



РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОСТЬ И БУДУЩЕЕ

Международная научно-практическая конференция,
посвященная 40-летию кафедры русского языка как иностранного
и 45-летию преподавания РКИ в Казанском университете

в рамках Международного форума
«Русский язык и литература как средство формирования
российской идентичности и международной интеграции»
(2-8 апреля 2023 г.)

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ:
ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОСТЬ И БУДУЩЕЕ**

Сборник научных статей Международной научно-практической конференции, посвященной 40-летию кафедры русского языка как иностранного и 45-летию преподавания РКИ в Казанском университете

В рамках Международного форума «Русский язык и литература как средство формирования российской идентичности и международной интеграции»

Казань, 2–8 апреля 2023 г.

**КАЗАНЬ
2023**

*Печатается по рекомендации Ученого совета
Института филологии и межкультурной коммуникации
Казанского (Приволжского) федерального университета
(протокол № 11 от 29 июня 2023 г.)*

Редакционная коллегия:

доктор филологических наук, профессор,
директор ИФМК КФУ **Р.Р. Замалетдинов**;
доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора
по научной деятельности ИФМК КФУ **И.Э. Ярмакеев**;
доктор педагогических наук, профессор,
декан ВШРЯиМК ИФМК КФУ **Р.Ф. Мухаметшина**;
доктор филологических наук, профессор, исполняющая обязанности заведующего кафедрой русского языка как
иностранного
ВШРЯиМК ИФМК КФУ **Н.В. Габдреева**;
доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка
как иностранного ВШРЯиМК ИФМК КФУ **Ю.В. Агеева**;
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка
как иностранного ВШРЯиМК ИФМК КФУ **Е.И. Колосова**;
кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного ВШРЯиМК
ИФМК КФУ **Л.Р. Ахмерова**

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания
Российского университета
дружбы народов (Москва) **В.М. Шаклеин**;
доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков Казанского
государственного энергетического университета (Казань) **М.Н. Закамулина**

Р89 **Русский язык как иностранный: история, современность и будущее** [Электронный ресурс]: сборник научных статей Международной научно-практической конференции, посвященной 40-летию кафедры русского языка как иностранного и 45-летию преподавания РКИ в Казанском университете (в рамках Международного форума «Русский язык и литература как средство формирования российской идентичности и международной интеграции» (Казань, 2–8 апреля 2023 г.)) / Ред. кол.: Р.Р. Замалетдинов, И.Э. Ярмакеев, Р.Ф. Мухаметшина, Н.В. Габдреева, Ю.В. Агеева, Е.И. Колосова, Л.Р. Ахмерова. – Электронные текстовые данные (1 файл: 9,81 МБ). – Казань: Издательство Казанского университета, 2023. – 629 с. – Системные требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/176443>. – Электронный архив Научной библиотеки имени Н.И. Лобачевского КФУ. – Загл. с титул. экрана.

В сборнике представлены научные статьи по докладам участников Международной научно-практической конференции, посвященной 40-летию кафедры русского языка как иностранного и 45-летию преподавания РКИ в Казанском университете (в рамках Международного форума «Русский язык и литература как средство формирования российской идентичности и международной интеграции» (Казань, 2–8 апреля 2023 г.)). Ученые обсуждают вопросы межкультурной коммуникации, рассматривают проблемы и перспективы преподавания русского языка как иностранного в эпоху глобализации. В статьях поднимаются актуальные проблемы роли русского языка на современном этапе развития мирового сообщества, вопросы лингводидактики, внедрения информационных технологий в процесс преподавания русского языка и культуры.

Для научных работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов филологических специальностей.

Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание статей, достоверность цитат, имен, дат, названий, статистических данных ответственность несут авторы публикаций.

Редколлегия не всегда разделяет взгляды авторов.

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ДИАЛОГ
КУЛЬТУР

<i>Азитова Г.Ш.</i> Учет этнолингводидактических особенностей как аспект активизации процесса обучения иностранных учащихся.....	12
<i>Аминова А.А., Давлатова М.М., Бабаева З.С.</i> Особенности реализации семантико-деривационного потенциала глаголов в разносистемных языках.....	16
<i>Бондарева В.В.</i> Влияние языковых контактов на усвоение иностранными обучающимися русского вокализма (на материале французского языка).....	22
<i>Братчикова Н.С.</i> Особенности перевода финских драматических произведений на русский язык.....	28
<i>Гапонова Ж.К.</i> Образовательное мероприятие «Фестиваль-ярмарка “Торговля кого выручит, а кого выучит”» для иностранных студентов.....	36
<i>Голованова Е.И.</i> Новое в русской лексике под влиянием языка военной коммуникации.....	42
<i>Джамбаева Ж.А., Абдрахманова К.М.</i> Этнокультурная специфика номинаций кондитерских предприятий г. Астаны.....	47
<i>Золотарева Л.А.</i> Интерактивные приемы работы по межкультурной коммуникации.....	53
<i>Кириллова З.Н.</i> Научные термины и их перевод.....	60
<i>Кирокосьянци Г.А.</i> Преподавание русского языка и культуры в поликультурном диверсивном пространстве.....	64
<i>Кочурова С.В.</i> Основные подходы к изучению композитов в немецком языкознании.....	69
<i>Кузина Ю.И.</i> Специфика семантики культурных смыслов микропонимов тульской региональной субкультуры.....	74
<i>Куликович В.И., Хваленя С.В., Подольский Н.А.</i> Опыт межкультурной коммуникации кафедры редакционно-издательских технологий.....	79
<i>Лямкина В.А.</i> Русский язык как средство межкультурной коммуникации в Республике Узбекистан.....	86

<i>Медведева М.С.</i> Особенности фразеологии публичных выступлений В.В. Путина.....	91
<i>Мозгачёва К.С.</i> «Лев Толстой» как прецедентное имя тульской лингвокультуры.....	97
<i>Носиров Л.Х.</i> Лингвоконтрастивные особенности лексико- семантической группы «Напитки» в русском и узбекском языках.....	100
<i>Носиров О.Т.</i> Универсальные (общечеловеческие) и национально- специфические средства выражения концептосферы «Времена года» в русской и узбекской языковых картинах мира.....	104
<i>Палеха Е.С.</i> Русский язык как средство примирения мирового сообщества.....	110
<i>Салахиева Л.И.</i> Диминутивныe формы в русском и английском языках.....	117
<i>Скнарев Д.С.</i> Языковые средства создания образа Таиланда в Интернет-коммуникации.....	120
<i>Хэ Юань.</i> Китайская иноязычная лексика в текстах путеводителей XX века.....	123
<i>Цинь Сяобинь, Кайбияйнен А.А.</i> Семантика цветоименования <i>красный</i> и словосочетаний с ним в русском и китайском языках в аспекте межкультурной коммуникации.....	126
<i>Чжан Мэн.</i> Сравнение прецедентных образов «хитрости» в русских и китайских сказках.....	133
<i>Шашков И.А.</i> Прагматика реализации агент-клиентских отношений в сетевом дискурсе (на примере религиозного сетевого сообщества).....	137
<i>Щитка Н.Н.</i> Учение о внутренней форме и понятие семантического поля в современной лингвистике.....	144
<i>Ян Юнья, Митрофанова И.И.</i> Отражение концепта «честь» в русских и китайских поговорках и пословицах.....	151
СЕКЦИЯ 2. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ	
<i>Алимова М.В., Калинина Ю.М.</i> Современные информационные технологии как средство преподавания русского языка и социокультурной адаптации иностранных обучающихся (из опыта Института русского языка РУДН).....	155
<i>Асташкин А.Г., Ямалетдинова А.М.</i> Потенциал нейросетевых инструментов в обучении русскому языку как иностранному.....	162

Валуева О.Н. Создание обучающего буктрейлера: мастер-класс (на примере фразеологического словаря «Ума палата»).....	167
Галимуллина А.Р. Цифровые ресурсы для развития навыков аудирования при обучении русскому языку как иностранному.....	172
Гафиятова Э.В., Солнышкина М.И. Функционал образовательной платформы RuLingva для практики преподавания РКИ.....	177
Ли Цинго. Лингводидактический потенциал китайской многофункциональной платформы WeChat.....	181
Лутфуллина Г.Ф. Использование корпуса русского языка в практике преподавания русского языка как иностранного в техническом вузе.....	186
Маклеева Е.А. Информационные технологии в преподавании РКИ: сервисы для видеосвязи.....	190
Тикунова П.А. Современные тенденции интерактивного обучения русскому языку студентов-иностранцев музыкальных специальностей.....	193
Ширяева-Ширинг О.В. Медиатекст в преподавании РКИ и компетентностный подход в сфере высшего образования.....	197
Частных В.В., Рыжих Ю.М. Новый лингвокультурологический проект «Вас зовет Россия!»: структурные и функциональные особенности...204	
Ямалетдинова А.М., Давлетбаева О.В., Байтимирова И.Б. Сайт как лингводидактический продукт.....	208

СЕКЦИЯ 3. РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА И КУЛЬТУРА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Агафонова К.Е. Языковые структуры, содержащие метасмысл: метафоры на занятиях по РКИ.....	214
Боровикова М.В., Мартынова М.А. Синтез языка, литературы и искусства как элемент интенсификации обучения РКИ.....	219
Ван Юйлин. Эмотивная лексика как средство создания образа персонажа в художественном тексте.....	226
Васильева А.А. Особенности национально-культурного компонента в пространстве художественного текста при изучении русского языка как иностранного: от теории к практике.....	230

