной программы для стажеров и тематическими разделами учебника нами были отобраны задания, различные инструменты обучения, необходимые для дистанционной формы преподавания практической грамматики русского языка. Пакет материалов для каждого занятия содержит следующие элементы:

- 4 большие темы, которые включают грамматические разделы. Приведем пример темы № 1 по практической грамматике русского языка для китайских стажеров 2 курса СЗПУ:

Тема 1 (I семестр)

- *Субтест 1. Лексика. Грамматика;*
- *Склонение имён существительных с местоимениями и прилагательными;*
- *Склонение имён существительных женского рода с местоимениями и прилагательными;*
- *Предложный падеж (6). Объект;*
- *Местоимение СВОЙ, СВОЯ, СВОЁ в предложном падеже (6);*
- *Предложный падеж (6). Место, время;*
- *Сложное предложение (который, которая, которое, которые); Сложное предложение со словом «который» в предложном падеже (6).*

Необходимо отметить, что сначала стажеры пишут входной тест для определения их языкового уровня, а уже после этого переходят к изучению новых тем. Чаще всего результаты теста свидетельствуют о том, что второкурсники неплохо владеют русским языком на элементарном уровне. Стажеры опираются на усвоенный ранее лексико-грамматический материал, который они изучали в своем университете. После теста они приступают к изучению базового уровня.

Каждый раздел содержит не только теоретическую часть занятия, но и практическую, т.е. объяснение новой темы, различные примеры и образцы заданий, новую лексику, домашние упражнения, самостоятельные работы, контрольные тесты.

2. Проведение онлайн-занятий.

Онлайн-занятие проходит в режиме видеоконференции, что позволяет его организовать в форме, максимально приближенной к очному занятию в аудитории: все участники конференции могут видеть и слышать друг друга, преподаватель организует и контролирует работу стажеров, дает комментарии по поводу ответов слушателей, оценивает качество их подготовки. Периодичность проведения онлайн-занятий по расписанию – 2 раза в неделю. Одно занятие длится 80 минут, без перерыва. Таким образом, можно выделить следующие этапы онлайн-занятия:

2.1. Организационный этап: приветствие, проверка технической подготовки к занятию, проверка присутствующих и отсутствующих на занятии (2-3 минуты).

2.2. Введение в тему занятия: фонетическая и речевая зарядки, введение новой лексики, обозначение темы, устное комментирование преподавателя к презентации (20 минут).

2.3. Основной этап: выполнение грамматических упражнений, комментарии преподавателя к ошибкам, допущенным при выполнении данных упражнений (50 минут).

2.4. Подведение итогов работы, оценивание деятельности стажеров во

время занятия, назначение домашнего задания. Кроме того, преподаватель предлагает слушателям выполнить небольшой тест по теме (10-12 минут), который находится на дистанционной платформе. В конце занятия преподаватель выделяет 5 минут на вопросы стажеров.

3. Самостоятельная работа стажеров.

До и после занятия стажеры могут самостоятельно изучать учебные материалы на платформе с помощью личного кабинета. Такая организация самостоятельной работы стажеров позволяет им в любое время заниматься изучением грамматики русского языка. Кроме того, каждый слушатель может задавать вопросы преподавателю как на платформе, так и в группе WeChat. Все это способствует непрерывному совершенствованию лексических и грамматических навыков стажеров.

4. Этапы осуществления контроля.

4.1. Из вышесказанного следует, что применение дистанционных технологий дает возможность контролировать деятельность каждого стажера уже на этапе самостоятельной работы обучающихся на дистанционном портале вуза.

4.2. После каждого онлайн-занятия стажеры должны отправлять домашнее задание в группу WeChat.

4.3. В конце занятия слушатели выполняют небольшой проверочный тест.

4.4. После каждого грамматического раздела преподаватель проводит обобщение и повторение материала. Затем стажеры выполняют грамматический тест, который находится на дистанционной платформе.

4.5. Итоговой аттестацией по дисциплине является зачет (2,5 ч.) в I семестре, а во II – экзамен (3,5 ч.). Перед экзаменом преподаватель проводит консультацию (2 ч.). Экзамен направлен на проверку сформированности лексических и грамматических навыков у китайских стажеров. Экзамен проходит в дистанционном режиме (на платформе Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова).

Таким образом, можно организовать процесс преподавания грамматики в аспекте изучения РКИ в условиях дистанционного обучения. Наши наблюдения показали, что дистанционное обучение имеет как свои достоинства:

1. Доступность и открытость. Слушатели имеют возможность посещать языковые курсы в удобное для них время. Кроме того, даже если они не могут присутствовать на уроке, то дистанционное обучение позволяет стажерам ознакомиться со всеми учебными материалами в другое время.

2. Новые технологии и интерактивность. Безусловно, дистанционное обучение становится более эффективным благодаря различным программным и техническим средствам. Новые интерактивные средства (презентации, программы, доски, приложения и др.) помогают стажерам облегчить не только восприятие учебного материала, но и способствуют более эффективному усвоению темы.

3. Многообразие электронных учебно-методических материалов. Преподавателям и стажерам доступно большое количество учебных материалов по РКИ.

4. Возможность прохождения стажировки в дистанционном формате. Стоит отметить, что ежегодная стажировка китайских студентов проходит в очном формате. Сейчас китайским стажерам доступно параллельное обучение, т.е. они продолжают обучение в своем вузе и изучают русский язык онлайн в другом.

Так и недостатки:

1. Техническая связь. Урок полностью зависит от технических возможностей участников дистанционного обучения.

2. Проблемы со здоровьем. Если дистанционная форма обучения является постоянной, то это негативно влияет на здоровье преподавателей и стажеров.

3. Разница во времени. Данный фактор тоже играет немаловажную роль. Часто занятия проходят после обеда, что не совсем удобно для стажеров, т.к. после своих занятий они пытаются усвоить грамматику русского языка во второй половине дня. Общеизвестно, что лучше всего утреннее восприятие грамматического материала.

4. Недостаток личного общения с однокурсниками или преподавателями. Без коммуникации стажеров и преподавателей в режиме реального времени могут возникнуть проблемы обратной связи, о чем свидетельствует опрос наших стажеров (около 40 человек). В результате опроса мы получили следующее процентное соотношение: 95% – предпочитают очные занятия, 5% – дистанционные занятия. Стажеры считают, что дистанционное обучение является лишь дополнительным инструментом в системе очного обучения языку, потому что оно не может заменить аудиторные занятия.

Таким образом, наш дистанционный опыт работы с китайскими стажерами может быть полезен преподавателям, которые организуют свои занятия по русскому языку в условиях дистанционного обучения. Важно отметить, что использование дистанционных образовательных технологий на занятиях по русскому языку, по нашим наблюдениям, является одним из основных элементов урока, т.к. во многих современных вузах студенты привыкли получать информацию в дистанционном режиме. Значит, дистанционные образовательные технологии являются одним из возможных средств преподавания и изучения предмета.

Литература

1. Величко А.В. Книга о грамматике. Для преподавателей русского языка как иностранного / А.В. Величко, Л.В. Красильникова, Е.А. Кузьминова и др. / под редакцией А.В. Величко. СПб.: Златоуст, 2018. 752 с.

2. Державина Н.В., Суслов А.А. Состояние и перспективы внедрения дистанционных образовательных технологий при обучении студентов-заочни-

ков, зачисленных через представительства вузов // Новые информационные технологии в образовании. 2012. С. 124-127.

3. Шатуновский В.Л. Ещё раз о дистанционном обучении (организация и обеспечение дистанционного обучения) / В.Л. Шатуновский, Е.А. Шатуновская // Вестник науки и образования. 2020. №9-1(87). С. 53-56.

4. Климкевич А.Б. Новые информационные технологии в обучении русскому языку // Русский язык за рубежом. 2007. №4(203). С. 31-36.

Федотова Т.В.

г. Краснодар, Россия

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ: РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ В СОВРЕМЕННОМ КОНТЕКСТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются основные этапы становления понятия «лингвистическая безопасность» как важного условия развития современного общества, а также различные точки зрения относительно объема данного термина. Анализируется взаимосвязь национальной безопасности, задач языковой политики государства, стабилизации и устойчивого развития русского языка как важнейшего фактора формирования национального самосознания россиян. Делается акцент на том, что тенденции роста этнолингвистической напряженности в России и в странах постсоветского пространства могут негативно сказаться на сохранении русского языка и его целостности.

Ключевые слова: лингвистическая безопасность, языковая политика, литературный язык, ортология, культура речи, лингвоконфликтогенность, самобытность

Современная нестабильность нашего общества во всех сферах деятельности диктует активизацию мер для обеспечения безопасности. Одним из аспектов государственной политики в общем и языковой в частности выступает лингвистическая безопасность.

Само понятие «лингвистическая безопасность» имеет свой путь развития. Впервые данное словосочетание было употреблено профессором, академиком РАН, доктором филологических наук М.В. Горбаневским в 2002 г. на научно-практическом семинаре «Теория и практика лингвистического анализа текстов СМИ в судебных экспертизах и информационных спорах» [Трофимова, 2012: 24]. В данное понятие ученый вкладывает журналистскую ответственность, контроль представителей СМИ за своими высказываниями не только с морально-этической точки зрения, но и гражданской, административной, а то и уголовной [Горбаневский, 2002]. Аналогичной позиции придерживается и академик РАН, доктор юридических и филологических наук Е.И. Галяшина [2006]. В ее тезисах о лингвистической безопасности актуализируются проблемы в масштабах национальных интересов отдельных стран, мирового сообщества. Кроме того, конкретизируются виды безопасности, имеющие отношение

к языку: лингвистическая безопасность при составлении текстов официальных документов; информационная и лингвистическая безопасность электронного документооборота; безопасность устно-речевой коммуникации в Интернете [Трофимова, 2012: 24].

Как отмечает Г.Н. Трофимова, вопрос языковой безопасности первоначально был связан с юриспруденцией, это обусловлено огромным потоком запросов на судебно-лингвистическую экспертизу тех или иных документов, текстов СМИ и т.п. Иначе говоря, понятие «лингвистическая безопасность» рассматривалось в основном с позиций анализа случаев речевых отклонений, двусмысленности восприятия текста, спорных оценочных суждений, оскорблений и клеветы, инвективной и обцененной лексики, использования иронии, возбуждения национальной, расовой вражды, оскорбления национальной чести и достоинства и т.п. [Трофимова, 2012: 25].

Позднее словосочетание «лингвистическая безопасность» стало наполняться в семантическом плане. В исследованиях ученых отмечается, что данное понятие становится эквивалентным понятию «языковая норма». В поле внимания оказывается ортология, проявления языковых норм в конкретных языковых ситуациях. Кроме того, к лингвистической безопасности стало относиться и явление варваризации языка, особенно в молодежной среде.

Еще одним аспектом лингвистической безопасности можно назвать «однополярную ориентацию общества на один из мировых языков, выступающий в настоящее время в качестве важнейшего средства коммуникации» [Трофимова, 2012: 25], о которой заявила в 2006 г. И.И. Халеева, доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор Российской академии образования [Халеева, 2006].

Следующим этапом развития понятия стало появление такого направления в языке, как экология языка (эколингвистика, лингвоэкология), которое развивалось в связи с изучением взаимодействия языка с окружающими его факторами, с целью сохранения самобытности языка и поддержания языкового многообразия. Термин был введен Э. Хаугеном в 1970 году.

Исходя из значения слова «безопасность», можно констатировать, что сложившееся понимание словосочетания «лингвистическая безопасность» ориентировано прежде всего «на отсутствие риска при восприятии текста (высказывания), уверенность в том, что воспроизведение текста, его осмысление не нанесет вреда его реципиенту или автору» [Трофимова, 2012: 27].

На сегодняшний день понятие «лингвистическая безопасность» стало наполняться дополнительными смыслами и широко функционировать в среде не только лингвистов, журналистов, но и политиков и бизнесменов.

Появляется такое понятие, как «мультисоциомедийный интерфейс», включающий многообразие различных форм коммуникации: от этически и эстетически оправданных художественных литературных кино- СМИ и интернет-форм

коммуникации, искусств и противодействия нарушителям цивилизованных «церемоний» до укоренения эталонных принципов общения, образцов и правил делового взаимодействия, предприимчивого взаимовыгодного и равного партнерства целей и приоритетов долгосрочного решения важных вопросов, касающихся границ дозволенного и практик изучения языка [Кувакова, 2018: 92]

Итак, генезис понятия и его современное смысловое наполнение включает в себя как узкий аспект, направленный на редактирование текстов СМИ, проведение лингвистических экспертиз, ориентированных на ортологические принципы, так и более широкий аспект, целью которого является обеспечение мер по укреплению и устойчивому развитию национального языка (общегосударственного русского и этнонациональных языков) как одного из признаков национальной безопасности [Грицко, 2011: 64].

В связи с этим очевидна правомерность слов В.В. Путина на съезде Общества русской словесности (26.05.2016) о том, что «роль русского языка в такой многоликой, многонациональной, красивой стране, как Россия», состоит «...еще и в том, чтобы создавать единую российскую нацию... Сбережение русского языка, литературы и нашей культуры – это вопросы национальной безопасности, сохранения своей идентичности в глобальном мире» [Кувакова, 2018: 92].

На сегодняшний день направление лингвистической безопасности рассматривается с таких позиций, как: реализация языковой политики на региональном, национальном, глобальном уровнях; проявление рефлексии лингвистической безопасности в контексте актуальных социокультурных трансформаций; выявление и анализ тенденций языковой политики в мире и на постсоветском пространстве; осмысление роли русского языка с позиции обеспечения национальной безопасности и международного сотрудничества РФ, а также роли национальных языков в мире [Савченко, Устинкин, 2020].

Таким образом, осмысление понятия «лингвистическая безопасность» расширяется в сторону национальной безопасности, так как в наше беспокойное время сохранение своей идентичности (куда входит и сохранение родного языка) есть один из главных аспектов лингвистической безопасности. И здесь наиболее остро стоит вопрос, по поводу которого идут дискуссии на всех лингвистических форумах: увеличивающийся с каждым годом поток заимствований, особенно в речи молодого поколения. Безусловно, пропагандируемая долгие годы мода на все западное привела к языковой моде на англицизмы, что, в свою очередь, сформировало в целом англо-ориентированное мировоззрение [Звездин, 2016: 55]. Данное явление, вне всякого сомнения, можно назвать одним из ключевых в плане языковой безопасности, так как формирующееся англо-ориентированное мировоззрение является наиболее опасным в связи с переходом «от собственных ценностей к ценностям чуждым, обретающим иллюзию независимости и превосходства» [Звездин, 2016: 55].

Можно констатировать, двоякое понимание лингвистической безопасности в настоящее время не создает противоречий в формировании мер для устойчивого развития языка. Соответственно, программы по развитию мер для создания лингвистической безопасности направлены не только на отсутствие конфликтогенных языковых единиц, отсутствие риска при восприятии текста (высказывания), соблюдение языковых норм, но и на устойчивое состояние языка, сохранение его целостности, самобытности, способности к саморазвитию и самосовершенствованию, без оглядки на западное влияние. В то же время следует отметить, что для литературного языка как важнейшей подсистемы национального языка важны не только стабильность и консерватизм норм, которые ориентированы на создание и сохранение преемственности поколений, но и идентификация себя как русскоговорящих, как русскую нацию. По мнению Ю.Н. Бирюковой, «сохранение русского языка есть основа безопасности русской нации, и на его защиту должны быть направлены охранительные действия государства, положившего во главу своей политики доктрину национальной безопасности» [Бирюкова 2011: 70].

Процесс разрушения старых литературных норм и формирование новых, а также рост экспансии иностранных слов, жаргонизмов, «албанизмов», вульгаризмов и даже обценной лексики требуют неуклонного повышения уровня коммуникативно-речевой культуры отдельной личности и общества в целом.

Таким образом, в задачи языковой политики государства, сознательной деятельности общества и отдельной личности входят мероприятия по сохранению языка и одновременно приспособлению его к изменениям, происходящим в мире и социуме, которые в целом выступают базой лингвистической безопасности. Создаваемые программы в области российской языковой политики и лингвистической безопасности должны быть основаны на понимании того, что «русский язык – это важнейший фактор формирования национального, гражданского самосознания россиян» [Бирюкова, 2011: 71], который нуждается в необходимости формирования личной коммуникативно-речевой культуры.

Актуальность проблематики языковой безопасности России в настоящее время трудно переоценить, сохранение русского языка, его целостности – это осуществление политики лингвистической безопасности на государственном уровне [Бирюкова, 2011: 71]. В то же время лингвистическая безопасность напрямую связана с пониманием культурно-исторической силы народа, так как «самобытность и, следовательно, суверенность могут подвергаться разрушительному влиянию даже при сохранении целостности и неприкосновенности государственных границ» [Звездин, 2016].

Литература

1. Бирюкова Ю.Н. Лингвистическая безопасность и языковая политика в

современном российском контексте // Правовая культура. 2011. №2(11). С.67-72.

2. Галяшина Е.И. Лингвистика vs экстремизма: В помощь судьям, следователям, экспертам / Под ред. М.В. Горбаневского. М.: Юридический мир, 2006. 96 с.

3. Горбаневский М.В. Будь осторожен, выбирая слово! // Цена слова: Из практики лингвистических экспертиз текстов СМИ в судебных процессах по защите чести, достоинства и деловой репутации. 3-е изд., испр. и доп. / Под ред. М.В. Горбаневского. М.: Галерея, 2002. С. 15-36.

4. Грицко М.И. Лингвистическая безопасность – один из факторов безопасности многонациональной России // Идеи и идеалы. 2011. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskaya-bezopasnost-odin-iz-faktorov-bezopasnosti-mnogonatsionalnoy-rossii> (дата обращения: 11.08.2022).

5. Звездин Л.А. К проблематике лингвистической безопасности России: философские аспекты языковой гегемонии запада // Вестник ВГУ. Серия: Философия. №3, 2016. С. 50-59.

6. Кувакова И.М. Государственная языковая политика, лингвистическая безопасность и современные «вызовы» // Языковая политика и лингвистическая безопасность: Материалы второго международного научно-образовательного форума 25-26 сентября 2018 г. / Отв. проф. М.А. Викулина. Н. Новгород: НГЛУ, 2018. С. 90-97.

7. Савченко И.А. Языковая политика и лингвистическая безопасность / И.А. Савченко, С.В. Устинкин // Власть. 2020. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/azykovaya-politika-i-lingvisticheskaya-bezopasnost> (дата обращения: 11.08.2022).

8. Трофимова Г.Н. Лингвистическая безопасность: к проблеме толкования // Русистика. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskaya-bezopasnost-k-probleme-tolkovaniya> (дата обращения: 09.08.2022).

9. Халеева И.И. Лингвистическая безопасность России // Вестник Российской Академии наук. 2006. Т. 76. № 2. С. 104-111.

*Худоголова Е.П.
г. Элиста, Россия*

ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УРОКА

Аннотация. Данная статья посвящена анализу эффективных средств, используемых в обучении иностранных студентов в практике РКИ. Одним из них является обучающая игра, которая обладает особенностями, позволяющими повысить положительные результаты в формировании навыков общения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, игровые технологии, эффективность обучения

При обучении русскому языку как иностранному (РКИ) студентов разных стран важнейшей задачей необходимо считать повышение эффективности учебного процесса. К основным ее составляющим относятся: повышение мотивации обучения, информативности содержания, применение современных методов обучения. Среди большого количества методов и приёмов обучения хотелось бы выделить нетрадиционные формы занятий, нацеленные на стимулирование деятельности слушателей. Нетрадиционные формы проведения уроков поддерживают интерес слушателей к предмету, повышают мотивацию обучения, способствуют активизации мышления. Применение нетрадиционных приемов обучения облегчает закрепление языковых явлений в памяти, способствует поддержанию активности и интереса учащихся.

Основой для создания и построения нетрадиционного урока служат игры и задания с игровым элементом. Они имеют важное значение для продуктивной организации процесса обучения, в том числе и в методике преподавания русского языка как иностранного.

Игровые технологии – это составная часть педагогических технологий. Проблема использования игровых технологий в процессе обучения не является новой.

По Д.Б. Эльконину, «человеческая игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [Эльконин, 1999: 20].

Игра, по К.Д. Ушинскому, – своеобразный род деятельности, притом свободной и обязательно сознательной деятельности, под которой он понимал стремление жить, чувствовать, действовать: «Игра, в которой самостоятельно работает детская душа, есть тоже деятельность для ребенка» [Ушинский, 1982: 87].

Разработкой теории игры в отечественной педагогической науке занимались Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.

Проблемами игровых технологий в методике русского как иностранного занимались исследователи Н. Л. Федотова [2013], Н.Л. Шибко, Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская, Н.Б. Битехтина, Е.В. Вайшноре [2009].

Н. Б. Битехтина дает следующие определения: «Игра – это деятельность, свойственная людям с рождения до старости, деятельность, через которую человек познает мир», «Игра – предварительная тренировка перед серьезным делом, которое предстоит человеку в жизни», «Игра – это способ реализации и самосознания личности в недостижимо широком для реальной жизни спектре ситуаций», «Игра – это узнавание и испытание себя», «Игра – необходимая часть культуры» [Битехтина, Вайшноре, 2009: 68].