Вертинская О.М. «Русский диктант – онлайн» в БФУ им. И. Канта: традиции и новые вызовы.....	234
Весманова Е.В. Картины русских художников как средство семантизации лексики на начальном этапе обучения РКИ.....	238
Гибралтарская О.Н. Учебно-методическое обеспечение курса «Мастер-класс по литературоведческому анализу текста».....	244
Зубова О.В. Специфика работы с произведениями В. Шукшина на занятиях по русскому языку как иностранному.....	250
Калинкин В.М. Антропонимия как средство поэтики в русской художественной литературе.....	255
Карасева А.И. Знакомство с представлениями о женщине при изучении русского языка как иностранного (на материале былин).....	264
Коломейцева Е.Б. К проблеме отбора новейших художественных текстов для чтения на уроках РКИ.....	270
Курбонов Д.К. Сопоставительное изучение современной русской и узбекской поэзии с применением приемов технологии развития критического мышления.....	274
Низамутдинова Г.С. О проекте мультимедийного учебного пособия лексикографического типа «Жесты русской культуры».....	279
Орехова Е.Е. Наивный реализм туркменских читателей: как превратить недостатки в достоинства?.....	285
Петрова С.М. Русская литература в практике преподавания РКИ.....	290
Полищук Е.В., Суровцева Е.В. Современная иерейская проза в иностранной аудитории. Аксиологический аспект (на материале рассказа «Лучшая песня о любви (Аленький цветочек)» священника Александра Дьяченко).....	294
Румянцева О.В. Клуб «Русское слово»: поэзия О.Э. Мандельштама в практике преподавания РКИ.....	297
Садури Хасанет. Имена собственные в лингвокультурном образе Туниса в очерке А.В. Елисеева «По белу свету. Путешествия по трем частям Старого Света».....	302
Седова Е.С. Экскурсия в музей и подготовка к ней в работе с иностранными студентами (на примере выставки «Три эпохи Марка Шагала»).....	307

<i>Хрипункова О.В.</i> Петербург Серебряного века (изучение культуры «русского Ренессанса» на занятиях по РКИ).....	312
<i>Шульдишова А.А.</i> Формирование русской ономастической компетенции у студентов-иностранцев.....	318
<i>Ярыгина Н.Ю.</i> Значение лингвокультурологического компонента в формировании языковой компетенции иностранных студентов.....	352
СЕКЦИЯ 4. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ	
<hr/>	
<i>Авдеева И.Б.</i> Отечественная традиция РКИ и западная традиция в изучении иностранных языков вчера и сегодня.....	328
<i>Агеева Ю.В.</i> Формирование навыков научной речи у иностранных студентов-филологов в процессе изучения стилистики русского языка.....	333
<i>Ахмедов Б.Я.</i> Об изучении предложно-падежных словосочетаний в узбекской школе.....	338
<i>Ван Мо, Агеева Ю.В.</i> Язык специальности на занятиях с иностранцами, обучающимися по направлению «Международные отношения».....	344
<i>Дергунова Н.Г.</i> Роль учебной экскурсии в формировании лингвокультурологической компетенции в русле РКИ.....	349
<i>Ермолаева Ж.Е.</i> Нейропедагогические приемы на занятиях РКИ в аспекте нейроандрагогики.....	355
<i>Ильин Д.Ю.</i> Лингвистические коды пространственных объектов в обучении РКИ.....	358
<i>Касьянова В.М.</i> Обучение научному стилю речи: от грамматического комментария к практике.....	362
<i>Никитина Т.Г., Рогалева Е.И.</i> Современные учебные словари в практике преподавания РКИ.....	368
<i>Павлова Н.И., Фильцова М.С.</i> Ода гуманизму: повесть Ч.Т. Айтматова «Первый учитель» в аудитории иноязычных студентов-медиков.....	373
<i>Проконова И.И.</i> Проект «Курсы открытого образования по русскому языку как иностранному»: успешный пример популяризации и продвижения русского языка в мире.....	379
<i>Радько Е.В.</i> Формы работы с видеоматериалами на занятиях по развитию речи у иностранных учащихся.....	385

Стрельникова Н.Д. Диалогическая речь и спонтанная коммуникация в иноязычной аудитории.....390

Юсупова З.Ф. Компетентностный подход в обучении русскому языку турецкоязычных студентов.....395

СЕКЦИЯ 5. ДОВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Азитов Р.Ш. Деловая игра как средство эффективного обучения иностранных учащихся.....398

Алексинская А.Ю., Андреюшина Е.А., Новикова П.В., Обласова А.В. Личность тестера детской лингводидактической диагностики.....403

Богданова А.В. Предметно-языковая подготовка будущих специалистов на довузовском этапе обучения русскому языку как иностранному.....409

Васильева К.В. Специфика обучения иностранных учащихся специальности «дизайн» на этапе подготовки к обучению в вузе.....415

Владимирова Л.В., Сафин Р.Н. Традиции Казанской школы дериватологии и вопросы преподавания РКИ.....419

Галиакберова В.Н., Шимкович Е.Д. Языковая адаптация иностранных учащихся в процессе изучения естественнонаучных дисциплин.....424

Гатаулина Р.Г. Формирование грамматических навыков: синтаксическая интерференция в русской речи иностранных учащихся.....429

Гатауллина А.Г. О роли Олимпиады в довузовской подготовке иностранных учащихся.....433

Ерещенко М.В. Стратегии контекстного обучения русскому языку как иностранному.....437

Жидкова Ю.Б., Скрипкина Е.Е. Учебник «Хоровод» как управляющее устройство в обучении русскому языку как иностранному.....441

Зубарева А.В., Фролова О.А. Современные формы обучения РКИ на довузовском этапе подготовки.....447

Зуева А.С. Инфографическая репрезентация глагольной категории времени (дovuзовский этап обучения).....451

Иванова Д.А. Применение цифровых инструментов обучения на довузовском этапе подготовки иностранных граждан.....455

<i>Красман В.А., Русинова Н.С.</i> Специфика обучения русскому языку как иностранному студентов на подготовительном отделении, планирующих поступление в магистратуру на русском языке.....	461
<i>Лагун И.М., Захарова Н.Н., Гончарова Н.Н.</i> Содержание профессионально ориентированного лексического минимума инженерно-технического профиля довузовского этапа обучения иностранных граждан.....	466
<i>Максимова О.В.</i> Заголовки текстов СМИ как средство повышения мотивации у студентов подготовительного отделения.....	473
<i>Махмутова Г.Ф., Цветков С.А., Шимкович Е.Д.</i> Формирование студенческого актива слушателей подготовительного факультета для иностранных учащихся.....	477
<i>Митроченкова Ю.Ю.</i> Использование игры-бродилки на разных этапах изучения русского языка как иностранного.....	482
<i>Сулейманова Д.Ю.</i> Особенности довузовской подготовки слушателей естественнонаучной, инженерно-технической и экономической направленности с помощью лекций-презентаций.....	486
<i>Тимофеева Ю.А.</i> Видеоприложение к учебнику РКИ как дополнительное средство обучения фонетике.....	492
<i>Фархетдинова Г.Д.</i> Тренировочные упражнения в обучении языку специальности (медицинский профиль).....	496
<i>Фахертдинова Д.И.</i> Особенности обучения абитуриентов-иностранцев информатике.....	502
<i>Харитоновна О.В.</i> Организация и проведение внеаудиторных мероприятий в онлайн- и офлайн-форматах.....	506
СЕКЦИЯ 6. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ (ДЛЯ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ)	
<i>Ван И.</i> Взаимосвязь концепта и слова (на материале русского и китайского языков).....	511
<i>Ван Тинянь, Митрофанова И.И.</i> Диалог культур короновирусной эпохи.....	515
<i>Ван Юйтин.</i> Стратегии подготовки студентов к сдаче субтеста по аудированию китайского профессионального экзамена по русскому языку четвертого уровня.....	520

Ван Юйцун. Переводы как источники изучения безэквивалентной лексики (на примере «Жить» Юй Хуа).....	525
Жэнь Сяоли. Заимствования в системе русского и китайского языков: общая характеристика.....	531
Забуга А.А. Суггестопедический метод обучения русскому языку как иностранному китайских студентов музыкальных вузов.....	535
Катаева И.В. Формирование лексического навыка при обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе.....	539
Конищева Л.С. Региональный компонент на уроках РКИ для «нерегиональной» аудитории (на примере материала о Тюмени и Тюменской области).....	545
Лебедева Д.О. Кейс-технологии в обучении РКИ: теоретический аспект	550
Ликари Камилла. Лингвистический и концептуальный анализ повести «Иван» В.О. Богомолова.....	555
Лучинина Л.А. Традиции обращения к речевому фольклору и перспективы работы с песенным фольклором в условиях преподавания русского языка как иностранного.....	561
Марданова С.Р. Роль рефлексии в развитии коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов.....	567
Роднова М.А. Проведение урока на основе балета И.Ф. Стравинского «Жар-птица»: к вопросу о формировании лингвокультурной компетенции на начальном этапе обучения.....	571
Султан Д.С. Типичные ошибки казахских школьников при изучении русского языка.....	577
Хабудаси Мадина. Методика преподавания РКИ: этапы становления.....	581
Хао Лисяо. Сопоставительная характеристика словообразовательных средств словоформ в сфере дизайна на русском и китайском языках.....	586
Чжан Бинь. Особенности форм степени сравнения имен прилагательных в русском и китайском языках (нефтегазовый профиль).....	590
Чжао Цянь. Теоретические основы изучения заимствованных слов в современном китайском языке.....	594

- Чжао Ян.** Специфика изучения русской антропонимической системы в лингвокультурологическом аспекте на занятиях по РКИ.....598
- Щеглова В.М.** Работа с рекламным текстом на занятии по русскому языку в иностранной аудитории с учетом профессиональной направленности обучения.....602
- Юхименко Н.В.** Учебные пособия по русскому языку в инославянской аудитории: опыт саморефлексии учащихся.....606

КРУГЛЫЙ СТОЛ. ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ-ФИЛОЛОГАМ

- Ерофеева И.В., Файзуллина Н.И.** Развитие навыков словообразовательного анализа в китайской аудитории.....610
- Супрун В.И.** Язык произведений А.Н. Островского в лингводидактическом рассмотрении: к 200-летию со дня рождения драматурга.....617
- Хабибуллина Е.В.** Практикоориентированный подход в преподавании стилистики русского языка иностранным студентам.....624

СЕКЦИЯ 1. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ДИАЛОГ КУЛЬТУР

Г.Ш. Азитова

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

Учет этнолингводидактических особенностей как аспект активизации процесса обучения иностранных учащихся *этнокультурные особенности, социальная адаптация*

Современная методика обучения русскому языку как иностранному опирается не только на лингвистические концепции, она связывает эффективность обучения иностранному языку с учетом этнокультурных особенностей иностранных учащихся. Поэтому в отечественной методике большое внимание уделяется этнолингводидактическим основам обучения как одному из аспектов, способствующих активизации процесса обучения иностранных учащихся.

Этнолингводидактические основы обучения были заложены в трудах по лингводидактике Л.В. Щербы, Е.И. Пассова, Л.С. Выготского и др. [Щерба, 1974; Пассов, 1989; Выготский, 1956]. О важности учета родного языка учащихся отмечали А.Н. Щукин, И.А. Зимняя, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров и др. [Щукин, 2004; Зимняя, 1978; Верещагин, Костомаров, 1990]. О технологии обучения и методике преподавания русского языка как иностранного рассматриваются в трудах известных ученых И.А. Зимней, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез и др. [Зимняя, 1978; Гальскова, Гез, 1978].

Современная лингводидактика выдвигает в качестве своей центральной категории учет особенностей родного языка иностранных учащихся. Так, например, в китайском языке отсутствует звук -р-, а в японском языке нет звука -л-. В испанском языке есть только мужской и женский род, но нет среднего рода, все слова среднего рода русского языка: *яблоко, окно, молоко* в испанском языке относятся к мужскому роду. В арабском языке отсутствуют заглавные буквы, а все знаки препинания пишутся справа налево, вместо подчеркивания используется надчеркивание и т. д.

Эти и многие другие особенности иностранных языков дают возможность выработать условия для успешного обучения русскому языку как иностранному на этапе подготовительного факультета.

Для создания единого поликультурного образовательного пространства на основе этнокультурных особенностей иностранных учащихся, современная методика преподавания РКИ пополняется новыми, наиболее эффективными методами обучения представителей разных этносов с учетом их культурных, религиозных и образовательных особенностей [Розанова, 2015].

Зная особенности менталитета, национального характера, стереотипов поведения иностранных учащихся можно построить эффективную модель обучения.

Ежегодно среди иностранных слушателей подготовительного факультета для иностранных учащихся КФУ проводится анкетирование, в котором выделяются моменты, связанные с этнокультурными особенностями вхождения в российскую культурную и образовательную среду.

Практика показала, что не всегда в прямом диалоге иностранный слушатель рассказывает о своих проблемах, лучше о них он излагают письменно, отвечая на вопросы анкеты. Поэтому метод анкетирования, который проводится на начальном этапе и конечном этапе обучения, помогает куратору группы и преподавателю РКИ сравнить и увидеть динамику развития, выявить закономерные особенности той или иной этнической группы. Данные анкет позволяют понять, с какими трудностями обычно встречаются иностранные учащиеся, а предложения, которые они вносят в конце обучения, позволяют корректировать учебно-воспитательную работу с новыми этническими группами. Так, с помощью анкет было выявлено, что основным фактором, непосредственно влияющим на выбор обучения в КФУ, являются советы родственников, друзей и знакомых, наличие в вузе студентов-соотечественников и рекомендации рекрутингового агентства. Следовательно, при выборе вуза предпочтение отдается тем учебным заведениям, о которых известно в семье учащегося и в которых обучаются соотечественники.

Социокультурные проблемы адаптации решаются в КФУ путем организации социально-воспитательной работы как в вузе, так и в общежитии. Попав в новую социокультурную среду, иностранный учащийся является не только представителем своей страны, но и носителем своих традиций, обычаев и системы ценностей. Российская культура на первых порах воспринимается ими в сопоставительном плане и усваивается на уровне подсознания.

На вопрос анкеты в конце срока обучения «*Какие факторы повлияли на вашу адаптацию к жизни и учебе в России?*» многие слушатели отмечают, что это: «*жизнь и общение в общежитии*», «*интернациональный характер учебного потока*», «*знакомство с новыми друзьями*», «*свободная форма одежды*», «*толерантное отношение к вероисповеданию*». Результат успешной адаптации отражается на внутренней гармонии личности иностранного учащегося.

Адаптация проходит успешно, если иностранный учащийся:

- понимает цель своего приезда в Россию;
- осознает себя личностью;
- спокойно и познавателью относится к окружающей его новой среде;
- активен в студенческой жизни;
- готов узнавать новое и меняться.

Сам смысл адаптации заключается в развитии иностранного учащегося. Если приезд иностранного учащегося в Россию означает для него переход на более высокую ступень, т. е. это получение качественного образования для обеспечения своего будущего, это желание выучить русский язык и свободно общаться, то такой иностранный гражданин обычно хорошо учится, упорно преодолевает все трудности, легко и быстро адаптируется к новым условиям.

Как показывает практика, после окончания университета выпускники-иностранцы всегда с теплотой вспоминает своих преподавателей, учебу и жизнь в России. Безусловно, успешное обучение иностранного учащегося в вузе в большей мере зависит от того, насколько эффективно преподаватель русского языка учитывает этнокультурную специфику обучаемых при формировании межкультурной коммуникации, и как на этой основе строит учебно-воспитательную работу с иностранными учащимися.

В рамках данной статьи не представляется возможным описать этнокультурные портреты иностранных студентов разных стран, но имеющийся материал позволяет выявить, объективно оценить и обосновать правомерность построения учебно-воспитательного процесса с представителями разных этногрупп.

В заключение следует отметить важность понимания взаимосвязанности процессов адаптации иностранных учащихся и развития самого вуза в аспекте интернационализации обучения.

Позитивные тенденции, которые можно наблюдать в настоящее время, заключаются в том, что успешная адаптация может рассматриваться как необходимый компонент эффективности обучения, так как позволяет снять

дидактические и психологические барьеры, способствует интеграции иностранных студентов в новое культурное сообщество, формирует положительный опыт. Итогом всей этой работы является создание позитивного имиджа университета и привлечение в КФУ новых поколений иностранных учащихся.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус. яз. 1990 (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного). 246 с.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. 299 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2007. 336 с.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1978. 159 с.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.
6. Розанова С.П. Преподавателям РКИ: Сто сорок семь полезных советов. Учебно-методическое пособие. М.: Наука, Флинта, 2015. 240 с.
7. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М.: Высшая школа, 1974. 112 с.
8. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Филоматис, 2004. 470 с.

А.А. Аминова, М.М. Давлатова

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

З.С. Бабаева

*Ташкентский государственный педагогический университет
(Узбекистан)*

Особенности реализации семантико-деривационного потенциала глаголов в разносистемных языках

глагольная семантика, деривация, русский язык, разносистемные языки

Семантическая структура глагола представляет собой комплекс содержательных компонентов, которые могут получать формальное выражение на разных уровнях лингвистической структуры. Подход к глаголу как к «потенциальной синтагме» [Аминова, 2012], во многом вытекает из его семантической валентности, «описания смысловой структуры глагола как набора параметров действия – его участников (субъектов и объектов), способа действия, направления, среды, интенсивности, времени протекания действия, цели, результата и т. п.» [Давлатова, 2018, с. 73].

Сопоставление словообразовательных характеристик глаголов разносистемных языков, рассматриваемых в данной работе, в частности, русского языка и тюркских языков (татарского и узбекского), свидетельствует о том, что «значение в принципе безразлично к средствам выражения, и специфика глагольной системы проявляется как в технике номинации, в выборе признака наименования, так и в особом членении семантического пространства» [Давлатова, 2018, с. 74].

В методической литературе сопоставляемые факты неродственных, разносистемных языков обычно группируют по трем признакам:

- 1) явления сходные, тождественные в неродственных языках;
- 2) явления характерные для неродственных языков, но не тождественные;
- 3) явления изучаемого языка, отсутствующие в родном языке обучающегося.

Сходными, тождественными явлениями в рассматриваемых нами разноструктурных неродственных языках является то, что в них глаголы – это слова, которые обозначают действие или состояние предмета. И в русском, и в тюркских языках глаголам присущи категории наклонения, времени, лица и числа.