Игра важна не только для гармоничного развития в детском и подростковом возрасте. Различные игровые задания на уроках русского языка как иностранного помогают иностранным слушателям любого возраста адаптироваться в

условиях новой языковой и культурной среды, дают им возможность познакомиться с культурой людей в стране изучаемого языка, подготовиться к ситуациям повседневного общения, снять языковой барьер. Игровые задания позволяют запомнить и закрепить новый материал без многократного повторения и бездумного зазубривания. И задачей данной работы является изучение игры, как современного педагогического явления. Цель игры на уроках РКИ – формирование и развитие речевых навыков и умений учащихся.

Игры на элементарном уровне чаще всего направлены на отработку элементарного грамматического материала, с применением простейших речевых конструкций. Игры бывают следующих разновидностей: заполнение пропусков в предложении, убрать лишнее, догадка, поиск, подбор пары, обмен, карточные игры, ролевые игры, загадки, лото.

Обратимся к играм на запоминание новых лексических единиц. Самой распространенной является игра «Снежный ком». Определяем лексическую тему игры, например, одежда. Слушатели должны называть слова по указанной лексической теме, но каждый последующий слушатель называет все слова из предыдущих, а только потом свое. Данная игра всегда вызывает интерес у слушателей и имеет большой положительный эффект в заучивании новой лексики. Участие в этой игре преподавателя – минимально. Ему необходимо только объяснить правила и контролировать процесс игры.

Другой эффективной игрой для отработки новой лексики является работа с карточками «Домино». Отработка глаголов для описания повседневных действий. Лексика для начинающих. Можно играть в группе как в домино или же слушатель сам ищет пары «картинка-глагол». Как вариант, при нахождении пары слушатель должен придумать фразу с этим глаголом.

Игра «Бинго». Рисуем решётку из 9 (или более) квадратиков, вписываем любые слова из заданной темы (из главы учебника, чтобы не оказалось неожиданных слов), потом учитель в любом порядке произносит слова, если такое слово у слушателя имеется, он его вычёркивает. Первый, кто вычёркивает все слова, говорит Бинго! И он, соответственно, победитель. Также преподаватель может заранее подготовить карточки.

Простейшие кроссворды также можно использовать уже на элементарном уровне. Например, на доске или на отдельных листах, которые необходимо раздать студентам, рисуется таблица, скажем, шесть на шесть клеток, в верхних клетках по горизонтали пишется название страны, например, Россия или страна, откуда приехали студенты, а нижние строчки по вертикали студенты должны заполнить исходя из задания.

Ещё одна игра на запоминание лексического материала – «Угадай профессию!». Необходимо заранее подготовить карточки. Преподаватель на доске выписывает 7 вопросов:

1. Ты много работаешь?

2. Что ты делаешь утром, днем и вечером?
3. Что ты любишь?
4. Что ты не любишь?
5. Что ты делаешь в свободное время?
6. Что ты редко делаешь?
7. Что тебе важно (в жизни, на работе)?

Карточки отвечают на эти вопросы. Слушатель наугад выбирает карточку, а остальные по очереди задают вышеуказанные вопросы. Для усложнения работы или, если слушатели не могут догадаться, можно задать дополнительные вопросы, например, «У тебя есть униформа?».

Отрабатываются конструкции «Я люблю», «Я не люблю», «В свободное время...». Падежи: винительный, предложный, именительный множественного числа. Ударения должны быть расставлены.

При обучении РКИ в игровой форме предполагается соблюдение следующих требований:

1. Слушателя необходимо ассоциировать с одним из персонажей. Очень важно на этом этапе проработать легенду персонажа. Чем ближе характер и история персонажа для игрока, тем выше интерес.

2. Необходимо проработать ситуации, которые чаще всего могут возникнуть в жизни слушателя. Такие стандартные ситуации, как поход в магазин или прогулка, сразу создают в памяти человека логические цепочки, связанные с его опытом. Слушатель, зная, как бы он поступил и что бы он сказал на своём родном языке, гораздо лучше будет ориентироваться в новом для него окружении.

3. Игра должна соответствовать теме занятия, не рекомендуется проводить игру для изучения нового материала, слушатели должны быть «настроены» на игру (участвовать в ней добровольно), игра должна быть хорошо подготовлена и организована.

4. Так как игра, прежде всего, обучающая, в каждом задании должна быть предусмотрена возможность подсказки (не обязательно прямой) или возможность повторить те или иные правила (ссылки на них), связанные с решением данного задания.

При правильном подходе преподавателя к реализации каждого из этих этапов слушателю будет интересно играть, а значит, и результат от такого способа обучения будет значительно выше.

Литература

1. Битехтина Н.Б., Вайшноре Е.В. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному // Живая методика. М., 2009. С. 64-96.
2. Гренарова Р. Применение игр на уроках русского языка // Русский язык как иностранный и методика его преподавания: XXI век. М.: МПГУ. 2007. Ч. 1. С. 75-76.

3. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Педагогическая антропология. М., 1982.
4. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2013. 220 с.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Владос, 1999. 360 с.

*Шабдарова Н.Г., Федотова И.Б.
г. Пятигорск, Россия*

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА РУССКОЙ ПЕСНИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

Аннотация. Авторы считают, что изучение русских песен на занятиях по русскому как иностранному обладает большим потенциалом, так как преподаватель имеет возможность решить ряд задач, связанных с повышением эффективности изучения РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, межкультурное общение, русская песня, образовательный процесс

К ключевым текстам русской речевой культуры относятся песни: их использование в языковом учебном процессе открывает широкие образовательные возможности. В настоящее время на занятиях по русскому языку как иностранному песня получила широкое распространение как важный ресурс обучения. Включение песен в занятия позволяет оптимизировать процесс обучения, так как она решает несколько задач одновременно:

- изучается новый лексический материал (из текста мы узнаем новые слова, мотив помогает запоминать);
- улучшается произношение (слова произносятся нараспев, что способствует четкому произношению);
- отрабатывается грамматический материал;
- помогает понять подтексты в русской речи (музыка и интонация автора усиливает содержательную сторону высказывания, музыка сильнее влияет на чувства, создает настроение, тем самым помогает понять содержание);
- поддерживает у обучающихся интерес к изучению русского языка;
- является сменой деятельности, вносит разнообразие в процесс обучения;
- изучение аутентичной речи (песенные тексты содержат большое количество примеров фразеологизмов, клише);
- знакомство с разными аспектами русской культуры.

Песня может занимать как центральное место в плане занятия, реализовывая все задачи, указанные нами, так и второстепенное – выполнять одну из указанных (речевая разминка, закрепление пройденного грамматического ма-

териала). Как утверждают современные исследователи, «в процессе изучения иностранного языка особые трудности вызывает развитие неподготовленной устной речи» [Голубева, 2016: 90]. А песня помогает эти трудности снять: она побуждает обучающихся вступить в дискуссию, обсудить затронутые проблемы или вопросы. Из песни, как и из русских газет и журналов, студенты хотят получить информацию о «жизни русского человека, сведения о России в целом» [Ярмаркина, 2016: 307].

Считаем, что на занятиях РКИ преподаватель должен использовать любую возможность для разностороннего и гармоничного развития студентов. Подбирая средства, методики и технологии обучения к будущему занятию, необходимо учитывать все возможности данных средств, методик и технологий, в том числе новейших массовых онлайн-курсов [Петренко, 2016: 22]. И если песня может быть столь многофункциональной, стоит использовать все ее положительные стороны для повышения эффективности процесса обучения.

Процесс восприятия песни можно разделить на три компонента эстетического опыта.

Первый компонент – информационный, в течение которого мы создаем необходимый фон для непосредственного восприятия, здесь сообщается историческая справка о произведении, дается характеристика времени, если есть необходимость.

Второй компонент – восприятие исполнения песни. Полноценную картину исполнения могут дать видеоматериалы, так как помимо звукового воспроизведения можно будет оценить мимику, жесты, эмоции и другие выразительные средства исполнителя. Этот процесс нельзя нарушать, чем серьезней тема, скрытая в песне, тем целостней должно быть восприятие.

Третий компонент – эмоциональная реакция обучающегося, выражение впечатлений и размышлений. Чем серьезнее и острее тема, тем меньше стоит настаивать на высказывании своего мнения, каждый может выразить свое впечатление по-разному, необходимо предоставить выбор, как ему отвечать (устно, письменно, кратко или объемно).

Песни, используемые на занятиях РКИ, должны отвечать следующим требованиям:

- правильное и четкое исполнение, как и все, что используется в качестве наглядного материала в процессе обучения, текст и произношение должны быть образцом для студентов;

- сочетание нового и изученного, песня должна содержать пройденный лексический и/или грамматический материал, а также новую информацию, которая может быть представлена речевыми оборотами, новыми конструкциями;

- соответствие уровню владения языком обучающимися;

- наличие культурологического материала;

- соответствие предпочтениям обучающихся: взрослая возрастная группа

будет больше рада более известным старым хитам, более юные обучающиеся предпочитают иметь представления о новых исполнителях и их песнях;

– обладание воспитательным потенциалом.

Весьма важным является то, что в песне заключен большой воспитательный потенциал. В этой статье мы не предложим методические разработки занятий, бесед или упражнений. Наша задача – показать целесообразность использования песен как ресурса обучения и воспитания на занятиях по русскому языку как иностранному и во внеаудиторной деятельности, в практике межкультурного общения.

Музыка является наиболее популярным видом искусства. Во все эпохи именно она была самым дорогим для человека, она сопровождала его на протяжении всей жизни, была понятна и доступна всем. Именно в музыке и в песнях содержится большой объем культурологической информации, важной для межкультурного общения.

Песня оказывает глубокое воздействие на слушателя. Глубина содержания, краткость изложения в сочетании с гармоничной мелодией придает этому жанру особое эмоциональное воздействие, что позволяет производить яркое впечатление на человека. Эмоциональная составляющая делает песню эффективным средством воспитания, так как лучше запоминается и усваивается именно то, что затрагивает наши чувства.

Прежде всего, песня способствует эстетическому воспитанию, прививает или развивает любовь к прекрасному, формирует эстетические взгляды и вкусы.

Наиболее важной характеристикой песни является ее коммуникативная функция, она способна объединить даже самых разных людей. Через коллективное пение человеку легче раскрыться, песня снимает стресс и позволяет раскрепоститься, тем самым способствуя развитию личных коммуникативных навыков.

Песня помогает создать благоприятную атмосферу в группе, способствует расслаблению и снижает уровень напряжения. Мы получаем удовольствие, когда слушаем музыку, это повышает уровень эффективности усвоения материала: то, что нам нравится, мы запоминаем без особых усилий.

Правильно подобранные песни способствуют раскрытию и пониманию ментальной самобытности русского народа. Для данной задачи лучше всего подходят песни, взятые из разных эпох, у разных поколений. Таким способом можно передать более широкую картинку и проследить эволюцию языка, а через него и культуры. С учетом того, что текст – это «лингвострановедческий ресурс обучения» [Бродзели, 2015: 35], и текст песни в том числе, то в песенных текстах мы находим богатый лингвострановедческий материал. Так, много интересного из жизни и истории страны, ментальности россиян студенты-иностранцы узнают из песен «Смуглянка», «Надежда», «Подмосковные

вечера», «Команда». Выбор песни определяется изучаемым программным материалом, интересами учащихся и самого преподавателя, так как «чем ярче и самобытнее педагог как личность, тем сильнее он сможет оказывать влияние на своих учеников» [Шабдарова, 2016: 201].

Народная песня является отражением жизни. Народ пел о самом важном и о самом простом, изображая в песнях всю свою жизнь. Этой же позиции придерживались авторы и исполнители песен разных времен. Они использовали музыку, чтобы говорить о главном, высказаться о том, что заставляет грустить или радоваться, о том, что имеет значение. В песнях нередко поднимались вечные темы или же острые проблемы сегодняшнего дня. В песнях говорят о том, что важно; это значит, что в песнях отражены ценности целого поколения, а если это песня вне времени – то вечные ценности народа.

Нравственное воспитание становится результатом обсуждения любого произведения искусства, так как невозможно беседовать об искусстве, не затрагивая общечеловеческие ценности, «вечные» темы. Чем старше аудитория, тем охотнее она обсуждает серьезные проблемы. Чем старше обучаемые, тем меньше они поддаются воспитательному влиянию, однако сопоставление студентами культуры собственной страны с новой культурой подчеркивает уникальность каждой из них, усиливает у обучающихся осознание своей индивидуальности. Данный процесс происходит на протяжении всего процесса обучения, однако при изучении песен или другого жанра искусства, содержащего в себе столь яркое проявление особенностей культуры, контрастность усиливается. Может быть и обратный эффект – окажется, что не такие уж мы и разные, люди в разных странах любят, радуются и страдают одинаково, что в свою очередь помогает разрушить барьеры между культурами и выстроить диалог на основе общих точек соприкосновения. Таким образом, песня способствует формированию поликультурной личности.

Посредством песни можно эффективно знакомить студентов с русскими традициями и обычаями. В Пятигорском государственном университете студенты-иностранцы знакомятся с традиционными русскими и кавказскими праздниками на внеаудиторных мероприятиях, где песни на русском языке являются неотъемлемой частью программы. Студенты из разных стран, с разными уровнями владения русским языком с удовольствием поют, даже если у них пока не хватает знаний или смелости вступить в межкультурное общение с представителями других культур, они поют в общем хоре, водят хоровод, танцуют лезгинку или играют «в ручеек» под песенное сопровождение. Таким образом, песня способствует социализации личности иностранного студента, обучающегося в поликультурном регионе. Как известно, именно «внеаудиторная работа способствует приобщению студентов-иностранцев к культуре полиэтничного региона, создает дополнительную положительную мотивацию к изучению русского языка, открывает новые возможности коммуникации на

русском языке, дополняет языковую картину мира» [Федотова, Орлова, 2016: 242].

Песня – это не только инструмент интерактивного обучения, мощный объединяющий фактор, простой способ мотивации к изучению языка, но и эффективное средство воспитания. Подготовка уроков, в основе которых лежит работа с песней, требует много времени и сил, так как необходимо учесть все факторы и продумать детали, однако результат оправдывает все усилия преподавателя.

Литература

1. Бродзели А.О. Текст как лингвострановедческий ресурс обучения речевому общению в преподавании русского языка как иностранного // Университетские чтения – 2015. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Часть VI. Пятигорск: ПГЛУ, 2015. С. 35-39.

2. Голубева Е.В. Использование сюжетно-ролевых игр в практике преподавания РКИ студентам из Монголии // «Русский язык в полиэтничном регионе». Международ. межвуз.науч.-практ.конф.для молодых ученых, иностранных студентов, магистрантов и аспирантов (Элиста; 2016): материалы. Элиста: ЗАОр «НПП «Джангар», 2016. С. 89-98.

3. Петренко А.Ф. Создание массового открытого онлайн-курса «Русские писатели XIX – начала XX вв. и Кавказ»: цели, задачи, решения // Русское слово на Северном Кавказе: история и современность. Международная научно-практическая конференция для молодых преподавателей, российских и иностранных студентов, магистрантов и аспирантов. Пятигорск, 2016. С. 22-26.

4. Федотова И.Б., Орлова Н.А. Специфика обучения иностранных студентов русскому языку в полиэтничном регионе // Русский язык в полиэтничном регионе. Международ. межвуз.науч.-практ.конф.для молодых ученых, иностранных студентов, магистрантов и аспирантов (Элиста; 2016): материалы. Элиста: ЗАОр «НПП «Джангар», 2016. С. 236-245.

5. Шабдарова Н.Г. Профессионализм преподавателя русского языка как иностранного // Русское слово на Северном Кавказе: история и современность». Международная научно-практическая конференция для молодых преподавателей, российских и иностранных студентов, магистрантов и аспирантов. Пятигорск, 2016. С. 199-202.

6. Ярмаркина Г.М. Чтение российской прессы в иностранной аудитории // Русский язык в полиэтничном регионе. Международ. межвуз.науч.-практ. конф. для молодых ученых, иностранных студентов, магистрантов и аспирантов (Элиста; 2016): материалы. Элиста: ЗАОр «НПП «Джангар», 2016. С. 305-311.

УФА В ЗЕРКАЛЕ СВОЕГО ЯЗЫКА: МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПОЛИЭТНИЧНОМ ГОРОДЕ

Аннотация. В статье представлена деятельность Уфимской школы градоведения (руководитель Яковлева Е.А.): основные направления исследования языка полиэтничного города, проблемы и перспективы дальнейших разработок. Филологические исследования города Уфы ведутся в следующих направлениях: город как территория; анализ языкового материала в лингвопрагматическом режиме через коммуникативную модель «город – урботекст – коллективный горожанин»; город как «образ».

Ключевые слова: градоведение, полиэтничный город, урботекст, коллективный горожанин, эргонимы, психолингвистический эксперимент

В июле 2022 года Глава Республики Башкортостан Радий Хабиров и Глава Республики Калмыкия Бату Хасиков подписали соглашение о торгово-экономическом, научно-техническом и социально-культурном сотрудничестве. Подписание произошло в рамках участия Главы Калмыкии на Республиканском фестивале лошадей башкирской породы «Башкорт аты» («Башкирская лошадь»). Наши народы – потомки кочевых племен, что позволяет нам найти точки соприкосновения в истории и культуре и успешно развивать дружественные отношения между республиками.

Башкортостан – многонациональная республика, в которой проживает более 100 наций и народностей – более четырех миллионов человек. Национальный состав представлен русскими, башкирами, татарами, чувашами, марийцами, украинцами, белорусами, мордвой, удмуртами; отмечены в республике латышские и немецкие места сплошного проживания.

Государственными языками являются башкирский и русский языки. Государственные СМИ Республики Башкортостан выходят на шести языках: русском, башкирском, татарском, марийском, чувашском, удмуртском.

Уфа – столица Республики Башкортостан, город-миллионник, активно готовится в 2024 году отметить свой 450-летний юбилей. Начиная с 1574 года, зарождался уникальный текст многонационального города, сложного по расположению и структуре, характеризующийся поликультурностью с восточным колоритом.

«Все пути в город ведут», – писал Н.П. Анциферов в «Книге о городе» [Анциферов, 1926: 3]. Уфа как поликультурное пространство является объединяющей константой одного из важнейших регионов России – Урала и, став объектом лингвистического градоведения, расширяет сферы инновационной науки. Например, взаимодействие разных культур – русской, башкирской, татарской, чувашской, марийской, удмуртской и других – в рамках единого урботекста через анализ городского фольклора, динамического словаря, речевого

поведения, речевых жанров, внешней рекламы и т.п. на предмет выявления символов этих национальных культур. В рамках лингвистического градоведения мы исследуем город как особое социализированное (и мифологизированное) пространство, диктующее условия городского образа жизни не только всему городскому социуму, но и отдельному горожанину.

Лингвистическое градоведение активно развивается с 90-х годов XX века. Уфимская школа градоведения под руководством профессора Е.А. Яковлевой успешно работает уже более 30 лет. За это время состоялась защита десятков диссертационных и выпускных квалификационных работ. На сегодняшний день выработана концепция изучения языка города, которая предполагает расширение парадигмы филологических и лингвокультурологических исследований в следующих направлениях:

1. город как территория;
2. анализ языкового материала в лингвопрагматическом режиме через коммуникативную модель «город – урботекст – коллективный горожанин»;
3. город как «образ».

1. Город как территория.

Изучая город как территорию, имеют в виду, прежде всего, его архитектуру, историю, культуру, предметно-вещественную зону (символику, сакральные и мифологизированные «локусы», транспорт, внешнюю рекламу и проч.). Все это напрямую влияет на жизнь города, на внутренний мир и модели поведения горожанина, формируя уникальный урботекст, в котором перманентно репрезентируются различные языковые единицы городского текста: уличные объявления [Исламова, 2009], годонимы, прагматонимы [Файзуллина, 2009], эргонимы и т.д.

Так, исходя из региональных особенностей, был проведен анализ имен городского ландшафта – уфимских эргонимов. Нами выделены следующие группы.

Названия, содержащие топографическую характеристику Уфы:

- а) связанные с Россией: охранно-сыскное агентство *Русич*, фирма *РосАвиа*;
- б) связанные с Уралом: ателье *Урал*, аудиторское агентство *УралЗащита*, банк *УралСиб*, фирмы *Приуралье Строй*, *Уралдортранс*;
- в) образованные от местных топонимов: ТД *Башкортостан*, магазины *Дмитриевский*, *Илиш*, *Кармаскалы*;
- г) образованные от местных гидронимов: ресторан *Агидель* (тюркск. *Белая река*), кафе *Караидель* (тюркск. ‘*Черная река*’), магазины *Бирь*, *Зилим*, *Демский*;
- д) образованные от местных оронимов: гостиница *Ак Тау* (тюркск. ‘*Белая гора*’), кафе *Ала-Тау* (тюркск. ‘*Рябая гора*’);
- е) образованные от местных спелеонимов (общих и индивидуальных названий пещер): ресторан *Шульган-Таш* (пещера в РБ);
- ж) названия слексемой *Уфа* (от названия столицы): компании *СуперстройУфа*, *Уфаимпэкс*, фирмы *УфаСиб*, *УАЗ-Уфа*, медицинский центр *Уфа-Юг*.

Названия, подчеркивающие полиэтничность города:

а) образованные от личных русских и тюркских имен: магазины *Аленка*, *Катюша*, парикмахерская *У Надежды*, киоск *Захарыч*, фирма *Елизарьев*; минимаркет *Айгуль*, компания *Исмагил*, турфирма *Рашида-тур*;

б) образованные от мифонимов: салон обуви *Садко*, кулинария *Скатерть-Самобранка*, магазин *Толпар*, ресторан *Акбузат* (мифологические скакуны).

Эргонимы, образованные от: а) фитонимов (общих обозначений различных видов растений): ателье *Березка*, баня *Ивушка*; б) зоонимов (общих обозначений различных видов животных): оружейный магазин *Медведь*, общество охраны *Волкодав*; в) топонимов: магазин *Мебель Черноземья*, мебельный центр *Белоречье*; г) гидронимов: магазины *Печера*, *Двина Плюс*, *Кама*, ковровый центр *Енисей*; д) прецедентных имен: кафе *Золотая Рыбка*, магазин *Руслан и Людмила*, бар *Аэлита*, салон мебели *12 Стульев*; ресторан *Ханума*, бар *Алсу*.

Эргонимы, подтверждающие статус Уфы-мегаполиса:

а) названия, состоящие только из иноязычных слов, оформленные как латиницей, так и кириллицей: магазин *La Piel* (исп. 'кожа'), бутик *Philosophy* (англ. 'философия'), магазин *Саунд* (англ. 'звук');

б) названия, образованные от прецедентных имен: ресторан *Айвенго*, магазины *Анжелика*, *Багира*, *Белоснежка*, *Гулливер*, *Золушка*, *Маленький Принц*, кафе-бар *Дон Кихот*;

в) оттопонимические названия: салон *Аляска*, бистро *Анталия*, торговый киоск *Алабама*, магазин *Бавария*, салон посуды *Бельгия*, ТД *Кабул*.

Эргонимы, характеризующие город как центр экономической и промышленной жизни уральского региона:

а) наименования с элементом *строй-*: *Строитель*, *Строитель Тан*;

б) названия с компонентом *авто-*: *Авто-база*, *Автоагрегат*;

в) названия, содержащие компонент *техно-*, *тех-*: *Техагропром*, *ТехИнтер*, *Техкомп*;

г) названия с компонентом *торг-*, *трейд-* (англ. 'to trade' – торговать): *Башпродторг*, *Башторгмаркет*, *Башторгтехника*, *Глобал-Трейд*, *Дизель-Трейд* [Емельянова, 2007].

Следует отметить, что настоящий «ономастический бум» на сегодняшний день наблюдается в использовании топонима города как составляющей эргонима: *Москва-Сити*, *Казань-Арена*, *Сочи парк* и т.п. Топоним Уфа как ономастическая константа активно используется для создания рекламной номинации: *Уфа-арена*, *Призма-Уфа*, *Премиум-Уфа*, *Импульс-Уфа* и т.д. Наша картошка содержит 592 единицы. Подробно изучая эргонимию Уфы в 2007 году, А.М. Емельянова обнаружила всего 60 аналогичных номинаций [Емельянова, 2007]. За двенадцать лет, с 2007 по 2019 год, их количество увеличилось на 532 единицы, т.е. почти в девять раз.

Всплеск эргонимов с топонимом города объясняется, на наш взгляд, пои-

сками региональной идентичности («колорита места»), стремлением к самоидентификации и экономическому и туристическому продвижению города. Популярность таких конструкций обусловлена также краткостью номинации города, вследствие чего ее легко можно присоединить к любому названию, «не утяжеляя» эргоним или логотип. Топоним города в составе эргонима выполняет несколько функций: выступает идентификатором территориальной принадлежности, придает номинации статусность («столичность»), формирует через городской патриотизм личностное отношение потребителя к бренду фирмы («свой» vs «чужой»), упрощает поиск организации в интернет-пространстве. Все это способствует успешному продвижению компании в рекламном пространстве.

2. Анализ языкового материала в лингвопрагматическом режиме через коммуникативную модель «город – урботекст – коллективный горожанин».

Разработанная нами коммуникативная модель «город – урботекст – коллективный горожанин» позволила производить многоаспектный анализ языкового материала города. Например, исследование третьего члена коммуникативной модели – коллективного горожанина позволило определить его как собирательный образ уфимца через интеграцию городских типажей в единый обобщенный коммуникант, говорящий на одном «урбоязыке», обладающий общими знаниями и более или менее схожей реакцией на происходящие в городе события.

Особый интерес представляет при этом анализ так называемой «макаронической» речи уфимцев, что подразумевает использование в русских речевых жанрах тюркизмов, выполняющих несколько функций. Тюркизм: 1) является заимствованным словом «другого», способствующим установлению контакта с собеседником-билингвом; 2) усиливает эффективность коммуникативного акта; 3) расширяет стилистическую палитру русской речи; 4) свидетельствует о наличии варианта русского языка в полиэтнической сфере (типа *Vernacular Russian*) [Яковлева, 2010].

Использование тюркизмов русскоязычными уфимцами усиливает фатическую направленность речевого высказывания, наглядно демонстрируя стратегию говорящего: с помощью слова-пароля стать «своим». В этом плане можно выделить речевой жанр шутки, который связан с макаронизмами, типа *автоген-башка* (Змей Горыныч), *колотун-бабай* (Дед Мороз), *кошмар-апа* (Баба-Яга), *ишак-матрас* (зебра), *дурилаг-башка* (дурак); стихами: *Мин син яратам* (я тебя люблю), *приходи к воротам*. Сюда же можно отнести местные анекдоты: «Встречаются два друга – мусульманин и православный – на Пасху. Православный: „*Махмут, Христос воскрес!*“. Мусульманин: „*Вай, молодец!*“»; выражение «*Будем есть по очереди*», когда за Рамазаном последовал православный пост. Исследование показало, что в русских речевых жанрах коллективный горожанин использует тюркизмы преднамеренно, с определен-

ными задачами на основе конвенциональности, «взаимодоговоренности», т.е. с ориентацией на собеседника [Яковлева, 2019].

3. Город как «образ».

«Образ» города напрямую связан с его восприятием с помощью сенсорных особенностей среды, особенностей диспозиционной структуры познающего субъекта (установки личности) и архетипов сознания.

«Образ» города, по мнению ученых, выполняет специфические функции в жизни горожан. Среди главных можно назвать мировоззренческую (так называемый городской патриотизм): осознание себя, к примеру, «коренным уфимцем», чувство гордости за великих земляков. Вот так, например, выглядит ТОП-10 имен знаменитых уфимцев по итогам интернет-опроса: *Салават Юлаев, Юрий Шевчук, Земфира, Мустай Карим, Рудольф Нуреев, Муртаза Рахимов, Сергей Аксаков, Фэйс, Эвелина Хромченко, Эрнст Мулдашев*.

Сюда также относится социализационная функция, способствующая усвоению социальных норм поведения, обусловленная территориальным делением города. Примером этому могут служить социально-оценочные названия различных районов (дворов и проч.), сложившиеся в уфимском сленге: спальный район Сипайлово (расположен на песчаной местности) в неофициальной топонимике носит названия *Сипуха, Сипа, Сипа-сити, Пустыня, Уфимская Сахара, Каменные джунгли* и др.

«Образ» города несет и *магическую* функцию, с которой, на наш взгляд, связаны известные выражения о городах: *Карфаген должен быть разрушен, Москва – третий Рим, Увидеть Париж – и умереть* и др.

Основополагающую роль в процессе восприятия и формирования «образа города» играет слово, знак, символ. Так, мы исследовали образ национального города на примере ресторанного дискурса башкирской кухни. С этой целью ресторан современной национальной кухни «Азык-түлек» г. Уфы исследован с точки зрения организации социокультурного городского пространства в аспекте изучения этнокультурных архетипов. Ресторанный дискурс рассмотрен в качестве креолизованного текста: вербальная часть креолизованного текста представлена названием ресторана и меню, а невербальная – дизайном заведения.

Дискурс выбранного для анализа ресторана прочно связан с кулинарными традициями башкирского народа. Блюда национальной кухни, как и культура питания в целом, не только раскрывают особенности образа жизни, но и выражают индивидуальность этноса в рамках современного глобального мира, в городах которого происходит нивелирование всех социально-культурных особенностей. Диалог, который возникает между посетителем ресторана национальной кухни и самим заведением, является одной из форм городского текста, перманентно воспроизводящегося между городом и его жителями.

Принадлежность к башкирской культуре содержится уже в собственном

имени заведения «Азык-Түлек», что в переводе с башкирского означает *'продукты, продовольствие, провиант || продуктовый, продовольственный'*. В Уфе существует известная байка о мифологизации слова *азык-түлек*. Легенда гласит, что как-то Уфу посетили московские бизнесмены, которым сказали, что все продуктовые магазины Уфы принадлежат двум братьям по имени Азык и Түлек. Бизнесмены, прогулявшись по городу, утвердились в данном мнении: на всех магазинах, торгующих продуктами, написано «Азык-түлек». Тотальная монополия данного сегмента рынка Уфы удивила и восхитила заезжих гостей, поверивших в миф. Однако на самом деле данная особенность продиктована законом о государственных языках, по которому все вывески республики обязаны быть выполненными на двух языках: русском и башкирском.

Нами исследуется меню национального ресторана. Основными ингредиентами ресторана национальной кухни «Азык-Түлек», раскрывающими через этнокультурные архетипы культуру питания, являются мёд, конина, кумыс.

С лошадьми связан и один из самых популярных кисломолочных напитков в башкирской кухне – *кымыз 'кумыс'*, который изготавливается путем сбраживания кобыльего молока. Данное слово широко представлено в различных словосочетаниях башкирского языка: *йәш кымыз 'молодой кумыс (слабый)'*; *әсе кымыз 'кислый кумыс'*; *дөйә кымызы 'кумыс из верблюжьего молока'* и др. Однако молочная продукция не исчерпывается лишь одним кобыльим молоком, поскольку башкиры держали также коров, овец, коз и даже верблюдов (в зоне их содержания). Такое разнообразие скота не могло не отразиться в их культуре питания, учитывая количество надоя, который они ежедневно получали. Присутствует молочная продукция и в меню ресторана: *корот 'кисломолочный продукт'*, *сметана каймак*, *тамлекяс 'печенье, кызыл эремсек, гель из облепихи, ганаиш из облепихи, изюм, маринованный в облепихе, сублимат из черники'*, *кызыл эремсек 'творог из обезжиренного молока'*, *чизкейк с кызыл эремсеком 'тесто, кызыл эремсек и мусс из сгущенки'*.

При анализе невербального компонента ресторанного дискурса анализируется внешний вид ресторана. Например, на современных росписях и гобелене в помещении ресторана представлены фигуры людей в национальной башкирской одежде. Мужчины изображены в национальных костюмах и в традиционном головном уборе *түбәтэй 'тюбетейка'*, женщины – в национальных платьях с монистом на груди, их головы покрывает головной убор под названием *кушъяулык 'большой красочный платок, которым накрывались замужние молодые или средних лет женщины'*. Таким образом, ресторан башкирской кухни отражает потребность уфимцев в своей национальной идентификации, говорит об их желании сохранить «дух народа» и приумножить его присутствие в повседневной жизни. Всё это обусловлено тем, что Уфа является полиэтничным городом, который постепенно унифицируется под единый стандарт городов, ориентированных на современный мир. В связи с этим мир уфимца в

круговороте повседневности напрямую соотносится с символами разных культур, складываясь в полиязычный пространственно-временной пазл, яркой и самобытной частью которого является башкирская культура [Исмагилова, 2022].

При изучении образа города были проведены различные психолингвистические эксперименты, которые показали огромный ассоциативный потенциал топонима Уфа. Первая «десятка» реакций по частотности выглядит так: *Салават Юлаев, Салават, Юлаев; столица; город; дом; Родина; Башкортостан, Башкирия; деревня; три шурупа; уф, алла; уф, а; уф; башкиры*. Мы сравнили наши результаты с итогами аналогичного эксперимента, проведенного в 2010 году Т.И. Матвеевой [Матвеева, 2010]. Десять лет назад были выявлены следующие наиболее частотные реакции: *Салават Юлаев, столица, город, красивый, Белая, большой, театры, шум, Проспект, Гостинный двор, башкиры, Монумент Дружбы*. Сравнительный анализ показывает, что первая «тройка» реакций – *Салават Юлаев, столица, город* – полностью совпадает [Ахметова, 2019]. Это означает, что базовые основы городской идентичности остаются неизменными.

Таким образом, город – это генератор социального, культурного и лингвистического многообразия: он постоянно рождает новые смыслы. Поликультурная Уфа является ключевой константой духовной и социально-культурной жизни региона, и многоаспектное изучение его уникального текста продолжается.

Литература

1. Анциферов Н.П. Книга о городе. Ленинград: Брокгауз-Ефрон, 1926-1927. С. 3.
2. Ахметова А.Р. Ассоциативное поле топонима Уфа // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2019. Т. 8. №5. С. 32-37.
3. Емельянова А.М. Эргонимы в лингвистическом ландшафте полиэтнического города (на примере названий деловых, коммерческих, культурных, спортивных объектов г. Уфы): автореф. дис. ... канд. филол. наук: специальность 10.02.19 «Теория языка»; Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. Уфа, 2007. 22 с.
4. Исламова И. Ф. Уличное объявление как речевой жанр: на примере уличных объявлений города Уфы: автореф. дис. ... канд. филол. наук: специальность 10.02.01 «Русский язык»; Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. Уфа, 2009. 31 с.
5. Исмагилова А.Ф. Креолизованный рекламный текст как семиотическое отражение поликультурного города (на примере г. Уфы): автореф. дис. ... канд. филол. наук: специальность 10.02.19 «Теория языка»; Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. Уфа, 2022. 24 с.
6. Матвеева Т.И. Уфа в зеркале своего языка. БГПУ им. М. Акмуллы, 2010. Хранение. Архив ВКР.

7. Файзуллина И.И. Ономастическое поле прагматонимов современного русского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук: специальность 10.02.01 «Русский язык»; Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. Уфа, 2009. 27 с.

8. Яковлева Е. А. Лингвистическое градоведение: достижения, проблемы, перспективы (на примере исследования языка полиэтничной Уфы) // Российский гуманитарный журнал. 2019. №6. С. 419-434.

9. Яковлева Е.А. Тюркизмы в разговорной речи уфимцев // Актуальные проблемы диалектологии языков народов России. Уфа: УНЦ РАН, 2010. С. 125-128.

*Беданоква З.К.
г. Майкоп, Россия*

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ДЕМОТИВАТОРА ИЛИ НОВЫЕ ЧЕРТЫ ЭТНОЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Аннотация. Объектом исследования является концептуально значимая в интерпретационном фокусе речезыковая форма, находящая свое выражение в такой малой текстовой форме как демотиватор, в основе которого обнаруживаются идиомы, паремии, афоризмы и их трансформы. В результате эвокативного подхода применён особый алгоритм, понимаемый как контаминация (совмещение) смыслов разных уровней в одной языковой форме, и таким образом расширена и обогащена современная русская этноязыковая картина мира.

Ключевые слова: малые формы, демотиватор, текст, эвокативность, контаминация, интерпретация.

Интернет-пространство характеризуется интенсивным развитием такого вида гибридной коммуникации под общим названием демотиватор, который рассматривается в современной науке как один из жанров молодежной виртуальной субкультуры. Этот жанр интернет-коммуникации в результате своего развития получил некоторое видовое расширение: если демотиватором ранее считалось совмещение визуального и вербального компонентов в строго оформленном креализованном тексте, то современное Интернет-пространство предлагает большое разнообразие малоформатных текстов, с разным соотношением вербальной и иконической частями, где «автосемантические отношения характерны для текстов с частичной креолизацией, при которой иконический компонент не является обязательным для правильного понимания вербального компонента лишенных значимого, сюжетного визуального компонента» [Литвинова, 2016: 29], кроме оформленного в рамку текста для лучшего восприятия в ленте сайта и на стене подписчика, что вызвано функционально-прагматической необходимостью, а именно для выражения своей позиции по тому или иному вопросу и создания в дальнейшем дискуссионного

поля, что вызывает немало откликов и комментариев. Демотиватор, ограниченный вербальной частью - это концептуально значимая в интерпретационном фокусе для семиотической и семантической реализации в современном дискурсе речезыковая форма, которая, как правило, характеризуется когнитивным блендингом [Fauconnier, 1998: 133-187], т.е. сопряжением в одном речемыслительном акте нескольких концептуальных пространств (контекстов), коррелирующих с механизмами эвокативности. Интерес вызывает вербальный компонент демотиватора, содержащий трансформированные афоризмы, фразы и одностишия, отличающиеся пропозициональностью, имплицитностью, аттрактивностью, креативностью и другими речезыковыми категориями, способствующими порождению эвокативного смысла. Моделирование эвокативного механизма предусматривает выявление и анализ когнитивно-семиотических и лингвокультурологических показателей. Источниками фактического материала послужили русскоязычные сайты: demotivation.me, demotivation.fishki.net, rusedmotivator.ru и др.

В рамках нашего исследования полагаем, что объектом следует рассматривать не креализованный текст, в котором «несоответствие и противоречие» [Бабина, 2013: 195-199] касается двух семиотических систем, а демотиватор-высказывание, текст которого построен на нескольких противоречиях: 1) сама природа демотиватора, созданного как подражание мотивационным текстам; 2) структура демотиватора состоит из двух противопоставленных тестовых частей, основанных на различного рода противопоставлениях и антонимии. Кроме того, необходимость интерпретации обусловлена тем, что «в демотиваторах могут быть такие смысловые компоненты, которые не находят прямого выражения, а читатель восстанавливает эти смыслы, основываясь на собственном опыте, знании типичных ситуаций, владея историко-культурологическими фоновыми знаниями» [Бугаева, 2011]. Общее представление о назначении демотиватора и важнейшего для него комического компонента тесно связано с пониманием демотивации как процесса изменения вектора смыслообразования за счет игнорирования или намеренного изменения пропозиции языкового элемента в речевой реализации. Эвокативность понимается как способность соединять, контаминировать смыслы в результате асимметричного удвоения либо формы, либо содержания, затем извлекать наиболее релевантный смысл как результат этой контаминации. Демотиваторы являются разновидностью блендинговых семантико-семиотических форм, отличительной чертой которых считаем создание новой внутренней формы, нового движения мысли между формой и содержанием.

1. Для примера рассмотрим текст демотиватора, в котором наблюдается как интерпретация прецедентного высказывания, так и деформация текста за счет расширения границ и замены слова: *Критику в свой адрес принимаю, но прошу бревном своим мне в соринку не тыкать.*

При рассмотрении эвокативного механизма этой речезыковой формы, наблюдаем реализацию поэтической функции языка, где первоначально – это апеллирование к «внутренней форме» слова, восстановление мотивированности знака, второе – это создание новой мотивации, новой трактовки или новой «внутренней формы». То есть клишированное выражение «принять критику в свой адрес», означает ‘согласиться с замечанием’ и является стилистически маркированным, принадлежа к официально-деловому стилю речи. «Внутренняя форма» этого выражения вступает в противоречие с формой, стилистикой и трансформацией второй части высказывания, изначально соотносительной с текстом пословицы ‘В чужом глазу соринку видит, в своём глазу бревна не замечает’, которая восходит к библейскому выражению из Нагорной проповеди Христа: Что ты смотришь на сучок в глазе брата твоего, а бревна в твоём глазе не чувствуешь? (Мф. 7: 3). Вторая часть текста «но прошу бревном своим мне в соринку не тыкать» - наглядный пример реализации противоречивости плана выражения по двум позициям: 1) разговорный стиль речи с элементами просторечия (не тыкать); 2) трансформация прецедентного текста, а именно пословицы. Однако, на первый взгляд, в плане содержания трансформация также реализуется призыв к сострадательности как в и в первоисточнике, но в остроумной, комичной форме. В итоге, вербальная часть демотиватора транслирует новую «внутреннюю форму» противоречивость только в плане выражения в слотах ревокации (использование прецедентных текстов) и провокации (стремление к синтезу на основе импликаций): стилистически разнонаправленных прошу – не тыкать, контекстуальных антонимов бревно – соринка, продуцирующих новый смысл, например, ‘А не оставили бы вы меня в покое’, отличающийся гелотогенностью (смехотворчеством) в подтексте трансформации и имеющий в плане содержания импликацию противоположную по значению фрейму «призыв к состраданию, а не осуждению», характерный для текста пословицы-источника. В итоге, наблюдается контаминация смыслов в слотах ревокации и провокации, а также инвокации (библейский источник паремии) и профанации (гелотогенность, ирония), что явилось результатом когнитивного блендинга.