Для явлений второго порядка (характерных для сопоставляемых языков, но не тождественных) сопоставления нужны. Здесь они наиболее применимы. Например, прошедшее время имеется и в русском и тюркских языках. Оно обозначает действие, происходившее до момента речи. В сопоставляемых языках глаголы прошедшего времени изменяются по числам. Однако в русском языке глаголы прошедшего времени в единственном числе изменяются по родам, что чуждо тюркским языкам, и не изменяются по лицам, что свойственно тюркским глаголам.

Наиболее существенными отличиями русского глагола от татарского и/или узбекского глагола, вызывающими трудности при обучении русскому языку, являются следующие:

1. Русским глаголам свойственна категория грамматического вида, которая выражается не только морфологически (при помощи приставок, суффиксов, чередования гласных в корне или посредством ударения), но и различием временных глагольных форм. Так, в русском языке имеются две формы будущего времени: будущее простое (от глаголов совершенного вида) и будущее сложное (от глаголов несовершенного вида). Глаголы совершенного вида не имеют формы настоящего времени. Глаголы совершенного и несовершенного видов имеют различные формы причастий и деепричастий.

Грамматической категории вида в тюркских языках (в частности, в татарском и узбекском) нет, поэтому усвоение видовых различий русских глаголов представляет для учащихся, изучающих русский язык, очень большие трудности.

Разъяснение смысловых различий между русскими глаголами несовершенного и совершенного видов надо вести, опираясь на некоторые приблизительные соответствия, которые существуют между временными формами русских глаголов совершенного и несовершенного видов, с одной стороны, и различными временными формами тюркских глаголов (а также, например, сочетаниями узбекских глаголов с различными вспомогательными глаголами [Уфимцева, 1986]), с другой стороны.

Например, будущее время: *буду приходить* (несов.в.) – *киләчакмен*¹; *kelib turaman*² (настоящее-будущее время плюс вспомогательный глагол *turmoq*); *приду* (сов. в.) - *килермен*; *kelaman* (то же время без вспомогательного глагола).

¹ Здесь и далее по тексту перевод слов и выражений на татарский язык осуществлен при помощи Русско-татарского словаря Института прикладной семиотики АН РТ: URL: <https://translate.tatar/>, а также Русско-татарского словаря интернет-платформы Glosbe: URL: <https://ru.glosbe.com/tt/ru/>.

² Здесь и далее по тексту перевод слов и выражений на узбекский язык осуществлен при помощи

Прошедшее время: *приходил* (несов. в.) – *килә иде; kelib turar edi* или *kelar edi* (прошедшее многократно-длительное время плюс вспомогательный глагол *turmoq* или просто прошедшее многократно-длительное время). В некоторых случаях глагол *приходил* (т. е. приходил, но ушел) может передаваться в татарском и узбекском языках формой *килгән иде; kelgan edi* (давнопрошедшее время).

Пришел (сов. в.) – *килде; keldi, kelib qoldi* (очевидное прошедшее время или это же время плюс вспомогательный глагол *qolmoq*).

Писал (несов. в.) – *яза иде; yozar edi, yozmoqda edi, yozib turgan edi, yozayotgan edi* (разные формы прошедшего времени без вспомогательного глагола и с вспомогательным глаголом).

Написал (сов. в.) – *язган, язды; yozdi, yozib qo'ydi, yozib bo'ldi* (очевидное прошедшее время без вспомогательного или с вспомогательным глаголом) и т. п.

Используя эти соответствия, можно добиться усвоения обучающимися значений совершенного и несовершенного видов русских глаголов, но обязательно в контексте, на конкретных примерах употребления видовых пар одних и тех же глаголов, например: *Вчера Игорь мне долго объяснял эту формулу, но я ее не понял. А сейчас ты объяснил мне эту формулу очень быстро и хорошо. Записывайте новые слова в словарную тетрадь. Это слово запишите тоже.*

2. Глаголы в тюркских языках (в частности, татарском и узбекском) в прошедшем времени изменяются по лицам и числам, а русские глаголы – по родам и числам.

3. Неопределенная форма русских глаголов показывает действие безотносительно к лицу, числу и времени. Однако в ней заложены видовые и залоговые значения. Инфинитив русского глагола неизменяем. Самостоятельно в речи он встречается довольно редко, чаще употребляется с предикативными наречиями *надо, нужно, можно, нельзя* и т. п. Кроме того выступает составной частью будущего сложного времени.

В тюркских языках неопределенная форма глагола, эквивалентная русской, отсутствует. Она стоит очень близко к отглагольному имени, т.е. к имени действия. Так, в татарском языке имя действия выражает название действия, процесса и выражается формой на **-ү**: *бару – ходить, хождение; кайту – возвратиться, возвращение; сөйләү – говорить, говорение* (Без *житәрлек утын жыйдык, соңгы ризыгыбызны азерләдек һәм кайту юлына*

*чыктык*³ – Мы насобирали дров для костра, приготовили обед из оставшихся продуктов и отправились в **обратный** путь. *Өйгә кайту - Дорога* домой. «Өйгә *кайту* бик жиңел түгел иде...». - «**Возвращаться** было нелегко ...»). В узбекском же языке различают три формы инфинитива: на –**moq**, –**sh(-ish)**, –**v(uv)**. Первая их них близка по смыслу к глаголу, две другие – к имени. Переводить эти глаголы можно, как и в татарском языке, двойко: *yurmoq* – *ходить, хождение*; *o'qiv* – *читать, чтение*; *kulish* – *смеяться, смех*. Узбекский инфинитив может употребляться в предложении в роли имени существительного, и тогда он принимает падежные и притяжательные аффиксы, например: *O'qimoqning foydasi ko'p* (В ученье много пользы). Этого нет в русском языке.

Таким образом, в тюркских языках каждый глагол имеет только одну основу, в то время как в русском языке у каждого глагола по две основы (основа инфинитива и основа настоящего или будущего простого времени).

4. Формы спряжения татарских и узбекских глаголов однотипны и охватываются для каждого времени или наклонения одним правилом. А в русском языке, как известно, для каждого времени (или наклонения) существует ряд правил образования глагольных форм. Так, формы настоящего времени могут быть I и II спряжения, с чередованием согласных в корне и без чередования, с выпадением суффикса основы и без выпадения и т. д.

5. Залоговые значения глаголов (возвратность, взаимность, страдательность и безличность действия) в татарском языке образуются посредством аффиксов -л- (-ыл-, -ел-) или -н- (-ын-, -ен-): *юарга* – *умывать*, *юынырга* – *умываться*; *кияргә* – *одевать*, *киенергә* – *одеться*; *яшерергә* – *прятать*, *яшеренергә* – *прятаться*. В узбекском языке данные значения выражаются тоже при помощи различных суффиксов (-l, -il; -n, -in; -sh, -ish и т. д.): *tekshirmoq* – *рассматривать*, *tekshirilmog* – *рассматриваться*; *uzmoq* – *писать*, *(hat) uozishmoq* – *переписываться (друг с другом)*; *uivmoq* – *мыть*, *uivinmoq* – *мыться* и т. п.

В русском же языке для выражения этих значений в большинстве случаев употребляется частица **-ся (-сь)**. Поэтому обучающиеся склонны выражать значения возвратного, страдательного и взаимного залогов через эту частицу, не учитывая того, что от некоторых русских глаголов образовать такие формы

³ Данное и последующие предложения заимствованы из интернет-платформы Glosbe <https://ru.glosbe.com/tt/ru/>.

невозможно. Например: «мы поговоримся», «мы пообедаемся», «эта цифра фигурируется в докладе», «я выздоровелся» и т. п.

И, наоборот, если в глаголе родного языка нет значения возвратности, страдательности или взаимности действия, то обучающиеся часто не прибавляют к соответствующему русскому глаголу частицу **-ся**. Например: «он учил в школе» (глагол *уқырга, oqitmoq* – *учиться* не имеет возвратного значения).

6. И в татарском, и в узбекском языке нет глагольной формы, точно соответствующей инфинитиву русского глагола. В значении русского инфинитива употребляется отглагольное имя существительное – имя действия, которое, однако, управляет теми же падежами существительных, что и личные формы глагола. Таким образом, русские словосочетания типа «собрать урожай» и «сбор урожая» в родных языках обучаемых не различаются: и в первом, и во втором случае перевод будет один – *уңыш жыю, o'rim-yig'im*. Поэтому обучающиеся могут сказать «сбор урожай», «получение стипендия» (или «стипендию»), «чтение книга» (или «книгу») и т. п.

7. Для обозначения различных действий, передаваемых на русском языке, часто применяются устойчивые словосочетания (так называемые «сложные глаголы»), например: *приносить* – *алын килу, olib kelmoq, принести* (букв. «взяв прийти»), *уносить* – *алын киту, olib ketmoq, унести* (букв. «взяв уйти») и т. п.

Таким образом, анализ семантико-деривационного потенциала глаголов в русском, а также тюркских языках (татарском и узбекском) позволяет сделать следующий вывод: различия между разносистемными языками заставляют подчеркнуть еще раз необходимость изучения словообразования и формообразования русского языка при помощи не только и не столько правил, сколько путем многочисленных и целенаправленных упражнений на уровне словосочетаний и предложений.

Литература

1. Аминова А.А. Словообразовательные и семантические особенности русского глагола в сопоставлении его с межъязыковыми эквивалентами // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. Т. 154 (5). С. 71–76.

2. Давлатова М.М. Приемы семантизации лексики со значением пространства на занятиях по РКИ на подготовительном отделении // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Вып. 6. Материалы

VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2018. С. 1444–1450.

3. Уфимцева А.А. Лексическое значение: принцип семасиологического описания лексики. М.: Наука, 1986. 239 с.

В.В. Бондарева

*Российский университет дружбы народов
(Россия)*

**Влияние языковых контактов на усвоение иностранными обучающимися
русского вокализма (на материале французского языка)**
языковой контакт, фонетическая интерференция, вокализм

Вопрос языковых контактов в настоящее время является особенно актуальным ввиду необходимости изучения иностранных языков. Языковой контакт возникает в случае, когда «два или более языка контактируют друг с другом, поскольку их использует в общении одна и та же языковая личность. <...> Основными понятиями, связанными с проблемами языковых контактов, являются билингвизм, двуязычие (мультилингвизм), диглоссия, интерференция и конвергенция» [Будник, Логинова, 2012, с. 18].

Одними из первых начали интересоваться языковыми контактами и их влиянием на усвоение неродного языка У. Вайнрайх и Э. Хауген. В своих работах они подробно описывают все понятия и механизмы языковых контактов. Так, двуязычие – это «практика попеременного использования двух языков, а индивидов, которые эту практику реализуют, называют двуязычными» [Вайнрайх, 1979, с. 22]. Часто, «в современной лингвистике эти термины заменяются синонимичными терминами билингвизм и билингв» [Будник, Логинова, 2012, с. 18].

Результатом такого контакта считается интерференция – «система отклонений от норм любого из языков в речи билингвов, знающих более одного языка» [Вайнрайх, 1979, с. 22]. Некоторые ученые критикуют понятие интерференции, поскольку считается, что это длительный, неоднозначный процесс, с одной стороны которого находится полное переключение с одного языка на другой, а с другой – полное смешение языков. Когда переход от одного языка к другому не имеет четкой границы и говорящий, например, «подставляет фонемы своего родного языка в употребляемые им отдельные иностранные слова или целые высказывания на этом языке, только тогда можно говорить об интерференции в полном смысле этого понятия, поскольку говорящий лишь отклоняется от норм языка, которым он пользуется» [Хауген, 1972, с. 70].

Интерференция способна распространяться на все уровни языка, поэтому различается несколько видов интерференции: графическая, фонетическая, грамматическая, лексическая, синтаксическая и т. д. Прежде всего, интерференция проявляется на фонетическом уровне.

Фонетические ошибки в системе языка, проявляющиеся при процессе продуцирования двуязычным индивидом речи, объединенные в единое целое, называются иностранным акцентом. Каждый акцент имеет определенные характерные черты, поскольку каждый язык обладает особенностями артикуляционной базы, которые отражаются во вторичной языковой системе.

При исследовании иностранного акцента обычно используют комплексный подход: для начала необходимо «провести сопоставительный анализ фонетических систем контактирующих языков, <...> затем осуществляется прогноз нарушений, реализующихся при изучении неродного языка» [Галеева, 1977, с. 40].

Рассмотрим данный алгоритм на примере русско-французского языкового контакта в области вокализма. Теоретический сопоставительный анализ французской и русской вокалических систем позволяет выявить следующие закономерности.

Система французского вокализма включает 15 единиц и имеет четыре типа оппозиций:

1. Гласные переднего / заднего ряда;
2. Открытые / закрытые гласные;
3. Огубленные / неогубленные гласные;
4. Ротовые / носовые гласные [Chigarevskaja, 1982, с. 89].

Система русского вокализма включает 7 единиц и имеет три типа оппозиций:

1. Передние / непередние гласные;
2. Гласные верхнего / неверхнего подъема;
3. Огубленные / неогубленные гласные [Логинова, 1992, с. 94].

Все французские гласные характеризуются четкостью и напряженностью. Безусловно, их артикуляция зависит от того, находятся они под ударением или же в безударной позиции. Тем не менее, по сравнению с русским ударением, французское ударение практически не влияет на изменение качества гласного звука [Рапанович, 1973; с. 61].

Французские гласные «характеризуются однородностью на протяжении всей длительности своего звучания. Это обусловлено сильным напряжением мышц органов речепорождения» [Логинова, Бондарева, 2018, 1, с. 62]. В

русском языке, напротив, гласные дифтонгизированы, например, гласные звуки, следующие за мягкими согласными: *лес* – [л^нэс].

В потоке речи для французских гласных характерно явление дилиации, то есть уподобление одного гласного звука в слове другому. Современный французский язык богат примерами регрессивной вокальной дилиации: влияние ударного слога на безударный. Как правило ассимилирующими гласными являются гласные [i, e, y]: *j'aime* [ʒem] – *aimer* [e'me], *aigre* [ɛgv] – *aigri* [e'gvi]. В теоретической литературе это явление называется гармонией, или гармонизацией гласных. Подобная ассимиляция гласных происходит не только между слогами одного изолированного слова, но также между слогами, принадлежащими к разным словам одной акцентной группы [Grammont, 1933, с. 27].

Итак, теоретически французский акцент в произношении русских гласных проявляется следующим образом:

1. Неразличение гласных [и] – [ы] и, соответственно, мягких и твердых согласных перед ними ввиду отсутствия во французском языке фонемы [ы];

2. Однородность французских гласных приводит к проблемам с произнесением дифтонгоидных русских гласных, нарушается ритмика и не различаются аллофоны /й/;

3. Орфографические ошибки и нарушения в речи ввиду отсутствия редукции, соответствующей законам русской фонетической системы;

4. Назализация гласных перед или после носового согласного;

5. Французские гласные более продвинуты вперед, поэтому русские гласные заднего ряда становятся более передними;

6. Нарушение ритмики слова из-за разрушения консонантных сочетаний, характерных для русского языка, который относится к языкам консонантического типа;

7. Более четкая и напряженная артикуляция гласных в целом.

Теоретический материал подкрепляется результатами экспериментального исследования, основной задачей которого является сравнение потенциального акцента, полученного на этапе сопоставительного анализа вокалических систем русского и французского языков, и его подтверждение или опровержение.

По своей сути русские гласные являются дифтонгоидами и трифтонгоидами, это объясняется явлением аккомодации. Аккомодация также

обуславливает «мягко-передний и твердо-задний уклад» [Будник, Логинова, 2012, с. 128] органов артикуляции при произнесении русских гласных и стоящих рядом согласных. Соответственно, нарушения в речи инофонов, связанные с аккомодацией, делятся на две группы: разрушение оппозиций передний гласный / задний гласный и реализация дифтонгоидных призвуков в полной мере.

Нарушение оппозиций передний гласный / задний гласный наблюдается и в ударных, и в безударных позициях, например: *входили* [фход'ы́л'и] – [фход'и́л'и]* (здесь и далее символом * отмечена верная транскрипция), *музыка* [м'у́з'икА] – [м'у́зыкА]*, *быть* [б'ит'] – [быт']*, *мясо* [м'а́сА] – [м'а́сА]*, *мать* [м'ат'] – [мат'], *лук* [л'ук] – [лук]*, *любовь* [л'убо́ф'] – [л'убо́ф']*.

Дифтонгоидный характер подразумевает изменение качества гласного на протяжении его звучания, что чрезмерно воспринимается и усваивается носителями французского языка. Мягкий согласный, который находится перед гласным звуком, способствует образованию и-образного элемента, который воспринимается носителями французского языка интенсивнее, в связи с чем он реализуется в речи в качестве полноценного звука, что приводит к нарушениям ритмики: *пять* [п'иат'] – [п'ат']*, *мюсли* [м'иу́сл'и] – [м'у́сл'и]*, *вечер* [в'иэ́ч'ир] – [в'э́ч'ир]*.

Последовательности с аллофонами [й] показывают нам широкий спектр нарушений в речи носителей французского языка. Эти нарушения обусловлены не только фонетико-графической интерференцией, но и отсутствующим во французском языке множеством реализаций фонемы [й] в потоке речи: *семья* [с'им'иá] – [с'им'já]*, *красивый* [крАс'и́выи] – [крАс'и́выи]*.

Вследствие отсутствия такого явления как редукция во французском языке было зафиксировано смещение позиционных аллофонов передних и непередних гласных с различными степенями редукции. Аллофон первой степени по качеству был близок к ударному гласному: *болтать* – [балтáт'], *соседи* – [сас'эд'и́]; *сестрой* – [с'естр'ой]. Позиционный аллофон второй степени редукции либо заменялся аллофоном первой степени редукции: *постоянно* [пАстáжáн:А] – [пъстАжáн:А]*; *технологиями* – [т'ихнАл'ог'ийам'и], либо ударным гласным: *постоянно* [пастáжáн:А] – [пъстАжáн:А]*.

Наличие носовых гласных во французском языке накладывает отпечаток на сочетания русских гласных с согласными [м], [н] – гласные звуки приобретают дополнительную артикуляцию назализации, а согласный практически исчезает. Это нарушение характерно как для безударных слогов,

подверженных редукции: *переходом* [n'ip'ixóð̃^m] – [n'ip'ixóð̃m]*, *конференция* [к̃^hф'ир'эңц'и^uΛ] – [к̃^hнф'ир'эңц'и^uΛ]*; так и для ударных: *музыканты* [музыка́^hты] – [музыка́нты]*, *деньги* [д'э́^hг'и] – [д'э́н'г'и]*.