2. Таким же креативным измерением отличаются высказывания, демотиваторы, мотивированные фразеологизмами. В тексте Если вы моете мои кости, то соблюдайте технику безопасности. Ну, чтоб в горле не застряла... изначально это апеллирование к «внутренней форме» слова, в данном случае, фразеологизмы мыть кости и как кость в горле имеют соответственные значения ‘осуждать’ и ‘препятствие’, и очевидна мотивированность выражения чтоб в горле не застряла начальным вы моете мои кости, поскольку объединены ключевым словом «кость». Эвокативность этой единицы или создание новой мотивации, новой трактовки или новой «внутренней формы» выражается в слотах провокации: возникает акцент на значении слова «кость» как материально выраженном предмете со значением орудия, происходит разрушение идиоматичности,

буквальное понимание, что реализуется в новых смыслах: 'осуждать опасно' и завуалированная 'угроза наказанием за оговор'. Противоречие и совмещение этих процессов, парадоксальность актуализируют асимметрию плана выражения (ср. прецедентность) и плана содержания (ср. гелотагенность, смехотворчество), которые в форме каламбура реализуются в слотах ревокации, провокации, инвокации и профанации, в результате наблюдаем интерпретацию манифестирующих смыслов или вторичный семиогенез.

Подобные употребления, построенные, в первую очередь, на механизме ревокации, создают контаминацию двух фреймов – семантики текста-донора и семантики текста реципиента, получая дополнительную аргументативную суггестивность.

3. Эвокативность как все феномены, выходящие за рамки системного, воплощает в себе способность языка к динамике, к изменениям, приводящим в конечном итоге к трансформациям в самой системе языка. Особенно ярко это проявляется в словотворчестве (словообразовании) и заметное место в создании эвокативности демотиваторов занимают окказионализмы и другие новообразования. Эвокация – это прежде всего неоднозначность и контаминация (смыслов) и главными, прототипическими средствами (триггерами) становятся лексическая омонимия и словообразовательная контаминация, поскольку в них особенно ярко проявляется проникновение плана выражения в план содержания. Следовательно, словообразование является регулярным триггерным средством создания эвокативных форм, которое реализовано несколькими способами:

– создание новообразований – окказиональных слов на основе словосочетаний. К примеру, сращением с суффиксацией, точнее суффикс –ин-, характерный для названий лекарственных средств, например, аспирин, анальгин и т.п.:

Какие витамины нужны женщине?

– Новотуфлин, новоплатин, маникюрин-педикюрин, *всю-ночь-полюбин*, *с-подружками-погулин*; Эвокативная речезыковая форма демотиватора с триггером словообразование реализуется в аномальности плана выражения, а накладывающийся план содержания этих единиц отличается пропозициональностью, имплицитностью, ставших основой для шутки и гелотогенности. Таким образом, наблюдается реализация смыслов в слотах ревокации (прецедентные ситуации *всю-ночь-полюбин*, *с-подружками-погулин*), провокации (парадоксальность соотношения витамины - новотуфлин, новоплатин и т.д.), релевантных эвокативному столкновению в данном контексте высоких (здоровье) и низких (развлечение) полей, для выдвижения на первый план функции смехотворчества. Подобным образом эвоцируют демотиваторы: Муж-жене – «Ты моя птичка...» Жена: «А какая?» Муж: «Мозгоклюйка!»; *Хочу в подарок всю бороду Хоттабыча! Ох и натрахтибедохла бы я себе!*

– концентрация на небольшом пространстве текста одноструктурных слов

(суффикс –шек-; суффикс –ин-), но с различной мотивированностью: отглагольной и отыменной: Хочу обнимашек, целовашек, *в постели* валяшек, *киношек и мультяшек*.... *Не хочу* дождяшек, *на работу* собирашек и людей го.. яшек.....

В другом демотиваторе Сидишь на работе и хочется только одного – в подушкино царство, одеялкино государство... актуализируется и прецедентный текст – зачин русских сказок: В тридевятom царстве, тридесятом государстве...., отметим возникшую метафоричность, продуцирующую новый смысл для банальной ситуации (верх - низ), что также является контаминацией, столкновением не только содержательного, но и формального характера.

– особую экспрессию языковой игре придает насыщение демотиватора псевдооднокорневыми производными, если быть точнее лексическими омонимами. Например, Отмечаем с мужем день примирения и согласия идём в магазин. Я примеряю, он соглашается!; *Иногда мужа от меня* трясёт. *Всё-таки я* – потрясающая женщина!!!; Приходила подруга в гости, сказала: «Не грусти, сейчас спою»... И ведь споила.... В этих текстах лексическая омонимия в выражениях примирения – примеряю; согласия – соглашается; трясёт – потрясающая; спою – споила запускает эвокативный механизм с доминирующей комичностью, контаминирующей со смыслами об образе современной женщины.

Необходимо отметить, что рассмотренные тексты демотиваторов в своем большинстве являются результатом языковой игры. Придерживаемся положения о том, что эвокативность и языковая игра имеют общее понятийное пространство, но отличаются по функциональности и интенциональности произведенных форм. В частности, новообразования и окказионализмы репрезентируют два неотъемлемых свойства эвокативности: неоднозначность и контаминацию форм и смыслов, которая происходит на разных уровнях языка – морфологическом (словообразовательном), лексико-семантическом и семантико-синтагматическом (словосочетание). В функциональном плане эти единицы имеют развлекательный, шуточный характер, в которых, естественно, противоречивость в плане выражения и противоречие в плане содержания, когда когнитивные пространства смешивались в слотах провокации, профанации и инвокации, поскольку отличительностью текстов такого рода являются креативность, пропозициональные отношения, имплицитность, парадокс, нонсенс и т.п. категории.

Таким образом, в текстах демотиваторов нашла отражение выдвинутая ранее гипотеза о том, что эвокативность проявляется как биполярное концептуальное пространство с эвокацией «высоких» и «низких» концептуальных полей [Беданоква, 2016]. Выявлены три типа основных эвокативных языковых форм, имеющих черты сходства, пересечения, различие и реализованных 1) на лексическом уровне в показателях аллофонии, 2) с триггером прецедентный текст и 3) триггером словообразование. Потенциал смыслов, выяв-

ленных с помощью механизма эвокативности, позволяет нам сделать заключение о социальном, экономическом, психологическом состоянии общества и наших современников с позиции материальных предпочтений и духовных ценностей. Материал демотиваторов может стать информативным источником для исследований в нескольких направлениях: социолингвистике, гендерной лингвистике, психолингвистике, дискурсологии, когнитологии.

Литература

1. Бабина Л.В. О некоторых средствах создания комического смысла демотиватора / Л.В. Бабина // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2013, с 195–199 URL:https://cyberleninka.ru/viewer_images/15356353/f/1.png, (дата обращения: 05.07.2021).
2. Беданоква З.К. Эвокативность как когнитивно-семиотическая и речезыковая форма (на примере российской рекламы): дис. ... д-ра. филол. наук; специальность 10.02.01 «Русский язык»; 10.02.19 «Теория языка» / З.К.Беданоква; Твер. гос.ун-т; – Тверь, 2018. – 410 с.
3. Бугаева И.В. Демотиваторы как новый жанр в интернет-коммуникации: жанровые признаки, функции, структура, стилистика / И.В. Бугаева – URL: rastko.rs/filologija/stil/2011/10Bugaeva.pdf (дата обращения: 15.08.2021).
4. Литвинова О.В. Демотиватор как вид сетевого творчества / О.В. Литвинова // Вестник Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2, Языкозн. – 2016. – Т. 15. – № 3, – с. 29–36

Вэн Цзятун

г. Волгоград, Россия

СЛОВО КНИГА И ЕГО ДЕРИВАТЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Роль книги в жизни человека велика: это и вместилище знаний, и духовная составляющая культуры народа. Само слово книга появилось в славянских языках в результате заимствования из древнетюркского языка лексемы *küinig*, которая восходит к китайскому слову 卷, которое изменило своё произношение и семантику: [kiɛn/kiuɛn > juàn], ‘свиток’ > ‘книга’. В русском языке было образовано большое количество дериватов, которые относятся к написанию, изготовлению и продаже книг, а также выражают оценку книжного произведения.

Ключевые слова: заимствование, этимология, книга, китайский язык, русский язык, дериваты.

Понятие ‘книга’ в разных языках (рус. книга, англ. book, нем. das Buch, фр. livre, венг. könyv, фин. kirja, хинди पुस्तक [pustak], япон. 本 [hon], иврит ספר [sefer], зулу incwadi и мн. др.) обозначает ‘произведение печати в виде сброшюрованных, переплетённых вместе листов с каким-л. текстом’ [БТС: 435]. Следовательно, прежде чем появится книга у народа, должна быть письмен-

ность и подходящий материал, который можно сшить, сброшюровать в виде отдельных листов.

Письменность в истории человечества проходит следующие этапы: пиктография → иероглифика → слоговое (силлабическое) письмо → алфавитное письмо. И до появления книг люди пытались записать свои мысли на каком-либо подходящем материале. Первоначально для этого использовали камни, на них выбивались или наносились краской изображения и тексты, возникали петроглифы (< др.-греч. *πέτρος* ‘камень’ и *γλυφή* ‘резьба’). Первые образцы протописьма восходят к концу V – началу VI тысячелетия до н. э., их обнаружили на территории нынешней Румынии [Gimbutas 1989 1991]. Правда, многие исследователи считают, что эти так называемые тэртрийские пиктограммы являются лишь знаками ритуально-культурного характера, а не протописьменностью.

В 1962 г. в китайской провинции Хэнань было раскопано неолитическое поселение Цзяху, которое было населено в 7000-5800 гг. до н. э. Здесь археологи на черепаховых панцирях и нескольких костях из могил средней фазы (6600-6200 гг. до н. э.) обнаружили знаки, похожие на иероглифы [Хуецин et al. 2003]. Были найдены также протописьменные источники в Месопотамии, Сиро-Палестинском регионе, Шумере в IV-V тысячелетиях до нашей эры.

Но подлинная письменность сложилась примерно в 3100-2750 гг. до н. э. в Египте (иероглифы), Шумере (клинопись), Индии. Раскопки на территории древнего города Иньсюй (殷墟), столицы государства Шан (商朝), существовавшего с 1554 по 1046 г. до н. э., обнаружили иероглифические надписи на панцирях черепах и гадательных костях [Васильев, 1998: 89-90]. К 1300 г. до н. э. появляется финикийское консонантное письмо, ставшее основой европейских алфавитов [Струве 1923].

Германцы записывали свои руны на буквых дощечках, в результате чего в их языках для появившихся позже книг стали использовать название этого дерева: *die Buche* > *das Buch* [БЕР/1: 87-88]. Славяне заимствовали это слово у готов, но сузили его семантику и образовали лексему буква [ШБЭС: 31], которая заменило у русских и болгар исконное слово *письма*, которое сохранилось у других славян: чеш., словац. *písmeno*, словен. *pismenka*. В русском языке сохранилось слово *pluralia tantum* письмена ‘письменные знаки, буквы (преимущественно о древних надписях и текстах)’ [БТС: 834].

Через полтысячи лет греки заимствуют финикийский алфавит и создают свою письменность, у них за 7 веков до Рождества Христова заимствовали свои буквы этрусски (из западногреческого эвбейского алфавита) [Немировский 1983: 69]. Римляне относились к этрусским записям на камне и других предметах с некоторым пренебрежением и даже создали поговорку *Etruscum non legitur* «Этрусское не читается», которая примерно соответствовала позднему русскому фразеологизму китайская грамота ‘о том, что совершенно недоступ-

но пониманию или трудно разобрать» [БТС, с. 430]. Однако латиняне заимствовали этот алфавит у этрусков, слегка видоизменив его. Классический латинский алфавит окончательно сложился около I века до н. э. [Истрин 1961: 244]. Впоследствии на его основе были созданы алфавиты для европейских языков, а затем и для многих языков Азии и Африки. Восточные и южные славяне пользуются с конца IX века азбукой, созданной на основе греческого алфавита, ранее просветителями Кириллом и Мефодием была составлена оригинальная азбука глаголица. Ряд народов (арабы, индийцы, грузины, армяне и др.) создали собственные системы письма.

Китайская система письма испытала несколько периодов развития. При объединившем страну императоре Цинь Шихуанди (221-206 гг. до н.э.) была проведена реформа письменности под девизом: «Все колесницы с осью одной длины, все иероглифы стандартного написания». Циньское письмо да чжуань сменилось системой 小篆 сяо чжуань «малая печать». Её упрощение привело к появлению 隶 лишу «официальное письмо». К концу династии Цзинь (265-420 гг.) возникают три нормативных каллиграфических стиля: 楷 кайшю «уставное письмо», 行 синшю «бегущее письмо» и 草 цаошю «травяное письмо». В настоящее время в Китае используются упрощённые иероглифы, разработанные в 1950-х годах и ставшие официальной письменной системой в стране в 1956 г. Некоторые изменения были внесены в 1964 г. [Бабкина, 2020].

В русском языке для китайских письменных знаков используется термин иероглиф. Он был заимствован в конце XVII в. из французского языка, в котором слово *hiéroglyphe* было создана на базе греческого словосочетания *ἱερογλυφικά γράμματα* 'иероглифические (египетские) письмена', в котором первое слово было образовано словосложением двух единиц *ἱερός* 'священный' и *γλυφικός* 'вырезанный' [ШБЭС, 103]. Названия египетских знаков были перенесены во всех европейских языках на другие иероглифические системы, включая китайскую: англ. *hieroglyph*, нем. *die Hieroglyphe*, исп. *jeroglífico*, ит. *geroglifico*, чеш. *hieroglyf*, серб. *хијероглиф* и т. д.

Для того чтобы письменность стала постоянным фактом культуры народа было недостаточно записей на камнях, глиняных табличках, других предметах природы и артефактах, нужен был материал, на котором можно было фиксировать пространственные тексты. Первоначально для этих целей использовался папирус, который применялся в Египте для разных целей с III тысячелетия до н. э., а в античном мире появился примерно с VII века до н. э. На нём записывали юридические документы, исторические и художественные тексты, личные письма. Обычно записи на папирусе оформлялись в виде свитка – рукописного документа в виде длинной ленты из подклеенных один к одному листов, обычно он сворачивался в трубку [БТС: 1161]. Позже, когда его вытеснила бумага, в европейских языках сохранилось слово, его обозначающее: англ. *paper*, нем. *das Papier*, фр. *papier*, польск. *papier*, чеш. *papír*, укр. *папір* и др.

В Китае первоначально писали на деревянных дощечках, бамбуковых планках и шёлке. Переворот в истории письменности произошёл в I в. н. э., когда Цай Лунь (蔡) изобрёл бумагу, в 105 году он доложил об этом императору Восточной Хань (東漢) Юаньсину (元興), который одобрил изобретение и позволил использовать бумагу для фиксации документов и прочих текстов [Меньшиков, 2005].

Однако это изобретение не скоро попало в Европу. До этого здесь появился новый материал для записи текстов. Ещё во II в. до н. э. правитель Пергамского царства в Малой Азии Эвмен II, по легенде, решил создать библиотеку, соперничавшую по количеству книг со знаменитой Александрийской, но папирус из Египта перестали поставлять. Тогда он принял решение записывать тексты на выделанной особым способом коже (в основном телячьей), по главному городу царства этот материал стал называться пергаменом (греч. *περγαμηνός*) или пергаментом (ср.-лат. *pergamenum*) [ФЭС/3: 235]. Пергамент сделал возможным из отдельных листов, сшивая их, делать книги. Вскоре книги из пергамента получили широкое распространение в Европе. По тонкому наблюдению знаменитого британского палеографа, главного библиотекаря и первого директора Британского музея сэра Эдварда Маунда Томпсона (Edward Maunde Thompson, 1840-1929), причина смены материала для письма была идеологической: «Поскольку папирус был основным средством выражения мыслей языческого мира (*pagani world*), пергамент должен был стать великим средством передачи человечеству литературы новой религии» [Thompson, 1893: 37].

Историки называют разные даты появления бумаги в Европе. Чаще всего утверждается, что в начале VIII в. она попала в Среднюю Азию (Самарканд и другие города), в середине этого же века её стали производить в Хорасане, на территории Восточного Ирана, а в Италии бумажные мастерские появились примерно с XI века [Hannawi 2012]. У русского слова бумага сложный путь происхождения. В среднеперсидском языке существовало обозначение хлопка *مبناپ* [*rambag*]. Оно проникло в европейские языки устным путём, поэтому получило разное звучание в них: албан. *rambuk*, болг., макед., серб. *памук*, румын. *bumbac*, тур. *Pamuk*.

В итальянском языке хлопок получил название *bombagio*, прилагательное ‘хлопковый’ – *bombagino*. От него было заимствовано русское прилагательное бумажный, от которого путём обратной деривации было образовано существительное бумага [ФЭС/1: 240-241].

Древнее слово [shū] ‘книга’ в китайском языке появилось ещё во времена династии Шан (1600-1046 гг. до н. э.) в надписях на костях и черепаших панцирях [王 国 2010: 652; 耿相新 2011: 1]. Вначале оно было глаголом и имело значение ‘писать слова, записать’, но постепенно становится существительным со значением ‘книга’ [丁海斌, 莱, 2018: 22]. В Китае употребляется идиома 于帛 ‘писать на бамбуке и шёлке’, что говорит о том, что китайские тексты первоначально писались на этих материалах [耿相新, 2011: 1-2].

В китайском языке существует также слово 卷 [juàn], значение которого в «Словаре современного китайского языка» определяется как ‘книга’ [ССКЯ: 608]. Это слово первоначально было счётной единицей в третьем тоне [juǎn], потом стало использоваться для обозначения шелковых книг [暴希明, 2006: 97]. Важно отметить, что произношение иероглифа 卷 в прошлом отличалось от сегодняшнего. В средние века он, вероятно, произносился kien/kiuen (в работе китайского ученого 李新魁 указывается, что сегодняшнее слово uan произносилось в прошлом как ien/iuen [李新魁, 1991: 124]). Это слово могло быть заимствовано тюрками, а у них – славянами. Сейчас во всех славянских языках используется лексема, восходящая к праславянскому књига: рус., укр., болг., македон. книга, белор. кніга, серб. књига, хорв., босан., словен. knjiga, чеш., словац., в.-луж. kniha, польск. księga.

Русское слово книга (< књига), по мнению М. Фасмера, восходит через древнетюркскую лексему *küinig* к китайскому *küen*, которое обозначает ‘свиток’ [ФЭС/2, с. 263]. В этимологическом словаре Н.М. Шанского и Т.А. Бобровой отмечается, что это слово было заимствовано в праславянскую эпоху из древнетюркского языка от уменьшительно-ласкательной формы лексемы *küin* ‘книга’ – *küinig*. Тюрки заимствовали слово у китайцев, у которых слово *küen* обозначало ‘свиток’. В уйгурском языке существует слово *kuin* ‘книга’ [ШБЭС: 135]. Как известно, уйгуры с давних времён контактируют с китайцами [Шабалов, 2014].

В русском языке имеется лексема книгочей ‘любитель чтения, книжник’ [БТС: 435], она также была заимствована у тюрков от восточнобулгарского и древнетюркского слова **küinigçi* [ФЭС/2: 263]. При этом в русском языке оно стало производным, в нём выделяется корни книг- и -чей, соединённые интерфиксом -о- (как и сходные по структуре слова краснойбай, чудодей, брадобрей, остролов и др.). С помощью интерфикса -о- образуется ещё немалое количество производных слов с корнем книг-: книговедение, книголюб, книгоноша, книгообмен, книгопечатание, книгоиздательство, книготорговец, книгопродавец, книгохранилище и т.п.

С помощью суффикса -ьн- с закономерной первой палатализацией заднеязычного г > ж и выпадением ь в слабой позиции было образовано прилагательное книжный, а от него присоединением суффикса -ик название для любителя чтения – книжник. Суффикс -иц- образует уменьшительно-ласкательное название книжица. Деминутивный суффикс -ьк- выделяется в слове книжка. С помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов -ечк- образуются слова книжечка. Суффикс -онк- придает слову уничижительную коннотацию: книжонка. В данном слове произошла третья лабиализация е > о, первоначально суффикс был -енк-. Увеличительный суффикс -иц- образует слово, которое указывает на большие размеры книги: книжища [ССРЯ]. У слова книженция отмечается уничижительная коннотация [СЕ/1: 980], однако реальное использование его в

текстах скорее свидетельствует о положительном, фамильярно-интимном употреблении лексемы: Ах, это была бы славная книженция, составленная из маленьких изящных новелл, взятых из моей жизни! С улыбкой радости читатель держал бы эту книгу в своих руках [ММЗ]. – Александр Дмитриевич, – глухо пробормотал старик, – ты, брат, того... дал бы мне книженцию эту почитать, пособие это самое... [ВПА].

Итак, слово книга появилось в славянских языках в результате заимствования из древнетюркского языка лексемы *küinig*, которая восходит к китайскому слову 卷, которое изменило своё произношение и семантику: [kiɛn/kiuɛn > juàn], ‘свиток’ > ‘книга’. В русском языке было образовано большое количество дериватов, которые относятся к написанию, изготовлению и продаже книг, а также выражают оценку книжного произведения.

Литература

1. Бабкина П. С. Основы иероглифики: электронный учебно-методический комплекс. Минск: Изд-во БГУ, 2020. 52 с.
2. Васильев К. В. Истоки китайской цивилизации / Отв. ред. Т. В. Степунина. Москва: Вост. литература, 1998. 319 с.
3. Истрин В. А. Развитие письма. Москва: Изд-во АН СССР, 1961. 397 с..
4. Меньшиков Л. Н. Из истории китайской книги. Санкт-Петербург: Изд-во СПб. ин-та истории РАН «Нестор-История», 2005. – 324 с.
5. Немировский А. И. Этруски: От мифа к истории. Москва: Наука, главн. ред. вост. лит., 1983. 261 с.
6. Струве В. В. Происхождение алфавита. Петроград: Время, 1923. – 65 с.
7. Шабалов А. С. Происхождение уйгуров, ойратов (калмыков) и других телэских племен XVIII в. до н. э. – XIV в. н. э. Иркутск: Изд-во Ирк. гос. техн. ун-та, 2014. 248 с.
8. Gimbutas M. The Language of the Goddess: Unearthing the Hidden Symbols of Western Civilization. San Francisco: Harper & Row. 1989. 388 p.
9. Gimbutas M. The Civilization of the Goddess: The World of Old Europe. San Francisco: Harper. 1991. XI + 529 p.
10. Hannawi, A.A. The Role of the Arabs in the Introduction of Paper into Europe // *MELA (Middle East Librarians Association) Notes*. 2012. No. 85. – P. 14-29.
11. Thompson E. M. Handbook of Greek and Latin Palaeography. New York: P. Appleton & Co, 1893. XI + 343 p.
12. Xueqin, L., Harbottle, G., Zhang, J. and Wang, C. The earliest writing? Sign use in the seventh millennium BC at Jiahu, Henan Province, China // *Antiquity*. 2003, March. Vol. 77. Issue 295. P. 31-45.. . , 2006, 97-98.
13. 丁海斌, 茉. “ ”一 的起源及本义考. 档案学研究, 2018, 21-27.
14. 耿相新. 中国简帛书籍史. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2011.
15. 李新魁. 中古音. 北京: 商务印书馆, 1991.

Словари и источники

16. БЕР – Български етимологичен речник. – Т. III / Ред. В. И. Георгиев. 2-е изд. – София: Академ. изд-во «Проф. Марин Дринов», 2012. – 806 с.
17. БТС – Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 1998. – 1536 с.
18. ВПА – Аксёнов В. Коллеги. Москва: Сов. писатель, 1961. – 208 с.
19. ММЗ – Зоценко М.М. Собрание сочинений в 7 т. / Состав, и примеч. И. Н. Сухих. Т. 7. Москва: Время, 2008. – 784 с.
20. СЕ – Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3 т. Москва: АСТ; Астрель, 2006.
21. ССКЯ – 中国社会科学院 言研究所 典 室. 代 典. 商 印 . 北京. 1978. – 1566
22. ССРЯ – Словообразовательный словарь русского языка / И. В. Елынцева, И. Л. Копылов; под ред. А. А. Лукашанца. Минск: Тетра Системс, 2010. – 527 с.
23. ФЭС – Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка / Пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачёва; под ред. Б. А. Ларина. – В 4 т. – Т. 2. – Изд. 2-е, стер. – Москва: Прогресс, 1986. – 362 с.
24. ШБЭС – Шанский Н. М., Боброва Т. А. Этимологический словарь русского языка. Москва: Прозерпина, 1994. – 400 с.
25. 外研社精 俄 俄 典 / 王 国 等 . 北京 : 外 教学与研究出版社, 2011

Королева И.А.

г. Смоленск, Россия

ОСНОВЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье представлено обоснование необходимости изучения курса «Основы межкультурной коммуникации» в вузовском образовательном процессе. Предлагается авторская программа для магистров филологического профиля, которая реализуется в Смоленском государственном университете в течение ряда лет. Дано тематическое содержание программы и образцы заданий по одной из ключевых тем курса.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, программа, образовательный процесс, высшая школа, тематический план, содержание, образцы.

Дисциплина «Основы межкультурной коммуникации» (ОМК) входит в учебные планы многих российских магистратур. Это связано, в первую очередь, с теми социальными изменениями, которые обусловлены процессами глобализации и интеграции, охватившими сегодня все сферы человеческой жизни, включая и коммуникацию. Общение с представителями разных народов, разных языков, разных культур стало повседневной реальностью для

многих стран, в том числе и для России, которая к тому же исконно является многонациональным государством. Эти объективные факторы обусловили интерес к межкультурной коммуникации, необходимость ее изучения.

Межкультурная коммуникация – смежная область знания: в ее структуре совмещаются сведения из разных наук: лингвистики, коммуникативистики, культурологии, лингвокультурологии, социологии, психологии, психолингвистики, этнолингвистики, этнопсихологии и др. Такое широкое взаимодействие гуманитарных наук позволяет рассмотреть сущность межкультурной коммуникации, причем не только со стороны язык/речь, но и с учетом культурно-антропологического аспекта[Садохин 2005].

Методологическая основа – лингвокультурологический подход в изучении курса, что позволяет соединить рассмотрение сути процесса коммуникации и социокультурного опыта, представлений, ценностей и норм, которые исторически сложились в каждой культуре и усвоены её носителями.

Общая цель – углубить языковую, речевую и культурную компетенции обучающихся, на базе чего сформировать устойчивую коммуникативную компетенцию, проявляющуюся в наиболее гибком коммуникативном поведении в различных сферах общения с различными типами коммуникативной личности.

Задачи курса:

- 1) рассмотреть вопросы сущности межкультурной коммуникации как особой формы общения и взаимопонимания индивидуумов;
- 2) проанализировать лингвистические и культурно-антропологические основы, механизмы, виды и теории межкультурной коммуникации;
- 3) ориентировать магистрантов на восприятие целостной концепции межкультурной коммуникации на основе интегральной совокупности лингвистических, культурологических и психологических знаний;
- 4) помочь обучающимся овладеть основными понятиями и терминами, методами изучения, основами тренинга;
- 5) сформировать у магистрантов умения и навыки применения на практике полученных знаний в конкретных ситуациях межкультурного взаимодействия;
- 6) развить способности толерантного отношения к представителям другого этноса.

В результате освоения дисциплины обучающийся должен знать теоретические основы межкультурной коммуникации как особой формы общения и взаимодействия людей, основные термины и понятия ОМК, сущность языковой, речевой, культурной и коммуникативной компетенций, необходимых для освоения курса; уметь анализировать лингвистические и культурно-антропологические основы, механизмы и виды межкультурной коммуникации, применять на практике (в конкретных ситуациях межкультурного взаимодействия) основные концептуальные положения ОМК, осуществлять толерантное отношение

к представителям других этносов; владеть методами и приемами проведения тренингов и процесса тестирования,

системой представлений, духовно-нравственных ценностей и норм, исторически сложившихся в русской и иных (особенно приграничных) культурах и усвоенных в процессе инкультурации.

Содержание дисциплины

Межкультурная коммуникация – новое и актуальное направление исследований. И если в США проблемы межкультурной коммуникации стали предметом научного изучения еще в середине XX века, то в России они привлекли активное внимание лишь в последние два-три десятилетия.

В Смоленском государственном университете, который географически находится на приграничной с Республикой Беларусь территории и исторически в городе, который является многонациональным, курс «Основы межкультурной коммуникации» и традиционно уже несколько лет включается в стандарт магистерского образования филологов. Он изучается полтора года (при заочной форме обучения). Предлагаем содержательную программу курса.

Тема 1

«Предмет теории межкультурной коммуникации; цели и задачи курса; связь с другими гуманитарными дисциплинами»

Определение предмета межкультурной коммуникации. Основные направления изучения межкультурной коммуникации. Развитие межкультурной коммуникации на основе интегральной совокупности лингвистических, культурологических, социологических, психологических знаний. Основная цель – формирование высокого уровня коммуникативной и культурной компетенции для эффективного межкультурного общения, формирование всесторонне развитой языковой и коммуникативной личности. Показ связей с лингвистической теорией перевода, теорией дискурса, семиотикой, культурологией, социологией, психологией, философией, этнолингвистикой, лингвострановедением. Практическая направленность курса – вооружение студентов навыками владения коммуникативными технологиями в сфере межкультурного общения, чтобы предотвратить коммуникативные конфликты.

Тема 2

«История возникновения и развития теории межкультурной коммуникации»

Исторические факторы и обстоятельства возникновения межкультурной коммуникации. Этапы развития межкультурной коммуникации за рубежом и в России. Межкультурная коммуникация сегодня, современные направления в развитии межкультурной коммуникации, ее теории в российской науке и системе образования.

Тема 3

«Понятие и сущность культуры. Культурное многообразие мира. Язык и культура»

Понятие культуры. Основные компоненты культуры. Социализация и инкультурация, их виды и формы. Культура и поведение. Культура и ценности. Культура и язык. Культурная идентичность. Многообразие культур. Психология межкультурных различий.

Тема 4

«Культура и коммуникация»

Понятие «общение» и «коммуникация»: общее и отличное. Различные подходы к проблеме коммуникации. Структура коммуникативного акта. Виды коммуникации. Типология культур. Сущность межкультурной коммуникации как процесса общения.

Тема 5

«Культурно-антропологические основы межкультурной коммуникации»

Структура межкультурной коммуникации. Детерминанты межкультурной коммуникации. Разделы межкультурной коммуникации. Формы и способы освоения чужой культуры. Аккультурация, ее виды и результаты. Культурный шок в освоении чужой культуры. Модель освоения чужой культуры М. Беннета.

Тема 6

«Сущность коммуникации, ее общие виды»

Коммуникативные цели и задачи. Коммуникативные стратегии и тактики. Формирование коммуникативной компетенции.

Тема 7

«Структура коммуникативного процесса»

Коммуникативные акты и их схемы. Коммуникативные ситуации. Коммуникативное поведение. Модель и ее воспроизведение. Коммуникативное моделирование.

Тема 8

«Вербальные и невербальные средства коммуникации»

Процесс говорения. Речь и красноречие. Умение слушать. Основы публичной речи. Невербальная коммуникация и ее формы.

Тема 9

«Паравербальная коммуникация и ее элементы»

Роль интонации в понимании высказывания. Коммуникативные паузы. Характеристика голоса и роль голоса в коммуникации.

Тема 10

«Успешность коммуникации и коммуникативные навыки»

Коммуникативные цели и задачи. Коммуникативная стратегия и тактика. Структурная схема коммуникативного процесса. Приобретение коммуникативных навыков для овладения коммуникативной компетенцией.

Тема 11

«Коммуникативная личность»

Семиотическая граница коммуникативной личности. Роль личного имени в ее формировании. Модели коммуникативной личности. Типы коммуникативной личности.

Тема 12

«Семиотическая граница социума и межкультурная коммуникация»

Схема семиотической границы социума. Роль антропонима и этнонима для коммуникативной личности и социума. Фактор культурной (языковой, семиотической) границы как основа для межкультурной коммуникации.

Тема 13

«Проблема понимания в межкультурной коммуникации»

Процесс восприятия и его основные детерминанты. Культура и восприятие. Межличностная аттракция и ее основные элементы. Атрибуция и ее роль в межкультурной коммуникации. Ошибки атрибуции. Природа межкультурных конфликтов, причина их возникновения и способы преодоления.

Тема 14

«Стереотипы в межкультурной коммуникации»

Понятие и сущность стереотипа. Природа стереотипов, их функции. Этнокультурная стереотипизация, ее разновидности. «Языковой имидж» как стереотип. Значение стереотипов в межкультурной коммуникации. Предрассудки, их типы и корректировка.

Тема 15

«Речевые стандарты и их роль в межкультурной коммуникации»

Понятие речевого стандарта. Речевой стандарт и культурные традиции. Роль речевых стандартов в организации межкультурной коммуникации.

Тема 16

«Результаты межкультурной коммуникации»

Эффективная коммуникация и ее элементы. Толерантность межкультурной коммуникации. Межкультурная компетенция и ее основные компоненты: языковая личность, коммуникативные и культурные типы компетенции. Уровни межкультурной компетенции и способы ее повышения.

Тема 17

«Методы обучения межкультурной коммуникации»

Межкультурная коммуникация и образование. Основные методы обучения межкультурной коммуникации. Тренинги и их формы. Подготовка, методика проведения и оценка эффективности тренингов по межкультурной компетенции.

Тема 18

Тренинг «Формирование межкультурной компетенции»

Для практического ознакомления с проведением занятий и их формой

предлагаем тематический план, составленный автором статьи, который разработал и ведет этот курс у магистрантов по профилю «Русский язык».

Тематический план

№ п/п	Наименование тем и разделов	Всего часов (ауд)	Лекции	Семинары	Практ.	Самост. работа
1 семестр						
1	Предмет теории межкультурной коммуникации; цели и задачи курса; связь с другими гуманитарными дисциплинами	10	2	-	-	8
2	История возникновения и развития теории межкультурной коммуникации	10	2	2	-	6
3	Понятие и сущность культуры. Культурное многообразие мира. Язык и культура	14	2	2	2	8
4	Культура и коммуникация	14	-	2	4	8
5	Культурно-антропонимические основы межкультурной коммуникации	12	-	4	-	8
6	Сущность коммуникации, ее общие виды	12		2	4	6
2 семестр						
7	Структура коммуникативного процесса	10	2	-	-	8
8	Вербальные и невербальные средства коммуникации	14	-	2	4	8
9	Паравербальная коммуникация и ее элементы	12	-	2	4	6
10	Успешность коммуникации и коммуникативные навыки	12	-	4	2	8
11	Коммуникативная личность	14	-	4	2	8
12	Семиотическая граница социума и межкультурная коммуникация	10	2	-	-	8
3 семестр						
13	Проблема понимания в межкультурной коммуникации	12	-	4	-	6
14	Стереотипы в межкультурной коммуникации	12	2	-	2	8
15	Речевые стандарты и их роль в межкультурной коммуникации	10	-	2	2	6
16	Результаты межкультурной коммуникации	12	-	2	2	8
17	Методы обучения межкультурной коммуникации	14	-	4	-	8

18	Тренинг «Формирование межкультурной компетенции»	12	-	-	4	8
	Итого	216	12	32	32	132

Как видно из таблицы, курс носит в основном практический характер: много часов отведено на проведение семинарских и практических занятий и самостоятельную работу. Это, как считает автор статьи, являющийся разработчиком программы, позволяет осуществлять личностно-ориентированное образование магистрантов и развивать у них навыки творческого поиска и проведения тренингов и тестов.

Как образец освоения темы мы предлагаем материал по проведению семинара и практического занятия по одной из базовых тем курса. Магистрантам читается лекция «Понятие и сущность культуры. Культурное многообразие мира. Язык и культура» (тема три). По этой же теме проводится семинарское занятие для закрепления теоретического материала.

Понятие и сущность культуры

Перечень предлагаемых для обсуждения вопросов:

1. Определение культуры.
2. Сущностная сторона культуры.
3. Социализация и аккультурация.
4. Культура и поведение.
5. Культура и ценности.
6. Культурная идентичность.
7. Культура и язык.

Помимо лекции и семинара, по данной теме проводится ещё практическое занятие, на котором магистранты усваивают понятие и сущность культуры, культурное многообразие. Осмысливается ценность каждой культуры, вырабатывается навык культурной толерантности. Обращается внимание на язык как феномен культуры.

Задания: подготовить сообщения, о термине «культура», об истории изменения его значения, о видах культуры. Магистрантам предлагается собрать и проанализировать информацию о сущностных особенностях русской культуры. Подготовка презентаций. Оценка умений и навыков отбора и анализа информации.

По теме предлагается также самостоятельная работа, чтобы магистранты смогли расширить информативное поле о русской культуре и культуре разных народов с помощью интернет-ресурсов. Самостоятельная углубленная разработка вопроса «Язык и культура».

Текущий контроль над освоением магистрантами дисциплины осуществляется с помощью таких форм как: 1) фронтальный и индивидуальный опрос студентов по основным вопросам семинарских занятий; 2) обсуждение про-

блемных вопросов по темам семинарских занятий; 3) оценки самостоятельных заданий студентов в традиционной системе. Промежуточный контроль осуществляется в форме двух зачетов и экзамена.

Литература

1. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М.: Высшая школа, 2005. 310 с.

Лан Тунтун
г. Хух-Хото, КНР

«ВЫРАЩИВАНИЕ ТАЛАНТОВ»: РАЗМЫШЛЕНИЯ О СТРАТЕГИИ И МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ КИТАЯ

Аннотация. С установлением и укреплением китайско-российского стратегического партнерства подготовка междисциплинарных и прикладных специалистов по русскому языку стало главной темой преподавания русского языка в Китае в новую эпоху. Внедрение новых концепций обучения, построение системы комплексных и прикладных учебных программ и обновление модели обучения обсуждаются как стратегии для подготовки междисциплинарных и прикладных специалистов.

Ключевые слова: междисциплинарные и прикладные специалисты, режим обучения, реформа преподавания

По мере углубления российско-китайского стратегического партнерства растет спрос на специалистов в области русского языка. Поэтому нам необходимо руководствоваться потребностями общества, гибко корректировать цели подготовки русскоязычных талантов, строить целенаправленную, разумную и научную систему их подготовки, разработать новую структуру знаний, внести инновационный дух, развить сильную конкурентоспособность, обеспечить владение навыками русскоязычного общения и коммуникации на высоком уровне.

В последние годы сотрудничество между Внутренней Монголией и Россией в различных областях становится все более заметным. Кадры в сфере русского языка, подготовленные в нашем университете, играют важную роль в этом.

Мы заметили, что выпускники факультета русского языка в основном трудоустраиваются во внешнеторговые компании, логистические компании и так далее. Однако существует некоторое несоответствие между нашей моделью обучения и рыночным спросом.

В последние годы существует большой спрос на знатоков русского языка в области науки и техники, однако большинство выпускников не имеют достаточной квалификации для будущей работы. Это связано с тем, что студенты,

которые учатся в университете, в основном изучают бытовую лексику и русскую литературу, но редко научно-техническую терминологию.

Существует настоятельная потребность в том, чтобы выпускники факультета русского языка развивали свои знания в сфере определенной специальности, помимо русского языка, и совершенствовали свои навыки комплексно использовать русский язык в этой области.

В настоящее время в целом существует относительно высокий спрос на русскоязычные кадры, но выпускники-специалисты по русскому языку не очень хорошо удовлетворяют этот спрос, и основная проблема заключается в качестве знаний выпускников. Не каждый выпускник сразу подходит для работы. Например, в таких областях, как торговля, технологии и логистика, от выпускников требуется наличие знаний в определенной области, и часто именно этих знаний не хватает студентам.

Большинство студентов считают, что им необходимо расширить свои знания в других областях, помимо русского языка, и практические навыки аудирования, говорения и перевода в этой области.

Это говорит о том, что существует несоответствие между уровнем знаний выпускников наших вузов и социальным рынком и что необходимо повысить качество общей подготовки студентов, особенно улучшить их практические языковые навыки.

В результате использования традиционных “утиных” и “филлерных” методов обучения, а также необоснованной учебной программы, студенты изучают “немой” русский язык и “глухой” русский язык. Очевидно, что существует противоречие между “выходом” и “входом” специалистов по русскому языку.

Лю Лиминь, заместитель министра образования, отметил, что сегодня, когда потребности общества в таких специалистах меняются, традиционным специальностям по русскому языку вряд ли найдется место для развития, если они не будут сочетаться с другими специальностями в области политики, экономики, права, финансов, торговли или даже науки и техники и если они не пойдут по пути комплексной специальности и не будут готовить междисциплинарных и прикладных специалистов в области иностранных языков. “Русский язык + бизнес” – это междисциплинарный и прикладной специалист, в котором общество остро нуждается [Лю Лиминь, 2009].

После проведения “Года нации” между Россией и Китаем в 2006 и 2007 годах, а также Года русского языка в 2009 году в Китае и Года китайского языка в 2010 году в России, российско-китайские экономические и торговые отношения стремительно развивались, и в 2011 году Китай стал крупнейшим торговым партнером России. Также растет спрос на русскоговорящих в сферах науки и техники, торговли, энергетики и машиностроения. Напротив, существует нехватка русскоязычных специалистов, хорошо владеющих языком, а также профессиональными знаниями и навыками. Эксперты в области обуче-

ния русскому языку в Китае говорят, что спрос на специалистов по русскому языку быстро превысит предложение в Китае. Поэтому о русском языке нужно думать с точки зрения способов и средств обучения, прикладных специальностей и эффективно культивировать междисциплинарные знания с навыками применения русского языка. Общество больше нуждается в русском языке + экономика и торговля, право, журналистика и других междисциплинарных специалистах [Лю Гуаньчжун, 2003: 5], то есть выпускниках, овладевших практическими навыками двух профессий [Дай Вэйдун, 1999: 2].