Русский язык, являясь языком консонантического типа, располагает огромным количеством сочетаний согласных, которые представляют значительные сложности для носителей французского языка. Поэтому консонантные сочетания в большинстве случаев разрушаются путем вставки дополнительного гласного звука, что приводит к нарушениям ритмики русского слова: *пропуск* [п̃^hрóпук] – [п̃рóпук]*, *когда* [кΛг̃^hдá] – [кΛгдá]*.

По сравнению с русскими гласными французские гласные характеризуются как более напряженные и продвинутые вперед, что «обуславливает продвижение самых задних русских гласных [y], [o] вперед» [Логинова, Бондарева, 2018, 1, 63]. При произношении гласной [y] и под ударением, и без него, а гласной [o] только под ударением, впереди стоящие согласные становятся полумягкими, что способствует появлению у этих гласных своеобразного, французского переднего оттенка. В транскрипции мы обозначим его знаком [°] после согласного: *сумки* [с'úмк'и], *вкусные* – [фк'úсн̃^h], *каникулы* – [кΛн'ík'улы], *музыканты* – [м'узыка́нты]; *кто* – [кт'ó], *сестрой* – [с'истр'ó^h], *толстых* – [т'óлстых].

Таким образом, при изучении иностранного языка создается ситуация языкового контакта: родной язык оказывает то или иное, как правило негативное, влияние на изучаемый язык, что приводит к появлению акцента в речи инофонов. Изучение акцентов – необходимая данность, поскольку теоретический анализ позволяет прогнозировать потенциальные трудности, анализ реальных нарушений демонстрирует, что прогнозируемые трудности и речевые нарушения действительно реализуются в речи инофонов. Полученные данные могут использоваться в теоретических и прикладных целях и свидетельствуют о необходимости учета родного языка учащихся с целью правильного формирования умений и навыков.

Литература

1. Будник Е.А., Логинова И.М. Аспекты исследования звуковой интерференции (на материале русско-португальского двуязычия). М.: МЭСИ, 2012. 162 с.

2. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. Перевод с англ. и комментарии Ю.А. Жлуктенко; вступит. ст. В.Н. Ярцевой. Киев: Изд-во «Вища школа», 1979. 263 с.
3. Виноградов В.А. Лингвистические аспекты обучения языку. М.: Изд-во МГУ, 1972.
4. Галеева М.М. О некоторых методах изучения иностранного акцента // Фонетические исследования в целях обучения иностранных студентов русскому произношению / Под ред. В.И. Петрянкиной. М.: Изд-во УДН, 1977. С. 40–47.
5. Логинова И.М. Описание фонетики русского языка как иностранного (вокализм и ударение). М.: Изд-во РУДН, 1992. 159 с.
6. Логинова И.М., Бондарева В.В. Реализация системы вокализма в условиях русско-французской интерференции // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом, № 1. М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2018. С. 59–64.
7. Рапанович А.Н. Фонетика французского языка. М.: Высшая школа, 1973. 291 с.
8. Хауген Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. Вып. 6. М., 1972. С. 61–80.
9. Chigarevskaja N. Traité de phonétique française. М.: Высш. школа, 1982. 266 с.

Н.С. Братчикова
МГУ имени М. В. Ломоносова,
Московский государственный лингвистический университет
(Россия)

**Особенности перевода финских драматических произведений
на русский язык**

*комедия, драматический текст, сценический перевод, стратегия перевода,
сценическая речь*

Долгое время профессиональный финский театр находился только в Петрозаводске. Театр и по настоящий день работает на национальных (финском, карельском и вепсском) языках. В 2023 году в Санкт-Петербурге открылся еще один финский театр, который планирует специализироваться на классической и современной драмах.

Комедия финского писателя и журналиста Юрьё Хейлалы «Собрание пекарей» (финск. Pullanpyörittäjien kokous, 1905), послужившая материалом данного исследования, была предоставлена сотрудниками фонда Театральной библиотеки.

Объектом исследования является драматургическое произведение, написанное на финском языке. Предметом – переводческие проблемы, связанные с передачей на русский язык финской комедии. Особое внимание уделяется вопросам адекватной передаче реалий, сохранению речевых характеристик персонажей и обеспечению сценичности перевода.

Ю. Хейлала (Yrjö Heilala, 1882–1951) написал около тридцати пьес, среди которых самой известной является комедия про пекарей. Выбор произведения обусловлен интересом к финской национальной комедии санкт-петербургского финского театра.

Комедия «Собрание пекарей» представляет собой социально-бытовую пьесу начала XX века, в которой острые социальные явления заслонены бытовыми событиями.

Фабулой комедии является заседание булочников из финских провинций, во время которого они делятся своими умениями. В пьесе выделяется одна сюжетная линия, которая проявляется в парах персонажей, противостоящих по карьерному статусу – мастера-пекари и подмастерья. Героями комедии выступают необразованные деревенские жители. Они устремлены к

накопительству, стараясь нажить капитал мошенническим путем, уменьшая размеры булок, подменяя зерна тмина на «мышинные горошки», подкладывая в тесто вместо изюма тараканов. Обсуждение и одобрение этих «профессиональных приемов» является темой собрания хлебопеков.

Между персонажами вспыхивает ссора из-за некорректного сравнения мастера Бриоша с коровой: «Понятно, что и вы когда-то подмастерьем были. Но как говорится, не помнит корова, как телочкой была» [Heilala, 1905, с. 32]. Пекарь решил, что его обозвали коровой, тем самым оскорбив его человеческое достоинство. Дело едва не доходит до суда, однако в итоге социальный конфликт разрешается нормативным путем: подмастерье приносит извинения мастеру, разлад формально преодолевается и внешне воцаряется гармония. Развязка пьесы нарочито упрощена и обращена к истокам народного сознания – стремлению к миролюбивому разрешению конфликтов.

Первой и одной из самых значительных работ в области изучения особенностей перевода драматических произведений является монография чешского теоретика перевода и литературоведа Иржи Левого (1926–1967) «Искусство перевода». Рассматривая особенности перевода драматургических пьес, исследователь вводит понятие «неравномерной точности» перевода. Она объясняется комплексной системой театрального представления, включающего в себя помимо текста, актерскую игру, режиссуру, сценическое оформление и музыку. «На сцене многие качества перевода проявляются иначе, нежели при чтении» [Левый, 1974, с. 14]. Многие режиссеры считают, что «излишне литературный перевод может оказаться губительным для текста перевода, так как для переводчика, склоняющегося к поэтическим красотам, ритмике, лексической окрашенности текста, может ускользнуть технология действия, необходимая для режиссуры» [Олицкая, 2012, с. 19].

Текст, звучащий с театральной сцены, нацелен на достижение быстрой эмоциональной реакции зрительного зала. Характеризуя особенности перевода драматургических пьес, И. Левый обращается к понятию «меры энергии реплики», обращенной к партнеру по сцене, и указывает на необходимость драматургу и, соответственно, переводчику организовать фразу таким образом, чтобы конструкция предложения помогала определить экспрессивные качества высказывания, способствовала правильному произнесению реплики актером [Левый, 1974, с. 14].

Сценичность драматургического перевода стала предметом обсуждения многих научных публикаций [Базылев, Войнич, 2011, с. 62; Куницына, 2009,

с. 48]. Сценичность подразумевает не только то, «что» говорится, но и «как» говорится актером на сцене и включает в себя «удобопроизносимость», «легкочитаемость» [Пастернак, 2004, с. 72], идиоматичность, а также определяет структурную организацию текста, выраженную чередованием стиха и прозы, пауз и повторов [Куницына, 2009, с. 50]. Совокупность этих качеств придает динамичность театральному представлению [Олицкая, 2012, с. 12].

При переводе на русский язык финской комедии Ю. Хейлалы «Собрание пекарей» использовалась стратегия доместикации, которая считается наиболее удачной при работе с иноязычными драматическими произведениями [Bassnett, 2002; Шелестюк, Гриценко, 2016; Борисенко, Макаров, 2019]. Например, были осуществлены следующие «культурологические» замены: вместо слова «псалом» используется слово «молитва»; вместо «дюйм» «сантиметр». Круговой турецкий танец «зейбек» при метафорическом описании судебной волокиты переименован в «кадриль»: *Minä nostan tästä prosessin. Ja tanssivatpa turkinranseesia lakitivassa niin Leipälä kuin Nälkäläkin.* «Я в суд на них подам. Вот тогда-то Буханкин с Голодухой закружатся в кадрили по залам суда» [Heilala, 1905, с. 32]. Замена названия танца обусловлена не только близким характером исполнения двух народных танцев, популярностью кадрили в Финляндии, легкостью произношения слова на русском языке, но и идиоматичностью выражения, позволяющего передать «запутанный» характер судебных обращений.

Основными лингвистическими особенностями пьесы Хейлалы, создавшими переводческую проблему, являются говорящие фамилии, реалии, использование в речи персонажей разговорной и сниженной лексики.

Имена героев — это то, на что чаще всего читатель обращает внимание, поэтому выбор имен не случаен [Шугаева, 2015; Шугаева, Кормилина, 2014]. Смысловое имя — это своеобразный троп, который, по мнению В.С. Виноградова, равнозначен метафоре или сравнению [Виноградов, 2001, с. 81].