Для большинства людей, работающих в сфере преподавания иностранных языков, подготовка междисциплинарных иноязычных специалистов все еще в новинку, и многие конкретные вопросы еще требуют дальнейшего изучения [Ван Цзяшу, 2002: 15]. Например: как следует упорядочить и скорректировать курсы иностранного языка? Как разумно организовать курсы по профессиональным знаниям? Как реформировать содержание и методы обучения, чтобы способствовать развитию у студентов практических способностей и инновационного духа. Все это вопросы, над которыми мы должны задуматься.

Ядром такого обучения является иностранный язык. Независимо от способа обучения главной целью является овладение языком. Уделяйте внимание развитию у студентов способности хорошо знать иностранные языки.

Следует уделять внимание всестороннему культивированию идеологических, культурных, профессиональных, физических и психологических качеств, а также совершенствованию практических способностей и инновационного духа студентов во всех аспектах обучения.

Как отмечает профессор Ван Минъюй, преподавание – это активный и интерактивный процесс, в котором преподаватели передают знания, а студенты их получают, и вся преподавательская деятельность должна осуществляться в соответствии с концепцией “преподаватели – ведущая сила, а студенты – основная сила”, и этот интерактивный режим преподавания должен осуществляться на протяжении всего учебного процесса [Ван Минъюй, 2006: 16].

Важно изменить концепцию преподавания с «обучения навыкам» на «выращивание талантов», а также концепцию преподавания с распространения профессиональных знаний на развитие всесторонних способностей, чтобы развивать личность студентов и стимулировать их творчество [Чжан Цзяньхуа, 1999: 6].

Однако в сегодняшнем инъекционном режиме преподавания, ориентированном на “преподавателя, учебник и знание языка”, преподаватель играет ведущую роль в учебной деятельности, и вся группа становится “одним голосом” преподавателя, а лекции и оценки лишают учащихся большой практики в устных упражнениях. В результате студенты сосредотачиваются только на освоении языковых знаний и пренебрегают тренировкой и совершенствованием своих языковых навыков.

Поэтому реформа нашего преподавания русского языка должна исходить из передовой концепции преподавания иностранных языков и необходимости обновления концепции преподавания с точки зрения культивирования инновационных способностей русскоязычных талантов. Как можно скорее традиционная модель обучения должна быть изменена на модель, “ориентированную на студента”, дающую полную свободу его инициативе и творчеству, делающую его главным субъектом учебной деятельности, что развивает его личную инициативу.

Задача преподавателя – не только передать знания, но, что более важно, развить творческие способности студентов [Ван Пэйфань, 2000: 107]. Первоначальная модель обучения должна быть преобразована в модель, в которой нужно идти от усвоения знаний к усвоению методов; от знания языка – к его использованию; от ввода языка – к его выводу, достигая органического сочетания получения и вывода информации; в которой преподаватель выполняет свою функцию организатора и проводника, концентрируясь на культивировании и совершенствовании практических языковых навыков обучающихся, что является важной частью реформы преподавания русского языка.

Модель обучения русскому языку, рассматриваемая в данной статье, идет в ногу со временем, фокусируется на воспитании у обучающихся способности адаптироваться в социуме, расширяет карьерные пути и возможности выпускников, повышает их конкурентоспособность при трудоустройстве и помогает им влиться в общество.

Такая модель предусматривает:

1) внедрение новых концепций преподавания, “предметного образования” для обучающихся и реализацию принципа «студент – основная сила, а преподаватель – организатор и проводник в процессе обучения»;

2) сосредоточение внимания на развитии у студентов навыков использования русского языка и сочетание изучения русского языка с изучением других профессиональных знаний для расширения кругозора студентов и значительного повышения уровня их общего развития.

Литература

1. Дай Вэйдун. Некоторые вопросы развития и культивирования иноязычных талантов для 21 века [J] // Иностранный язык, 1994, 2.

2. Дин Чжиюн. Иноязычные таланты для 21 века [J] // Иностранный язык, 1998, 2.

3. Лю Гуанчжун. Подготовка специалистов по русскому языку в 21 веке [J] // Исследования иностранных языков, 2000, 3.

4. Лю Лимин. Воспринимаемая «Год языков» в России и Китае как возможность продвинуть подготовку специалистов русского языка в Китае на новый уровень [N] // Guangming Daily, 2009-3-24.

5. Цао Яньвэй. Открытый русский язык как эффективный метод обучения для воспитания прикладных русских специалистов [J] // Научно-техническое образование, 2011, 8. С. 191-192.

*Магомедов Д.М., Магомедов М.И.
г. Махачкала, Россия*

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКОВ В ТРАНСГРАНИЧНОМ ПРИКАСПИЙСКОМ РЕГИОНЕ НА ФОНЕ РУССКОГО: ПУТИ РЕШЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. Современный Дагестан представляет собой многоязычный регион, где на относительно небольшой территории представлено 14 письменных и 18 бесписьменных языков. Русский язык в Дагестане функционирует и как родной язык одного из равноправных народов Дагестана – русских, и как средство межнационального общения, и как язык общественно-политической, образовательной и культурной жизни всех дагестанцев, и как доминирующий компонент национально-русского двуязычия, и как язык – источник заимствования слов.

Ключевые слова: дагестанские языки; литературные языки; бесписьменные языки; русский язык; глобализация; миграция.

Дагестан, будучи одной из самых многонациональных и многоязычных регионов нашей страны, на протяжении своей богатейшей и поучительной истории накопил значительный опыт сохранения культур и языков своих народов, который является достоянием всей Российской Федерации.

Богатейшее языковое разнообразие Республики Дагестан позволяет нам видеть окружающий мир во множестве ракурсов и проекций, во всём его богатейшем разнообразии. В этом уникальность Дагестана. Вот почему сохранение, оживление и развитие языков народов Дагестана – актуальная задача современности [Языки Дагестана, 2000].

Как известно, ООН объявило Международное десятилетие языков коренных народов, которое продлится до 2032 г. Языки же коренных народов являются важнейшей частью нематериального наследия человечества. К сожалению, в последние десятилетия языки малочисленных коренных народов очень быстро ослабевают и вымирают, так как в условиях индустриализации, глобализации и миграций уменьшается численность их носителей.

Как известно, языки являются уникальными инструментами для понимания, анализа и описания действительности, формируют картину мира и отражают исторический опыт народов. Проблема сохранения дагестанских языков весьма актуальна, так как в городах Дагестана второе, третье поколения горцев-мигрантов не знают языка своего родного этноса. Наблюдается функци-

ональная ограниченность дагестанских языков во всех сферах. Основой языковой политики в Республике Дагестан является взаимодействие русского и дагестанских языков [Магомедов М., 2010; Магомедов Д., 2015].

Русский язык в Дагестане играет важнейшую роль в укреплении государственности, поэтому концепция гармоничного развития русско-дагестанского двуязычия является для дагестанцев испытанной моделью культурно-национального и национально-государственного строительства. Вместе с тем мы должны привлечь всеобщее внимание к проблемам сохранения дагестанских языков, так как эти языки до сих пор в немалой степени обеспечивают богатство и разнообразие нашего духовного наследия. К сожалению, в настоящее время даже литературные языки Дагестана, несмотря на их законодательно признанный официальный статус, чаще всего ограничиваются бытовым общением.

В многонациональном Дагестане русский язык, обслуживая наиболее значимые общественно-политические и культурно-образовательные сферы жизни полиэтнического социума, функционирует как весьма эффективное средство интеллектуального и эстетического развития личности носителя национально-русского двуязычия. В связи с этим обстоятельством культура русской речи дагестанца-билингва позволительно квалифицировать как признак его коммуникативной и общей культуры. Его мировоззренческие ориентиры, нравственно-этические приоритеты, глубина эрудиции и широта историко-культуроведческого кругозора находят свое адекватное выражение, в основном, на русском языке, который объективно и закономерно выступает в роли доминирующего компонента двуязычия. Таким образом, русский язык и культура русской речи билингва формируют его как языковую личность, интернационально и патриотически воспитанную, а также служат фактором этнолингвистически детерминированной картины мира дагестанца.

Исследователи лингвистических и филологических проблем признают большой воспитательный потенциал русского языка и русской литературы. Им посвящают научно-теоретические конференции, монографии и сборники статей. Большое внимание уделяется и освещению закономерного в условиях двуязычия взаимодействия русского и национальных языков, закономерному развитию природных систем этих последних под влиянием русского языка.

Особую тревогу вызывают бесписьменные языки Дагестана, которые испокон веков функционировали в среде более крупного языка. Например, андо-цезские бесписьменные языки функционируют в среде более крупного аварского языка, который сейчас тоже ослабляется, маргинализируется и вытесняется из всех сфер. Что говорить о бесписьменных языках, если даже литературные языки Дагестана используются мало или почти не применяются в публичных сферах.

Для сохранения дагестанских языков необходимо выработать республи-

канские рекомендательные рамки формирования и реализации национальной политики в сфере их поддержки. Республиканские власти должны проанализировать структуру, направления и содержание программ и проектов, реализуемых в разных регионах, и идентифицировать лучшие образцы. Должны быть также разработаны инструменты анализа языковой политики и определены её основные параметры и критерии оценки.

Если говорить о языковой ситуации в Республике Дагестан, то для правильного понимания, анализа и всесторонней оценки проблемы сохранения дагестанских языков и поиска верных реалистичных путей её решения нельзя рассматривать эту проблему изолированно, как сугубо или преимущественно лингвистическую и локальную. Эта проблема – комплексная, междисциплинарная, многоуровневая и многоаспектная, и анализировать её следует в существующем сегодня в разных регионах России контексте: политическом, экономическом, цивилизационном, историческом, социокультурном, философском [Магомедов М., 2008; Магомедов Д., 2016].

По оценкам экспертов ЮНЕСКО, к концу XXI в. из примерно 6 тыс. языков мира выживут лишь 10%, т.е. всего 600–700 языков. Языки малочисленных народов будут заменены языками более крупных народов.

Дагестанские языки представляют большую ценность не только для тех, кто на них говорит, но и для тех, кто на них уже не говорит, но ощущает неразрывную связь со своими предками, создавшими этот язык, и именно от языка ведёт отсчёт своей идентичности.

Реальность сегодняшней жизни такова, что представители не только дагестанских бесписьменных народов, но и больших этносов в основном используют для общения не дагестанский язык, а русский, на котором говорит окружающее большинство. Конечно же, русский и иностранные языки очень важны сегодня, так как их владение гарантирует хороший заработок, карьеру и благополучие.

Разумеется, право говорить на своём родном языке – это одно из фундаментальных прав человека. Точно также человек может говорить и выражать свои мысли на любом другом языке, если считает это наиболее целесообразным. Родители тоже имеют право выбирать язык образования для собственных детей.

Чем руководствуются родители, когда выбирают для своих детей язык образования? Они хотят, чтобы их дети жили в лучших условиях, чтобы они могли реализовать свой потенциал не только на локальном уровне, не только в пределах своего малого или даже сравнительно большого языкового сообщества и ареала расселения, но и в масштабах всей страны и даже целого мира. Именно по этой причине всё чаще в городских школах Дагестана родители отказываются отдавать своих детей на обучение родному языку.

Эта тенденция доминирует уже несколько десятилетий. Если такая тенден-

ция сохранится (а она, на наш взгляд, будет даже усиливаться), то уже через несколько поколений многие даже крупные письменные языки Дагестана начнут вырождаться в преимущественно устные. Это большая угроза нашему сегодняшнему многоязычному региону.

Мы совершенно недооцениваем последствия процессов отказа от использования дагестанских языков в образовании. Например, вызывает серьёзную тревогу такое положение, когда в последние годы все начальные школы в мононациональных сельских районах отказались от обучения на дагестанских языках.

Такая маргинализация дагестанских языков может привести к серьёзным изменениям и потере идентичности даже крупных народов, к потере огромного количества понятий и смыслов, которые ни на каком другом языке нельзя выразить.

В Дагестане (в отличие от многих других регионов нашей страны) практически всё многонациональное население владеет общегосударственным языком – русским, и практически с рождения дети являются билингвами.

В Дагестане начиная с середины XX столетия наблюдается постоянный процесс миграции сельского населения в города. Это касается и «больших», и «малых» народов. В этой ситуации языки подвержены большому риску, так как вне своей исторической родины они не смогут выжить.

Статус дагестанских языков как государственных будет формальным до тех пор, пока они не займут надлежащего места в сферах культуры, образования и науки.

Послевоенная урбанизация и усиление миграционных процессов в Дагестане привели к отчуждению всей воспитательной и образовательной системы республики от народа, его культурных корней и традиций. Исчезновение национального из школы, детского сада способствовало исчезновению национальной экологии из семьи. В результате родной язык потерял свои позиции, а в некоторых случаях исчез из семейно-бытовой сферы общения. А это привело к ослаблению позиций родного языка в духовной сфере. Так произошло нарушение естественных механизмов, этапов передачи родного языка из поколения в поколение.

К сожалению, в системе общего образования не решены вопросы должного обеспечения преподавания родных языков и литератур учебной и учебно-методической литературой. Например, в последние десятилетия не издаются в необходимом количестве учебники по родному языку и родной литературе для дагестанских национальных школ. В связи с этим учащиеся, осмысливая лишь отдельные литературные явления, приобретают недостаточные знания о творчестве писателей и произведениях как элементах культуры (не определяется их место в ряду других), не получают целостного представления об историко-литературном процессе, закономерностях развития национальной литературы.

Усугубляет сложившуюся ситуацию недостаток современных методических пособий для учителей родному языку и родной литературе

В последние десятилетия учёные обращают внимание на размывание литературных норм дагестанских языков, сокращение числа говорящих на них, ухудшение качества владения национальными языками и целый ряд других неблагоприятных явлений, вызывающих, по меньшей мере, озабоченность.

Городские жители Республики Дагестан, особенно младшее поколение, оторваны от стихии родного языка, родной этнокультурной почвы. К сожалению, молодое поколение плохо знает культуру, быт, традиции, обычаи своих предков. Оно почти не знакомо с национальной литературой, фольклором, своими обрядами и обычаями. Не владеет родным языком и значительная часть нашей интеллигенции. И этот процесс продолжается.

Среди объективных и субъективных причин угасания языков малочисленных народов можно выделить следующие: отсутствие ясного видения перспектив, иллюзии, заблуждения, предубеждения и др., пассивность самих носителей этих языков, недостаточность мотивации к сохранению своего языка, так как это дело трудоёмкое, требующее больших интеллектуальных и временных усилий, дорогостоящее и часто неблагоприятное, инерционность образовательной и научной среды, недостаточная развитость информационно-просветительской, организационной и институциональной инфраструктуры и др.

Для того чтобы улучшить положение по сохранению дагестанских языков, необходимо изучить инновационные меры, принимаемые в разных регионах по сохранению языков на образовательном, организационном, научном и технологическом уровнях, в том числе с использованием передовых языковых компьютерных технологий.

Говоря о сохранении языков, специалисты обычно имеют в виду образовательные структуры: школы и университеты. Безусловно, чтобы сохранить языки в XXI в., их надо изучать. Однако сохранение языка требует не только его изучения, но и поддержания и развития всех сфер его функционирования. Люди, знающие родной язык, должны иметь возможность на нём читать, писать и общаться в публичном пространстве. Вот почему необходима поддержка деятельности издательств и СМИ, поддержка выпуска книг, журналов, газет, телевизионных и радиопрограмм, писателей и журналистов, пишущих на родном языке, социальных сетей и блогов.

Необходима также поддержка культуры народов Дагестана, их концертной и гастрольной деятельности, песенного и хорового искусств, фольклора.

Наши наблюдения показывают, что гармоничное сочетание родного и русского языков в школьном обучении позволяет детям добиваться лучших результатов в учёбе, развивает их интерес к познанию и способности к обучению. С самого раннего возраста дети должны получать поддержку при использовании родного языка в школе.

Сегодня чрезвычайно актуально возрождение с помощью русского языка, русской литературы евразийского культурно-языкового пространства. Создававшееся на протяжении многих столетий, оно, к сожалению, в постсоветское время не получало внимания и адекватной оценки.

О значимости евразийского компонента нашей культуры и актуальности его возрождения свидетельствует мнение З. К. Тарланова: «Трудно отделаться от впечатления, что, чуть ли не сознательно, предпринимаются отчаянные усилия для оттеснения русского языка в России, разрушения его норм, статуса как государственного, нейтрализации его как величайшей опоры этнического самосознания, национальной русской и евразийской культуры» [Тарланов, 2001: 27].

Необходимо поддерживать и развивать научную деятельность, нацеленную на всестороннее исследование и документирование коренных языков, на создание всевозможных словарей и энциклопедий и других информационных ресурсов, в том числе в электронном и онлайн-форматах, а также языковых корпусов и всех других средств для обеспечения и развития представленности языков в киберпространстве.

Для того чтобы повысить качество, эффективность и результативность исследования языков, необходимо обмениваться опытом. Нам нужно регулярно проводить международные конференции, семинары, круглые столы, инициировать совместные сравнительно-сопоставительные исследования как по крупным комплексным темам, так и по отдельным направлениям, дифференцированным по численности носителей этнических языков.

Для создания реальных условий для самобытного развития языков народов Дагестана следует принять не противоречащий федеральному республиканский закон, который в полной мере учитывал бы всю этноязыковую специфику региона. В нём должен быть чётко определён статус каждого языка во избежание всякого рода спекуляций на эту тему. Здесь должно содержаться однозначное определение понятий «язык», «наречие», «диалект», «говор», «подговор» и дано научное объяснение существующей между ними разницы. Но даже в этом сугубо узкопрофессиональном вопросе до сих пор не консолидирована позиция ученых-языковедов.

В этом законе должен быть приведён полный список всех языков, диалектов и говоров языков Дагестана. Здесь должна быть объяснена разница между понятиями «государственный язык», «письменный язык», «бесписьменный язык», «младописьменный язык» и т. д. Если будут оставлены двусмысленные, обтекаемые формулировки, то ещё долго будут продолжаться спекуляции на эту тему, грозящие приобрести национальную окраску.

Одновременно с этим необходимо принять и глубоко продуманную целевую государственную программу по сохранению, развитию и функционированию языков народов Дагестана. Но, прежде всего, необходимо выработать

единую республиканскую государственную концепцию языковой политики с широчайшим привлечением всех заинтересованных специалистов и провести солидную конференцию для научного решения всех возникающих вопросов на эту тему.

Литература

1. Магомедов Д.М. Языковая жизнь полиэтнического Дагестана: взаимодействие русского и дагестанских языков // Россия и Восток: взаимодействие стран и народов. Труды X Всероссийского съезда востоковедов, посвященного 125-летию со дня рождения выдающегося востоковеда Ахмет-Заки Валиди Тогана (Уфа, 7–10 октября 2015 г.). Книга 2. Уфа, 2015. С. 59–61.

2. Магомедов Д.М. Актуальные проблемы функционирования дагестанских языков // Гуманитарная наука Юга России: международное и региональное взаимодействие. Материалы II Международной научной конференции (г. Элиста, 14–15 сентября 2016 г.). Элиста, 2016. С. 205–206.

3. Магомедов М.И. Этноязыковые проблемы и пути их решения в Республике Дагестан // Взаимодействие народов и культур на юге России: история и современность. Ростов-на-Дону, 2008. С. 318–321.

4. Магомедов М.И. Русский язык в многоязычном Дагестане. Функциональная характеристика. М.: Наука, 2010. 182 с.

5. Тарланов З.К. Русский язык как фактор сплочения и культуросозидания в Евразии // Материалы международной научно-теоретической конференции «Русский язык и языки народов России: функционирование и структурное взаимодействие». Владикавказ, 2001. С. 384–386.

6. Языки Дагестана. Махачкала, 2000. 553 с.

Омакаева Э.У.

г. Элиста, Россия

ЛУЧШИЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ВУЗОВ И НИЦ РОССИИ В МЕЖРЕГИОНАЛЬНОМ (МЕЖДУНАРОДНОМ) ИЗМЕРЕНИИ: ИЗ ОПЫТА ФДПОИГ КАЛМГУ

Аннотация. В статье анализируется и обобщается опыт изучения преподавателями ФДПОИГ КалмГУ лучших практик отечественных и зарубежных вузов и академических институтов на межрегиональном (международном) уровне. Рассматриваются основные направления и механизмы межвузовского сотрудничества, задачи, которые должны быть решены в этой области, пути повышения эффективности научного взаимодействия с партнерами ФДПОИГ КалмГУ.

Ключевые слова: межвузовское сотрудничество, лучшие практики, научные проекты, русский язык, письменность

Сегодня значительно возросла роль университетов и междууниверситетского сотрудничества, интеграции усилий научных и образовательных организаций

разного уровня, власти и гражданского общества в ответ на вызовы времени [Садовничий, 2006]. В последние несколько лет в России особое внимание уделяется формированию эффективной научной и инновационной политики, её межрегиональной и международной составляющих [Салаев, 2016].