Перевод «говорящих» имен собственных относится к области узкоспециальных переводческих проблем, для решения которых требуются литературная эрудиция, углубленные знания родного и иностранного языков, а также находчивость. Вариант перевода литературного антропонима на другой язык должен отражать внутреннее содержание, заложенное в имени, то есть его семантическое наполнение, указывающее на ряд особенностей героя или выдуманной местности [Виноградов 2001, с. 105]. Литературные антропонимы

несут смысловую нагрузку, например, фамилия подмастерья *Голодуха* (*Nälkälä*, от *nälkä* ‘голод’) обладает скрытым ассоциативным фоном.

Название деревней, из которой приехали делегаты на собрание пекарей, ассоциируются с их профессиональной деятельностью, например *Мучное* (*Jauhola*, от *jauho* ‘мука’), *Батоново* (*Limppula*, *limppi* ‘каравай, коврига, батон’). Для того, чтобы избежать совпадения с названиями реально существующих в Костромской и Владимирской областях поселков Каравеево, в Московской и Нижегородской областях населенных пунктов Ковригино, было придумано название Батоново.

В комедии Хейлалы причудливые фамилии соответствуют роду деятельности героев, например, *Rinkeli* (от *rinkeli* ‘крендель’, ‘бублик’) *Крендель*, *Kakku* (от *kakku* ‘торт’) *Бриош*, *Pullanen* (от *pulla* ‘булка’) *Плетенкин*, *Leipälä* (от *leipä* ‘хлеб’) *Буханкин*. Выбор имен создает комический стиль повествования.

Переведенные на русский язык финские «говорящие имена» довольно удачно вписались в русское культурное пространство. На наш взгляд, все фамилии адекватно переведены, чему способствовали особенности сюжета и ассоциации, которые сопровождают антропоним.

Отличительной чертой театрального произведения является то, что оно состоит целиком из «сценических диалогов» [Левый, 1974, с. 23], которые наделены яркой экспрессивностью, раскрывают внутренний мир персонажей.

Например, стараясь произвести впечатление на окружающих и демонстрируя свое превосходство над ними, председатель собрания, мастер Крендель старается говорить «мудреным» языком, произносит витиевато построенные и неестественно звучащие фразы, которые он постоянно забывает, путает слова и обороты. «*Arvoisat ... ei, kunnioitettavat herrat pullan pyörittäjät. Leipätaiteen ... ei, pullataiteen edustajat, repäsentantit, maamme kaikilta kulmilta ja kolkilta, tulikumien uunien ja höyryävien pullien äärestä. Pullat ovat nousemassa keskuudessamme... Ei, pullataide on nousemassa keskuudessamme*». «Дорогие ... нет, уважаемые господа булочники! Умельцы-хлебопеки ... нет, булочных дел мастера, представители, репрезентанты из дальних уголков и окраин нашей родины, оторвавшиеся от пышущих жаром печей и дымящихся булок ... Булки у нас на подъеме ... Нет, булочных дел мастерство у нас на подъеме» [Heilala, 1905, с. 7].

Вычурность языка выражается в усложненных синтаксических конструкциях, которые построены как головоломка, в использовании

искаженных иностранных и устаревших слов. Комично звучит в речи персонажа неправильно произносимое слово *repesentantti* ‘представитель, участник, уполномоченный’, которое образовано от латинского *repraesentare* ‘представлять’. В переводе на русский язык было решено заменить его близким по звучанию словом ‘репрезентант’, что позволяет сохранить стилистику высказывания и помогает создать речевой портрет персонажа.

Лексика героев отражает их профессиональную деятельность. Они включают в обыденную речь профессионализмы, что создает комический эффект: *yksimielisyyden nostattava jästi* ‘дрожжи, поднимающие единство’; *veljeuden jästi* ‘дрожжи братства’; *yksimielisyyden nisutaikina* ‘пшеничное тесто единства’; *suuri tulevaisuuden taikina* ‘пышное тесто будущего’. Мастер Бриош обращается к религиозной лексике в надежде придать своей речи торжественный характер. Важность ситуации описывается словом *siunattu* ‘благословенный’, однако в сочетании с кулинарными терминами оно звучит нелепо и вычурно: *siunattu yksimielisyyden haratus* ‘благословенная закваска единства’, *siunattu taikina* ‘благословенное тесто’.

В речи героев встречается разговорная, стилистически сниженная лексика, например жена называет мужа *talonpojan saapas* букв. деревенский сапог ‘деревенский валенок’, муж жену *muija* ‘бабанька’, или обращается к ней как *heikompi astia* ‘дурное твоё корыто’. Сотрудников младших должностей пренебрежительно называют *sälli* ‘мастереныш’ вместо *kisälli* ‘подмастерье’.

Деминутивы передают субъективно-оценочное значение. В финском языке слово *sälli* является производным от *kisälli*, которое было образовано от шведского *gesäll* или немецкого *Geselle* и обозначало ‘ученик мастера, подмастерье’. Финский деминутив образовался путем отбрасывания первого слога. В русском языке уменьшительное значение передает суффикс *-еныш*, например *звереныш*, *детеныш*. Как вариант перевода было предложено слово ‘*мастереныш*’, позволяющее передать уничижительное и пренебрежительное отношение к не достигшему профессиональной зрелости человеку.

Персонажи употребляют в своей речи много фразеологизмов (например «*sulla on aina niin kiire kuin sika pistäissä*» «тебе ж приспичило, что свинье в чесотке» [Heilala, 1905, с. 14]); веллеризмы («*Lähettiin, sanoit tai löylyssä*» «Пошли что ли? сказала вошь, понав под нар» [Heilala, 1905, с. 19]). Сравнительному обороту «*haisee kuin ketun raatoa*» букв. воняет, как лисья туша [Heilala, 1905, с. 25] был предложен перевод через более знакомое для русской речевой культуры выражение «*разит, как от вонючего козла*».

Характерной для финской речевой культуры является обращение к женщине по фамилии, добавив суффикс *-iska/-iskä*: *Leipälä* Буханкин → *Leipäläiskä* ‘Буханочка’, *Gröönroos* Гренрус → *Gröönrooska* ‘Гренруска’. Финские варианты женских имен не имеют никакой коннотативной окрашенности (ср. русские прозвища Салтычиха (образована от фамилии Салтыкова), Кабаниха (от фамилии Кабанова). Учитывая эмоциональную нейтральность финских форм, в переводе на русский язык фамилии остались в исходном варианте, т. е. *Буханкина*.

Сложность работы над переводом драматургической пьесы вызвана ее небольшим объемом, что требует выбора точного слова, подбора лаконичной синтаксической конструкции. Например, реплика госпожи Бриош «*Ajattele tätä skandaalia*» букв. Подумать только, какой скандал! была сокращена до одного слова «*Жуть!*» [Heilala, 1905, с. 19] с сохранением субъективной оценки ситуации. Стихотворная строка *juprous on silmien puna, pullistus, hengen myös häiju haju* букв. ‘пьянка – это красные глаза, одышка, скверный запах из рта’ была переведена короче и ритмичнее «водка, драка, перегар – это ужас и кошмар».

В заключение следует отметить, что процесс перевода драматической пьесы с финского языка на русский был связан с большим количеством переводческих проблем и решений. Переводчик выступает посредником между культурами, стараясь сохранять независимость и объективность.

Основными критериями перевода драматического текста являются сохранение речевых характеристик персонажей, максимально точный и понятный для читателя перевод на русский язык финских реалий. Доместикация является основной переводческой стратегией в случае работы над иноязычным драматическим текстом.

Поскольку текст является лишь одним из элементов спектакля (наряду с актерами, режиссурой, музыкальным сопровождением и оформлением), переводчик должен помнить о звуковом восприятии текста. При переводе иноязычной пьесы на русский язык необходимо заменять сложные синтаксические конструкции на простые, сохраняя динамику театрального действия. Живость языка является успехом перевода драматических текстов.

Литература

1. Базылев В.Н., Войнич И.В. DRAMA TRANSLATION (драматургический перевод, сценический перевод) // Основные понятия англоязычного переводоведения: терминологический словарь-справочник.

2011. № 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/drama-translation-dramaturgicheskiiy-perevod-stsenicheskiy-perevod> (дата обращения: 24.02.2023).

2. Борисенко Ю.А., Макаров С.С. Проблемы перевода драматических произведений (на материале пьесы Д. Эдгара «Тестируя эхо») // Многоязычие в образовательном пространстве. 2019. № 11. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-perevoda-dramaticheskikh-proizvedeniy-na-materiale-piesy-d-edgara-testiruya-eho> (дата обращения: 24.02.2023).

3. Виноградов В.С. Введение в переводоведение. Общие и лексические вопросы. М.: Изд-во ин-та общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.

4. Куницына Е.Ю. Драма Шекспира: сценичность перевода и переводческий дискурс // Вестник ИГЛУ. 2009. № 4 (8). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/drama-shekspira-stsenichnost-perevoda-i-perevodcheskiy-diskurs> (дата обращения: 25.02.2023).

5. Левый И. Искусство перевода. Прогресс, 1974. 394 с.

6. Олицкая Д.А. Перевод драмы: специфика, проблемы, подходы // Вестн. Том. гос. ун-та. 2012. № 357. С.19–24. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevod-dramy-spetsifika-problemy-podhody> (дата обращения: 26.02.2023).