Действительно, двадцать первый век – век науки и инноваций. Успешное будущее нашего вуза зависит от наличия мощного научно-образовательного кластера. Как добиться повышения результативности научно-образовательной деятельности, вовлеченности профессионального сообщества КалмГУ в реализацию Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации?

Необходимо иметь четкое представление о реализуемых сегодня нашим университетом инициативах в области науки и образования, о поставленных задачах и, самое главное, механизмах их решения. В фокусе нашего внимания – изучение лучших практик организаций-партнеров КалмГУ, поиск эффективных инструментов обеспечения качества очного и дистанционного преподавания русского языка как иностранного и общеобразовательных предметов.

В настоящее время научное сотрудничество развивается в форме межрегионального (международного) взаимодействия. Успешная реализация стратегии развития нашего университета на международном и межрегиональном уровнях ведет к повышению его престижа и конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. И здесь на первый план выходит академическая мобильность.

В течение сентября-декабря 2022 г. автор данной статьи побывала в Санкт-Петербурге, Москве, Чите и Майкопе по приглашению принимающей стороны с целью изучения лучших практик университетов и академических институтов нашей страны.

Со многими вузами ФДПОИГ КалмГУ давно и успешно сотрудничает. Это прежде всего московский РУДН и Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. В рамках сотрудничества особое внимание уделяется выработке общей организационно-управленческой и теоретико-методологической позиции по основным направлениям подготовки иностранных граждан на подфаках российских вузов к последующему обучению на русском языке для получения высшего образования.

Это и программы ДПО («Социально-культурная адаптация иностранных граждан, обучающихся в российских вузах»), ежегодные конгрессы («Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность»), круглые столы и научно-практические конференции РУДН и ГИРЯП. Так, 12-14 октября 2022 года в Институте русского языка Российского университета дружбы народов состоялся очередной, VI Международный конгресс руководителей и преподавателей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность», в котором традиционно приняли участие преподаватели ФДПОИГ КалмГУ.

24-25 ноября 2022 года на базе ГИРЯП состоялась VII Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан», на которой выступили с докладами декан ФДПОИГ доц. Л.А. Староверкина и зам. декана по науке доц. Э. У. Омакаева. В рамках конференции была организована работа 3 секций и 2 круглых столов. Участники конференции обсудили организационные, учебно-методические вопросы обучения слушателей подготовительных факультетов русскому языку и общеобразовательным предметам на русском языке, поделиться опытом подготовки иностранцев к обучению в вузах РФ.

Новый виток получило и сотрудничество КалмГУ с Санкт-Петербургскими вузами (СПбГУ и РГПУ им. А. И. Герцена). В октябре 2022 г. в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена состоялась международная конференция, посвященная вопросам взаимодействия вуза и региона. Участники форума познакомились с опытом субъектов Российской Федерации, в том числе Республики Калмыкия, в части взаимодействия регионального вуза с органами управления образованием региона.

Участие в обсуждении модели и стратегии взаимодействия вузов и регионов, совместной работы университета и школы, процессов подготовки педагогических кадров в контексте задач регионального развития проходило в рамках проекта «Определение эффективных механизмов взаимодействия педагогических вузов с региональными органами управления образования в целях достижения современного качества образования». Сборник материалов конференции уже подготовлен к печати. Наша статья «Новые витки регионального сотрудничества: из опыта взаимодействия ФДПОИГ КалмГУ с Министерством образования и науки Республики Калмыкия» прошла официальное рецензирование и скоро увидит свет.

В ходе октябрьской встречи с зав. кафедрой русского языка СПбГУ доцентом Я. В. Мызниковой обсуждались вопросы совместной работы в рамках временного творческого коллектива по внутривузовскому гранту КалмГУ (международный проект), который будет осуществляться в 2023 г., а также по созданию интернет-портала образовательных ресурсов по страноведению для иностранных граждан (онлайн-курсы и учебные пособия).

Итогом реализации трехлетнего научного проекта «История письма Европейской цивилизации» была посвящена международная научная конференция, которая прошла в Санкт-Петербурге с 10 по 14 октября 2022 г. Организаторами конференции выступили Санкт-Петербургский институт истории РАН, Институт русской литературы (Пушкинский Дом) РАН, Санкт-Петербургский филиал Архива РАН, Библиотека Российской академии наук.

Торжественное открытие конференции состоялось в СПбИИ РАН. Директор института, д.и.н., член-корреспондент РАН Алексей Владимирович Сиренов

рассказал об итогах получившего поддержку Минобрнауки РФ уникального проекта, основная идея которого – «расшифровать почерк культуры», изучить историю человечества по тому, как писали, чем, на чем и что писали, а также определить место России по памятникам ее письменности. Для исследователей станет доступна обширная база данных по памятникам латинской, греческой и кириллической письменности.

Торжественное закрытие конференции прошло в Смотровой башне ИРЛИ РАН – Пушкинского дома, откуда открываются великолепные виды на Санкт-Петербург.

Участие в данной итоговой конференции автора данных строк с докладом о приобщении калмыков к европейской цивилизации, об истории национальной письменности «ясное письмо» (тодо бичиг) и переходе на русскую графику (кириллицу) показало, что калмыцкие ученые могут успешно реализовать на базе КалмГУ в рамках совместных проектов ряд важных инициатив: это и разработка международной научной фонетической транскрипции для калмыцких слов и стандартов научного описания памятников письменности, относящихся к разным эпохам и традициям, с учетом современных методов исследования; и создание корпуса образцов калмыцкого письма в национальной вертикальной графике и на основе кириллицы в виде цифровых копий рукописных памятников для систематизации истории письменности и последующего перевода на русский язык.

В конце сентября в Забайкальском госуниверситете состоялась Межрегиональная научно-практическая конференция студентов и молодых ученых под названием «Место и роль буддийских религиозных институтов в общественно-государственной системе России: исторический опыт и перспективы взаимодействия». На ней шла речь о вовлечении в академическую среду молодых исследователей и студентов, о координации творческих планов и совместных проектов, в которых участвуют члены профессионального буддологического сообщества. По ее итогам был подписан Протокол о намерениях сотрудничества в сфере интеграции буддийского образования в образовательное пространство Российской Федерации между научными, образовательными и духовными учреждениями страны.

Документ подписали представители 10 организаций – участников научного события:

- Забайкальского государственного университета,
- Агинской Буддийской академии, Буддийского университета «Даши Чойнхорлин»,
- Бурятского государственного университета,
- Института Китая и современной Азии РАН,
- Института монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН,
- Института стран Азии и Африки МГУ,



- Калмыцкого государственного университета,
- Хакасского государственного университета
- Фонда содействия буддийскому образованию и исследованиям.

Сборник материалов конференции, объединивший пленарные доклады ведущих ученых-экспертов и студенческие работы, в настоящее время находится в печати и скоро увидит свет.

С 1 по 3 декабря в Адыгейском государственном университете проходил Международный форум «Культура и язык малых народов в глобальном мире», на который были приглашены представители КалмГУ – ФДПОИГ (Э.У. Омакаева) и ИКФВ (Е.Э. Хабунова и Б.Э. Убушиева), которые выступили

пили с докладами на международной научно-практической конференции «Сохранение этноязыковой и культурной идентичности в современном мире: вызовы и перспективы».

В ходе встреч с коллегами из вуза-партнера (д.ф.н. Р.Б. Унароковой, д.ф.н. З.К. Беданоковой, зав. кафедрой русского языка АГУ) был обсужден ряд насущных вопросов, связанных с образовательно-научной деятельностью, в частности, с работой над совместными проектами и с академической мобильностью.

В результате состоявшихся поездок нами получен крайне ценный опыт, приобретены новые научные контакты. Знакомство с лучшими практиками показывает, что важно не только накопить опыт, но и иметь видение будущего: вуз должен стать центром компетенций для развития региона.

Опыт изучения лучших практик вузов и НИЦ России и зарубежья призывает нас к тому, что необходимо эффективно реагировать на вызовы времени: сегодня нельзя быть исследователем-одиночкой, надо создавать научные школы, международные научно-образовательные центры и многое другое на базе нашего университета. Исследовательское лидерство программы «Приоритет-2030» – важнейший ориентир для вузов [Гусева и др., 2022].

ФДПОИГ первый шаг к этому сделал. В начале октября 2022 года в рамках XXIV Генеральной Ассамблеи Ассоциации университетов и научно-исследовательских центров Прикаспийских стран на базе ФДПОИГ КалмГУ прошла Международная научно-практическая конференция «Русский язык как родной, неродной и иностранный в трансграничном Прикаспийском регионе». Форум в гибридном формате собрал на своей площадке 75 участников, в том числе 52 исследователя из 18 регионов России и 23 представителя зарубежных вузов и центров.

Торжественное открытие конференции состоялось 5 октября в Конференц-зале КалмГУ. С приветственным словом к участникам конференции обратились ректор ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова» Б. К. Салаев и ректор ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина» Н. С. Трухановская.

Научная программа конференции включала пленарное заседание, секционное заседание и два круглых стола. Это позволило расширить круг участников мероприятия, привлечь всех тех, кто интересуется актуальными проблемами русистики в целом и преподавания РКИ в частности.

Участники конференции обсудили самые актуальные вопросы теории и истории русского языка, межкультурной коммуникации, современного состояния русского языка и перспективы его развития в меняющемся социуме, языковой подготовки иностранных граждан в российских высших учебных заведениях, а также методологии преподавания русского языка как иностранного. Онлайн-участники в режиме видео-конференц-связи имели возможность не

только выступить со своим докладом, но и принять участие в дискуссиях на протяжении всей конференции.

Особое внимание было уделено эффективным практикам привлечения иностранных студентов на обучение в КалмГУ, изменению подхода к социокультурной адаптации иностранных обучающихся в условиях современных геополитических реалий, вопросам межэтнического взаимодействия в международно-ориентированном вузе, особенностям предметной подготовки и внеаудиторной работы как части образовательного процесса на довузовском этапе.

В результате состоявшихся конструктивных обсуждений и обмена мнениями были сформулированы перспективные направления дальнейших совместных международных междисциплинарных исследований.

Закономерным итогом конференции стало подписано соглашение о создании временного творческого коллектива (ВТК) для работы над международным научным проектом, актуальность которого связана с особой ролью русского языка в развитии межкультурной коммуникации народов Прикаспия и Юга России. Работа ВТК будет сфокусирована на теоретическом и прикладном исследовании феномена русского языка как фундамента стабилизирующих доброземельных взаимоотношений в полиэтнической среде, положительного отношения к Российской Федерации в мировом сообществе, укрепления и расширения российского присутствия на международной арене.

В условиях современной языковой ситуации русскому языку отводится консолидирующая роль в формировании и укреплении государственности, историко-культурной общности разных этносов, проживающих в Прикаспии и в сопредельных с ним регионах. В свете этого ключевым вопросом является разработка стратегии расширения русскоязычного пространства, ориентированной на возрождение, трансляцию и популяризацию русского языка и культуры в странах ближнего (Казахстан, Туркменистан, Кыргызстан, Узбекистан, Азербайджан, Армения и др.) и дальнего (Монголия, Китай и др.) зарубежья.

Современные инструменты развития научного потенциала университета позволяют нам найти единомышленников среди вузов и НИЦ близкого профиля, совместно реализовывать актуальные научные проекты, решать насущные задачи. Такое сотрудничество, несомненно, серьезный ресурс развития самого вуза-инициатора.

Таким образом, можно с полным основанием утверждать, что в современных условиях межвузовское научное сотрудничество на межрегиональном (международном) уровне является важной составляющей стратегического развития не только самого вуза, но и вузовского сообщества Прикаспийского региона и сопредельных стран в целом. Практику партнерского взаимодействия в научно-педагогической сфере необходимо продолжать развивать и совершенствовать.

Литература

1. Гусева А.И., Калашник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В. Исследовательское лидерство программы «Приоритет-2030»: факторы успеха // Высшее образование в России. 2022. Т. 31 (1). С. 42–58.
2. Садовничий В. А. Университет XXI века. Размышления об университетском образовании // Экономика и управление. 2006. № 2(23). С. 16–22.
3. Салаев Б. К. Калмыцкий государственный университет в российско-китайском взаимодействии // «Один пояс – один путь: образование, наука, культура», II Международный форум, 15–18 октября 2019 г.: материалы. Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2019. С. 5–10.

Омакаева Э.У., Староверкина Л.А.

г. Элиста, Россия

Цолмон Ширнэн,

г. Улан-Батор, Монголия

РОССИЙСКАЯ СТРАТЕГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ *SOFT POWER* В МЕЖДУНАРОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАЛМЫЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Б.Б. ГОРДОВИКОВА В ОБЛАСТИ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: НА ПРИМЕРЕ СОТРУДНИЧЕСТВА ФАКУЛЬТЕТА ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ И ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН (ФДПОИГ) С МОНГОЛЬСКИМИ И КИТАЙСКИМИ ПАРТНЕРАМИ*

Аннотация. Система высшего образования является одним из важных аспектов международного сотрудничества в гуманитарной сфере. Настоящая статья посвящена международной деятельности факультета довузовской подготовки и обучения иностранных граждан (ФДПОИГ) КалмГУ в области филологической науки и образования. В ней представлены результаты многопланового исследования *soft power*, или мягкой силы как ресурса развития и ключевого инструмента современных коммуникаций. Выбор темы статьи продиктован особым вниманием, уделяемым феномену *soft power*.

Ключевые слова: мягкая сила; филология и образование; русский язык и культура; научные проекты ФДПОИГ КалмГУ; калмыцко-монгольско-китайские связи; иностранные студенты (слушатели), довузовское образование

*Исследование выполнено при финансовой поддержке КалмГУ, проект «Русское языковое и культурное пространство Прикаспия и сопредельных регионов в зеркале картины мира, лексикографии, ономастики, перевода и мультилингвального образования» (приказ № 1426-о/д от 30.06.2023 г.)

Одна из ключевых целей ФДПОИГ КалмГУ – создание эффективного механизма продвижения русского языка, российской культуры и образования через деятельность Центров русского языка и культуры за рубежом (в том числе в вузах Монголии, Китая, Узбекистана, Палестины и др.).

Актуальность поставленной задачи продиктована современными тенденциями осмысления феномена так называемой «мягкой силы» (*soft power*). Насущный вопрос – формирование стратегии и тактики трансляции «мягкой силы» применительно к вузовскому образованию и науке [Лебедева, Фор, 2009; Панин, Матюхин, 2021; Торкунов, 2012; Нуе...].

Таким образом, одна из главных задач высшей школы видится в обеспечении (в сфере её компетенции) реализации задач международного гуманитарного сотрудничества, последовательного использования механизмов «мягкой силы» в продвижении русского языка и культуры за рубежом. Это отражено в «Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом» [Концепция...].

Для решения поставленной проблемы и разработки теоретических подходов необходимо уточнение существующих представлений о феномене «мягкой силы». Анализ эволюции концепции показывает, что само понятие мягкой силы трактуется по-разному [Soft power..., 2015; Лебедева, 2017; Леонова, 2017]. В настоящее время мы являемся свидетелями переосмысления и переоценки данного понятия. Традиционная его трактовка была дана автором концепции Дж. Наем [Най, 2006; Nay, 2004]. Речь идет прежде всего о привлекательности страны, ее внешней политики, культуры и базовых ценностей для иностранных государств. Иными словами, «мягкая сила» позволяет добиваться того, что нужно, через привлекательность (*attraction*).

Феномен «мягкой силы» сегодня – это актуальный способ для университета использовать свою привлекательность и силу убеждения для достижения поставленных целей. Реализация политики «мягкой силы» связана и с задачей повышения привлекательности русского языка как иностранного в зарубежных школах и вузах, и с популяризацией русистики как науки и как вузовского направления подготовки. Сегодня крайне важно использовать для этого весь имеющийся потенциал вуза [Mustajoki, et al, 2020; Zabrodskaja, 2020].

С чего начать? Необходимо проанализировать возможности использования потенциала КалмГУ в контексте развития межстранового и межрегионального гуманитарного сотрудничества. Сначала нужно понять, какие у нас имеются ресурсы для привлечения иностранных студентов, для студенческих и академических обменов, для предоставления научных грантов. Без полной и четкой картины имеющихся ресурсов вряд ли возможно выстроить эффективную стратегию реализации политики «мягкой силы». Как повысить привлекательность нашей университетской среды, города и региона в целом для потенциальных иностранных студентов?

Важнейшим индикатором адаптации иностранных студентов к учебному процессу мы считаем соответствие качества обучения РКИ их ожиданиям. Обязательной составляющей программы адаптации иностранцев на начальном этапе в нашем университете являются мониторинг и тестирование.

КалмГУ на протяжении нескольких лет осуществляет прием китайских и монгольских студентов на стажировки по русскому языку в рамках обменных программ. Это студенты Северо-Западного педагогического университета (г. Ланьчжоу, КНР), Цюнтайского педагогического института (г. Хайнань, КНР), Монгольского государственного университета (г. Улан-Батор, Монголия). Ежегодно преподаватели ФДПОИГ выезжали в Китай для преподавания русского языка в местных университетах. Но в последние три года ситуация по известным причинам изменилась: из-за ограничений стажеры из китайских и монгольских вузов проходили стажировку в дистанционном формате [Омакаева, 2021]. В изменившихся условиях постепенно стала привычной онлайн-среда и для обучающихся, и для преподавателей. Активно используются цифровые технологии через такие ресурсы, как WhatsApp, WeChat и др. На базе КалмГУ создана и функционирует дистанционная платформа *rki-dis.kalmsu.ru*. Учебная виртуальная среда в КалмГУ предусматривает использование в обучении интегративной мультимедийной модели, проведение онлайн-занятий с презентациями, консультаций, работы над ошибками, тестирований по пройденным темам и многое другое.

Сегодня ситуация изменилась. С октября 2022 г. по январь 2023 г. на ФДПОИГ прошли обучение студенты МонГУ. В октябре 2023 г. ожидается приезд стажеров из Северо-Западного педагогического университета (г. Ланьчжоу).

Калмыцкий ландшафт высшего образования характеризуется сегодня совместными международными научно-исследовательскими проектами, в которых принимают участие и преподаватели ФДПОИГ КалмГУ. Значимым фактором продвижения русской культуры в Прикаспийском регионе является совместная деятельность ученых России и сопредельных стран в области изучения и сохранения культурного наследия полиэтничного региона.

По итогам Международной научно-практической конференции «Русский язык как родной, неродной и иностранный в трансграничном Прикаспийском регионе», которая состоялась на базе КалмГУ 5-6 октября 2022 года в рамках XXIV Генеральной Ассамблеи Ассоциации государственных университетов и научно-исследовательских центров Прикаспийских стран, создан международный временный научный коллектив для осуществления проекта «Русское языковое и культурное пространство Прикаспия и сопредельных регионов в зеркале картины мира, лексикографии, ономастики, перевода и мультилингвального образования». В состав коллектива вошли известные ученые-лингвисты из разных городов России (Москва, СПб, Волгоград, Махачкала, Майкоп, Элиста)

и исследователи-русисты из стран Прикаспия и сопредельных регионов (Иран, Азербайджан, Туркменистан, Казахстан, Узбекистан, Монголия).

Таким образом, мы считаем, что первоочередными задачами являются:

- реализация актуальных научных проектов в области русистики на фоне европеистики и ориенталистики в кооперации с ведущими вузами и научными центрами России, ближнего и дальнего зарубежья;

- проведение международных научных конференций, семинаров, круглых столов, по результатам которых будут подготовлены практические рекомендации;

- активизация деятельности Центров русского языка и культуры за рубежом, повышение академической и научной мобильности преподавателей ФДПОИГ КалмГУ;

- проведение курсов ДПО «Россия: язык и культура» для сотрудников Центров русского языка и культуры за рубежом и курсов повышения квалификации для преподавателей русского языка как иностранного;

- реализация программы профессиональной переподготовки «Педагог (педагогическая деятельность в основном общем, среднем общем образовании)», профиль «Учитель русского языка»;

- проведение международной онлайн-олимпиады по русскому языку как иностранному;

- подготовка и издание научных трудов в рецензируемых изданиях совместно с российскими и зарубежными партнерами;

- подготовка и реализация программы по русскому языку по дистанционной форме обучения, электронных образовательных онлайн- курсов;

- повышение острепенности (подготовка и защита кандидатских и докторских диссертаций);

- подача совместных заявок с партнерами на грантовые исследования.

Все это будет способствовать повышению роли КалмГУ в продвижении русского языка за рубежом, в укреплении межкультурного диалога как на постсоветском пространстве, так и в сопредельных регионах.

Литература

1. Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/news/50644> (дата обращения: 01.08.2022).

2. Лебедева М.М., Фор Ж. Высшее образование как потенциал «мягкой силы» России // Вестник МГИМО-Университета. 2009. № 4. С. 200-205.

3. Лебедева М. «Мягкая сила»: понятие и подходы // Вестник МГИМО. 2017. № 3 (54). С. 212.

4. Леонова О. Г. «Мягкая сила», ее индикаторы и инструменты измерения // Экономика и управление: проблемы, решения. Научно-практический журнал. 2017. Февраль. № 2. Т. 2(62). С. 15-23.

5. Най Дж. Гибкая власть: Как добиться успеха в мировой политике / пер. с англ. В. И. Супруна. Новосибирск: ФСПИ «Тренды», 2006. 221 с.
6. Омакаева Э.У. Цифровые технологии как средство формирования коммуникативной компетенции в дистанционном обучении русскому языку как иностранному на довузовском этапе: из опыта работы ФДПОИГ КалмГУ в современных условиях // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2021): сб. статей II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 11–12 ноября 2021 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. С. 689–698.
7. Панин Е. В. Образование – фактор «мягкой силы» Проблемы обучения иностранцев в СССР/России / Е. В. Панин, А. В. Матюхин // Обозреватель. 2021. № 2(373). С. 107-115.
8. Торкунов А.В. Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России // Вестник МГИМО–Университета. 2012. № 4 (25). С. 85-92.
9. Mustajoki, Arto Samuel, Ekaterina Protassova and Maria N. Yelenevskaya (eds.). The Soft Power of the Russian Language. Plucentricity, Politics and Policies. Abingdon: Routledge, 2020.
10. Nye J. Soft Power. The Means to Success in World Politics. New York : Public Affairs, 2004.
11. Nye J. Soft Power and Higher Education. EDUCAUSE non-profit organisation [Electronic resource]. URL: <http://net.edu/ir/library/pdf/FFP0502S.pdf> (date of access: 04.09.2022).
12. Soft power: теория, ресурсы, дискурс / под ред. О.Ф. Русаковой. – Екатеринбург: Издательский Дом «Дискурс-Пи», 2015. 376 с.
13. Zabrodskaia, A. N. Review of Mustajoki, Arto Samuel, Ekaterina Protassova and Maria N. Yelenevskaya (eds.). 2020. The Soft Power of the Russian Language. Plucentricity, Politics and Policies. Abingdon: Routledge // Russian Journal of Linguistics. 2020. Vol. 24. No 1. P. 205-211.

*Санникова Н.Ю., Маркина М.Н.
г. Астрахань, Россия*

ОБ ОПЫТЕ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ В АСТРАХАНСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМЕНИ В. Н. ТАТИЩЕВА

Аннотация. В докладе презентуется опыт работы с иностранными гражданами, проходящими довузовскую подготовку на подготовительном отделении для иностранных граждан Астраханского государственного университета имени В.Н. Татищева, представлены система учебной и внеучебной работы, а также комплекс мероприятий по

созданию позитивного имиджа университета, набору, профориентации иностранных обучающихся и продвижению русского языка и российского образования за рубежом.

Ключевые слова: довузовская подготовка; социально-адаптационный практикум; воспитательная работа; ассоциация иностранных студентов.

Подготовительное отделение для иностранных граждан (ПОИГ) Астраханского государственного университета имени В.Н. Татищева, которое было создано в 2005 году (до 2018 года оно носило название «Факультет довузовской подготовки иностранных граждан»), обеспечивает подготовку иностранных абитуриентов к обучению на основных образовательных программах высшего профессионального образования, что предполагает обучение слушателей по русскому языку как иностранному (РКИ) и общеобразовательным дисциплинам разных направленностей, а также социокультурную и академическую адаптацию иностранных обучающихся, прибывающих на территорию Российской Федерации с учебной целью.

Общий объём реализуемой на ПОИГ «Дополнительной общеобразовательной программы по подготовке иностранных граждан и лиц без гражданства к обучению на разных ступенях основных образовательных программ высшего профессионального образования (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура) составляет 2416 часов, из них аудиторных занятий – 1152 академических часа, включая 612 часов по программе изучения РКИ.

Обучение начинается с 1 сентября каждого учебного года по мере прибытия слушателей в Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева, но не позднее 1 декабря текущего учебного года. В случае позднего прибытия слушателей, имеющих государственные направления, минимальный срок обучения в группах интенсивного курса составляет 28 недель, а иностранным гражданам, обучающимся на коммерческой основе, предлагается программа, рассчитанная на 1,5 года.

В программу обучения на ПОИГ включены основные и дополнительные общеобразовательные учебные дисциплины в соответствии с направленностью программы довузовской подготовки и образовательной программы высшего образования, по которой в дальнейшем будет обучаться слушатель. Перечень и объём учебных дисциплин программы определяется в соответствии с приказом Минобрнауки РФ от 03.10.2014 № 1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке».

За последние 10 лет довузовскую подготовку в АГУ прошло более 1000 обучающихся более чем из 50 стран Европы, Азии, Африки, Латинской Америки, из них 142 слушателя из 37 стран – в пределах квоты на обучение.

Обучение на ПОИГ ведётся в полиэтнических группах по всем пяти направлениям: гуманитарной, медико-биологической, инженерно-технической,

ской, естественнонаучной, экономической. Выпускники нашего отделения продолжают обучение не только в различных вузах Астраханской области, но и в МГУ, РУДН, МИФИ, МАДИ, МИСиС, вузах Санкт-Петербурга, Казани, Ростова, Томска, Владивостока, Новосибирска, Ставрополя, Екатеринбурга, Белгорода, Симферополя, Нижнего Новгорода и других городов России.

Уникальной особенностью обучения иностранных граждан на ПОИГ АГУ является введение в рабочий учебный план дисциплины «Социально-адаптационный практикум» в объёме 40 часов. Как известно, адаптация иностранных граждан к социальным условиям жизни в России зачастую имеет сложный характер, что обусловлено разницей между русской и иной ментальностью. Сотрудниками ПОИГ был разработан опросник для выпускников, и в течение двух лет проводилось их тестирование, в ходе которого были выявлены наиболее проблемные ситуации, затрудняющие вхождение в иную для прибывающих на обучение в Россию слушателей социокультурную среду. Руководство АГУ, проинформированное о результатах анкетирования, поддержало предложение сотрудников ПОИГ о необходимости социально-культурной адаптации иностранных граждан, и с 2015 года «Социально-адаптационный практикум» стал неотъемлемой частью учебного процесса, что существенно ускоряет темп привыкания слушателей к реалиям чужой для них страны, к правилам поведения в российском обществе и позитивно влияет на настрой к обучению русскому языку.

Основной целью данной дисциплины является ознакомление иностранных слушателей со страной, в которой они планируют получить образование, а также с условиями проживания и обучения в иной для них языковой и социокультурной среде. В программу социально-адаптационного практикума включены учебно-ознакомительные экскурсии по объектам социальной среды, как-то: магазины, поликлиники, здания почты, кафе, остановочные комплексы и т.д., чему предшествуют аудиторные занятия с выполнением специализированных лексико-грамматических заданий, где представляются и отрабатываются конструкции, реализующие многообразные интенции и способствующие организации коммуникативных актов различной направленности. Преподаватели используют различные виды игровых и интерактивных форм обучения.

Как показывает практика, аудиторные и внеаудиторные занятия по дисциплине «Социально-адаптационный практикум» помогают иностранным гражданам сократить адаптационный период и преодолевать специфические нравственные и религиозные барьеры, облегчают процесс знакомства с разными видами учебной и внеучебной деятельности в иноязычной среде.

В связи с пандемией в 2020–2021 учебном году сотрудниками ПОИГ внедрено обучение в цифровом формате. В настоящее время дистанционно с применением информационно-коммуникационных технологий обучаются слушатели из Гаити, Ливана, Венесуэлы, Йемена и ряда африканских стран. Занятия

проходят на платформах ZOOM, Skepe, Quizlet Googleclass. Для создания тестовых материалов используются Google-формы. Все сотрудники ПОИГ, которые постоянно участвуют в вебинарах, проводимых IPR MEDIA по вопросам организации обучения с применением платформы РКИ, используют материалы этого электронного ресурса.

Конечно, есть определённые сложности, связанные с разницей во времени. Например, между Порт-о-Пренсом (Гаити) и Астраханью разница составляет минус 9 часов, с Каракасом (Венесуэла) – минус 8, а с Джакартой (Индонезия) – плюс 3 часа. Соответственно, возникают трудности с составлением расписания и выполнением преподавателями учебной нагрузки, поскольку график дистанционных занятий составляется с учётом временной разницы.

Помимо организации учебного процесса, ПОИГ, как и все подготовительные факультеты и отделения России, проводит воспитательную работу. Это экскурсии в музеи, прогулки по городу, посещение театров и кинотеатров, филармонии, планетария и многое другое. Для иностранных граждан ежегодно проводятся Дни знакомств и Дни родного языка, неделя русского языка, фотоконкурс «АГУ глазами иностранцев», фестиваль «Русская песня по дороге в русский мир», фонетические конкурсы. Принимают участие слушатели и в фестивалях проектов социализации, соревнуясь в номинациях «Битва хоров», «Большие танцы», «Театральные подмостки: от классики до наших дней» и других.

Следует отметить, что все слушатели ПОИГ включены в общеуниверситетскую работу с иностранными обучающимися. На 25.09.2022 в университете по программам высшего профессионального образования обучается 1520 иностранных студентов из 48 стран. Значительное уменьшение контингента в текущем учебном году вызвано, как известно, изменением количества дружественных стран, усложнением и удорожанием транспортной логистики.

Однако на плане работы с иностранцами это обстоятельство не отразилось. С начала учебного года все иностранные граждане, продолжающие обучение в вузе и поступившие на первый курс или только прибывшие в университет, активно включились в работу.

Самый масштабный проект, направленный не только на адаптацию иностранцев к учёбе в новых для них условиях, но и на формирование у них позитивного образа России, – это «Клуб дружбы народов мира». Мероприятия, ежегодно проводимые ПОИГ совместно с Астраханским филиалом Ассоциации иностранных студентов, разнообразны. Это вечера знакомств «Мы разные, но мы вместе», презентации и этновыставки «Традиции и праздники моего народа», вечера дружбы «Национальный характер в пословицах и поговорках», вечера народной песни, фотоконкурс «Астрахань и АГУ глазами иностранца», конкурс видеороликов «Почему я учусь в АГУ?» и многое другое.

В 2021–2022 учебном году в университете был дан старт новым формам работы с иностранными гражданами, обучающимися на ПОИГ.

В рамках реализации социального проекта «Развитие креативных индустрий как важной составляющей проектной деятельности» на базе факультета педагогического образования, искусства, сервиса и культуры (ФПОИСК) были проведены мастер-классы по швейному делу, столовому этикету и кулинарному искусству.

Слушатели приняли участие в приготовлении блюд национальной русской кухни, в концертной программе, танцевальном флешмобе, смогли примерить традиционные костюмы представителей народов, населяющих территорию Астраханской области, понаблюдать за процессом создания студентами ФПОИСК мягких игрушек в форме сердца, символизирующих большое сердце университета, в котором есть место представителю любой мировой культуры. Приятной неожиданностью для слушателей были подарки – те самые игрушки, которые создавались в ходе мастер-класса. Слушатели были воодушевлены мероприятием и почувствовали себя частью дружной университетской семьи.

В 2021–2022 учебном году в университете стартовал и проект «Телемост дружбы», цель которого – *создание благоприятных условий для вхождения иностранных слушателей в российское этносообщество с сохранением собственной этнической идентичности*. Проект уникален тем, что родителям наших слушателей предоставляется возможность пообщаться с администрацией и преподавателями вуза, обсудить проблемные вопросы, а главное – убедиться в том, что в университете созданы условия для комфортного проживания, общения и получения знаний. Участие в «Телемосте дружбы» приняли родители слушателей из Гаити, Марокко, Ливана, Эквадора, Египта, Ирана, Индонезии, Кот-д’Ивуара и других стран мира. В ходе телемоста обучающие рассказали о культуре, обычаях, национальной кухне, языке, традиционной одежде, народных танцах и музыке, уникальных туристических местах и интересных особенностях своих родных стран.

Кроме того, мероприятие носило и профориентационный характер, поскольку имело целью привлечение внимания к реализуемой университетом программе довузовской подготовки: вместе с родителями и другими родственниками обучающихся в «Телемосте дружбы» приняли участие и друзья слушателей, которые смогли познакомиться с университетом и возможностями обучения в нём. В ходе телемоста и по его окончании организаторы получили много положительных отзывов от участников из разных стран. Планируется, что подобные телемосты станут традиционными.

Весной 2022 года было положено начало проведению ведущими профессорами университета лекций для слушателей ПОИГ. Лекцию по русскому словообразованию «Как делаются русские слова?» прочитала доктор филологических наук Г.В. Белякова, завершившая Неделю русского языка на ПОИГ.

Интересным представляется ещё один проект, стартовавший в 2021–2022 учебном году в рамках реализации программы АГУ имени В.Н. Татищева

«Приоритет 2030» по развитию экспортного потенциала российского образования – «Мой университет». Слушатели ПОИГ познакомились с самыми значимыми локациями вуза, встретились с деканами факультетов и сотрудниками приёмной комиссии вуза, узнали как о направлениях подготовки, так и о возможностях и преимуществах обучения в университете.

Далее слушателям предстояло принять участие в открытых мастер-классах, проведённых студентами и преподавателями разных факультетов. Например, на юридическом факультете иностранцы посетили учебный зал судебных заседаний, криминалистический полигон, участвовали в дактилоскопическом исследовании. В Школе спорта, физического развития и здорового образа жизни они познакомились с уникальной спортивной инфраструктурой вуза: современным бассейном, залом сухого плавания, лазерным тиром. На химическом факультете увидели зрелищные опыты. В Центре робототехники слушатели с интересом наблюдали за работой современного оборудования, применяемого в ходе научно-исследовательской и образовательной деятельности преподавателей и студентов университета. В отделе мультимедийной поддержки и сопровождения открытого образования иностранцы познакомились с возможностями создания презентационного материала и образовательного видеоконтента, обучающих видео для лекций и онлайн-курсов. Эти и другие мастер-классы от факультетов помогли слушателям ПОИГ, не определившихся с направлением обучения, в выборе будущей образовательной программы.

Мероприятие транслировалось в онлайн-режиме для слушателей, находящихся за пределами Российской Федерации и обучающихся в дистанционном формате, а сама встреча сопровождалась переводом на родные языки участников мероприятия, причём перевод осуществляли представители землячеств и Астраханского филиала Ассоциации иностранных студентов.

Интересен, как представляется, и опыт участия слушателей ПОИГ во флешмобе «#StudyLikeARussian», проводимом в 2021–2022 учебном году сетевым партнёрством «Российские университеты-экспортёры». На ПОИГ был проведён конкурс видеороликов «Учиться и жить в России – это весело и необычно», которые размещались участниками в доступных им социальных сетях. Конкурс не только показал позитивное восприятие слушателями процесса обучения в университете и условий проживания в студенческом гостиничном комплексе, но и вызвал интерес к реализуемым университетом программам у соотечественников конкурсантов, стоящих перед выбором российского вуза.

Запомнилась иностранным обучающимся акция «**Библионочь**» под девизом «**Книга – путь к звёздам**», которую провела **Научная библиотека университета**. Слушатели приняли участие в работе творческих площадок: создавали собственные игрушки-слаймы, рисовали своё созвездие, складывали бумажные самолётики и отправляли их по заданной траектории, участвовали в квесте по книгохранилищу библиотеки, в соревновании по робототехнике, а

также играли в классическую и книжную дженгу. Лекция «Марсоходный луноход» директора Физико-математического института А.В. Рыбакова, тестирование астрономических VR-приложений, мастер-класс по созданию собственной картины «Таинственный космос» от арт-салона университета, музыкальные «космические» композиции, исполненные участниками студенческого клуба самодельной песни, съёмки в фотозонах «Полёт на Луну» и «Какой ты космонавт?» вызвали у слушателей ПОИГ неподдельный интерес.

Свидетельством того, что иностранным слушателям комфортно обучаться на ПОИГ АГУ им. В.Н. Татищева, можно считать тот факт, что выпускники, продолжающие обучение в нашем университете или обучающиеся в других вузах нашего города, охотно принимают участие во всех мероприятиях подготовительного отделения и оказывают всестороннюю поддержку вновь прибывающим слушателям.

Особо следует сказать о программе «Каспийская школа русского языка», которая реализовывалась в АГУ имени В.Н. Татищева в течение восьми лет, вплоть до 2022 года. В рамках этого международного образовательного проекта ежегодно организовывалась летняя языковая школа для японских студентов преимущественно из университетов Канагава (г. Йокогама) и Кансай (г. Осака). Обучающий цикл длился в течение трёх недель, и всё это время японские слушатели полностью погружались в языковую среду и изучали русский, напрямую общаясь с его носителями, поскольку проживали в семьях студентов и выпускников вуза.

Программа предусматривала не только аудиторные занятия, но и комплекс культурных и образовательных мероприятий: экскурсии и квесты по городу, посещение картинной галереи, филармонии, театров и музеев, поездку на лotosовые поля и в близлежащие города – Волгоград и Элисту.

Кроме того, специалисты университета проводили для слушателей мастер-классы по гончарному искусству и по приготовлению традиционных блюд народов полиэтнической Астраханской области, на территории которой проживают преимущественно русские, казахи, татары и калмыки. Блюда национальных кухонь астраханцев, приготовленные под руководством сотрудников студенческого ресторана «Чистая вода», по отзывам японских слушателей программы, произвели на них незабываемое впечатление. Программа была очень востребована, и, как правило, ряд японских студентов, взяв академический отпуск в своих университетах, приезжал на один год учиться в АГУ имени В.Н. Татищева.

К сожалению, прошлым летом в силу ряда причин обучение японских слушателей не состоялось, однако университет организовал ряд вебинаров со студентами из Японии в рамках проекта «Разговорный клуб». В проведении мероприятий помогали наши японские коллеги, которые несколько лет назад преподавали японский язык в АГУ имени В.Н. Татищева и параллельно учились сначала на ПОИГ, а затем в магистратуре по направлению «Русский язык как иностранный».

В 2022–2023 учебном году слушателей ПОИГ ожидает также немало мероприятий как адаптационного, так и образовательного и воспитательного характера. Это участие в Библионочи и Ночи музеев, телемосты, танцевальные и музыкальные флешмобы, посещение музея Боевой славы, Астраханской государственной консерватории, картинной галереи имени П.М. Догадина, дома-музея Б.М. Кустодиева, музея Велимира Хлебникова и дома-музея купца Г.В. Тетюшинова, участие в студенческих квестах, флешмобе «День на факультете», встречах с деканами и руководством университета и многие другие мероприятия, способствующие адаптации иностранных граждан и их полноценной «включённости» в российский социум и университетское сообщество. Мероприятия будут проходить в разных локациях университета: в «Точке кипения», на территории «Учителя будущего», в ТСИ (Территории студенческих инициатив), в этноуголках, оборудованных в Учебном центре гостиничного сервиса и гостеприимства АГУ имени В.Н. Татищева.

Следует отметить, что, помимо «Дополнительной общеобразовательной программы «Русский язык как иностранный», на ПОИГ в течение последних трёх лет реализуется программа «Русский язык для делового общения» (156 часов), обучение по которой проходят иностранные граждане, занимающиеся на территории Астраханской области бизнесом в сфере торговли, туризма, гостиничного сервиса, международных отношений.

Ведётся и подготовка специалистов в области преподавания РКИ. Разработаны и прошли апробацию курсы повышения квалификации по программе «Профессиональные компетенции преподавателей (направление «Педагогическое образование», профиль «РКИ») в условиях системных изменений в высшем образовании» (36 часов). В апреле–мае 2022 года группа университетских преподавателей из ЛНР дистанционно прошла подготовку по программе «Русский язык как иностранный» (в объёме 72 часов). Слушателям была предоставлена возможность не только ознакомиться с теоретическим материалом, подготовленным специалистами ПОИГ и размещённым на портале «Открытое образование», но и участвовать в онлайн-треках, посвящённых основным вопросам лингводидактики, а также присутствовать на открытых онлайн-уроках по РКИ и предметам профильной направленности. Готова к реализации программа профессиональной переподготовки специалистов «Методика преподавания русского языка как иностранного» (546 часов), на которую объявлен набор и ведётся запись.

Таким образом, в настоящее время ПОИГ – современное, динамично развивающееся структурное подразделение, которое осуществляет образовательную и воспитательную работу с иностранными гражданами, проходящими довузовскую подготовку, а также учебно-методическую деятельность с целью подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов в области методики преподавания РКИ.

**РУССКИЙ ЯЗЫК КАК РОДНОЙ, НЕРОДНОЙ И ИНОСТРАННЫЙ
В ТРАНСГРАНИЧНОМ ПРИКАСПИЙСКОМ РЕГИОНЕ**

*Материалы Международной научно-практической конференции
5-6 октября 2022 г.*

Подписано в печать 14.09.2023.
Формат 60x84/16. Усл. п. л. 14.18.
Тираж 300 экз. Заказ 5049.

Издательство Калмыцкого университета
358000 Элиста, ул. Пушкина, 11