7. Пастернак Б. Замечания к переводам из Шекспира // Полн. собр. соч. М.: Слово, 2004. Т. 5. С. 72–90.

8. Шелестюк Е.В., Гриценко Э.Д. О форенизации и доместикации в переводе и возможностях их лингвистической оценки // Вестник ЧелГУ. 2016. № 4 (386). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-forenizatsii-i-domestikatsii-v-perevode-i-vozmozhnostyah-ih-lingvisticheskoy-otsenki> (дата обращения: 24.02.2023).

9. Шугаева Н.Ю. Говорящее имя как вид литературного антропонима // Вопросы филологии и теории перевода: социокультурный аспект. Сборник научных статей. ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2015. С. 237–243.

10. Шугаева Н.Ю., Кормилина Н.В. Стратегии перевода на английский язык говорящих имен Н.В. Гоголя // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2014.

№ 4 (84). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-perevoda-na-angliyskiy-yazyk-govoryaschih-imen-n-v-gogolya> (дата обращения: 24.02.2023).

11. Bassnett S. Translation Studies. Psychology Press, 2002. 176 с.

12. Heilala Y. Pullan pyörittäjien kokous. Yksinnäytöksinen ilveily. Seuranäytelmiä № 27. Hämeenlinna, Boman & Karlsson kustannuksella. 1905. 36 с.

Ж.К. Гапонова

*Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского
(Россия)*

**Образовательное мероприятие «Фестиваль-ярмарка “Торговля кого
выручит, а кого выучит”» для иностранных студентов
русский как иностранный, иностранные студенты, организация
внеаудиторной работы, контрастивный подход**

Организация внеаудиторных мероприятий для иностранных студентов требует от преподавателя не меньшей работы и внимания, чем ведение аудиторных часов. Кроме того, внеаудиторная работа должна в сочетании с обучением способствовать формированию и совершенствованию коммуникативной, языковой, речевой или лингвострановедческой компетенций обучающихся, приобщению к повседневной культуре России, расширению кругозора обучающихся, быстрой адаптации студента в инокультурных условиях, формированию творческой мотивации познавательной деятельности иностранных граждан на русском языке, мотивации на изучение иностранного языка и знакомство с культурой изучаемого языка. Безусловно, в современной литературе по методике преподавания русского как иностранного (РКИ) представлено множество разработок, удовлетворяющих описанным задачам, дающих описание опыта эффективных и интересных современных методов, приемов, технологий обучения иностранцев, направленных на интенсификацию обучения РКИ [Дмитриева, 2022, с. 9; Шунейко, 2016, с. 99; Сборник лучших практик, 2017]. Однако нельзя сказать, что этот вопрос является решенным. Организация досуговых мероприятий для студентов, изучающих русский как иностранный (РКИ), требует от преподавателя быть актуальным, современным, интересным, чтобы предлагать эффективные практики обучения языку, продумывать сочетание самостоятельной, внеаудиторной работы с разными видами деятельности в аудитории. Кроме того, организация внеаудиторной деятельности студентов-инофонов предполагает погружение обучающихся в языковую среду, находясь в которой, студент будет способен овладевать иностранным языком без постоянного участия преподавателя, но под его чутким руководством.

В статье предлагается описание конкретной практики проведения образовательного мероприятия «Фестиваль-ярмарка “Торговля кого выручит, а

кого выучит”» для иностранных студентов (базовый уровень и выше). В основу мероприятия положен контрастивный подход, предполагающий сопоставление российских реалий иностранным, в том числе связанным с национальной культурой обучающихся. Достоинством контрастивного подхода к организации подобного рода мероприятий является их насыщение текстами о культурных традициях, истории и национальных особенностях России в сопоставлении с другими странами, продумывание иллюстративного и аудио-, видеоматериалов, способствующих активизации потребности в обмене мнениями. Тематика самого мероприятия и текстов (в широком смысле слова) для его организации определяется принципом социальной значимости с точки зрения лингвострановедения и лингвокультурологии, а также увлекательности для студентов.

Среди задач, на решение которых направлено мероприятие, можно выделить следующие: **образовательные** (формирование умений и мотивации использовать выработанные речевые навыки в повседневной жизни с носителями русского языка и в условиях учебной группы; обобщение и систематизация знаний учащихся по коммуникативным темам раздела «Покупки (в магазине, в книжном киоске, в библиотеке, в столовой)»); создание и реализация моделей социального речевого поведения, обеспечивающих благоприятные условия для коммуникативной практики учащихся и для социальной адаптации в целом; обеспечение в ходе мероприятия усвоения лексического минимума русского языка и основных интонационно-произносительных норм русского языка; форм речевого этикета; вербальных и невербальных средств общения; совершенствование слухо-произносительных навыков слушателей; знакомство с контрастивным страноведением («Фермерские рынки мира»); **развивающие** (развитие культуры речи учащихся, аналитического мышления; вовлечение иностранных учащихся в мероприятия, проводимые на изучаемом языке; активизация творческой деятельности, вовлечение в процесс коммуникации на изучаемом языке достаточно большого количества участников и зрителей); **воспитательные** (воспитание умения работать в команде; способствование воспитанию интереса к обычаям, культуре, традициям другого народа) и другие.

Лексико-грамматический материал предполагает повторение/ освоение следующей лексики и лексико-грамматических конструкций: дни недели, названия самых популярных продуктов; названия денежных купюр, числительные; что можно посоветовать приезжающим на рынок / что

попробовать; ярмарка, рынок и др. Речевые жанры, актуализированные в мероприятии: приветствие, прощание, благодарность, похвала, рецепт (инструкция), совет. Синтаксические конструкции, которые будут отработаны на мероприятии: обращения, диалог, вопросительные и восклицательные предложения.

Дидактические средства, необходимые для мероприятия:

1. Адаптированный текст Кабакова Г. «Путеводитель по русскому рынку XIX века».
2. Бахарева М., Десницкая А. Фермерские рынки мира. Кругосветное путешествие. М.: Самокат, 2021.
3. Видеоклип на песню «Золотая ярмарка» (музыка И. Зубков, слова С. Осиашвили, исп. Л. Николаева и ансамбль «Русская душа»). – Режим доступа: <https://youtu.be/NFjuPhGlZ5M>
4. Гёбель Д., Кнорр П. Фермерский рынок. М., 2023 (История в картинках).
5. Конек Горбунок (реж. О. Погодин, 2021). 15:51–16:51.
6. Самый центральный рынок / С. Рябухин. – Серия 19. Вкуснейшие продукты (МТВ). Режим доступа: <https://youtu.be/TхуS4wjl5U>. 0:00–0:55.
7. Свинка Пеппа. – Серия 32. Рынок. 0:15–1:10.
8. Смешарики 2D. Азбука финансовой грамотности. – Золотое яблоко. 0:10–1:14.

Игра проходит в очном формате. Количество участников – не менее 30 человек. Коммуникация между организаторами и участниками мероприятия осуществляется на русском языке, что способствует развитию навыков устного неформального общения. Мероприятие проводится в формате фестиваля-ярмарки. Формы работы предполагают следующие виды: работа в микрогруппах, работа в парах, индивидуальная работа. Организатор-преподаватель заранее знакомит участников с программой фестиваля-ярмарки: на подготовительном этапе помогает в сборе информации, подготовке презентаций, ведет мероприятие, побуждая участников к активной речевой деятельности, демонстрирует аудиовизуальные материалы, организует работу с текстами (в том числе с текстами новой природы), при необходимости консультирует учащихся при выполнении домашнего задания.

В мероприятии выделяется восемь этапов, связанных с получением знаний о национальных особенностях торговли, денежных единицах, уникальных продуктах и товарах, национальной кухне.

Подготовительный этап: подготовка мини-группами (8 человек) под руководством преподавателя монологических высказываний, сопровождающихся презентациями «Известные рынки России, Кот-д-Ивуара, Великобритании, Франции, Китая» (Выбор страны может быть определен в зависимости от задач преподавателя и т. п. Примерный план: фотографии рынка, в какие дни рынок работает, какие уникальные товары можно купить, минимальная денежная единица, как обращаются к продавцу, ритуалы и приметы, сопровождающие торговлю). Последний слайд презентации представляет собой мудборд (доска визуализации в технике коллажа, состоящего из фотографий, иллюстраций и других изображений), позволяющий составить впечатление о представляемом рынке.

Основной этап – фестиваль-ярмарка.

1. *Вступительное слово преподавателя* (Здравствуйте, дорогие участники! Рынки существуют с тех пор, как люди вообще начали покупать и продавать. Сегодня есть страны, в которых многие люди вообще ни разу не бывали на рынках, но есть страны, в которых рынки по-прежнему остаются важным местом. Сегодня мы совершим кругосветное путешествие по рынкам мира. Заглянем на рынок в Кот-д-Ивуар, побываем в Великобритании, Франции. Мы узнаем, как выглядят рынки в разных уголках планеты, кто ходит на них за покупками, как обращаются на рынках к продавцам, что готовят жители разных стран из продуктов, купленных на рынках. И, конечно, совершим покупки на русском рынке).

2. *Фестиваль рынков: сообщения и презентации обучающихся «Известные рынки Кот-д-Ивуара, Великобритании, Франции, России, Китая».* Подготовленные мудборды распечатываются и экспонируются в течение всего мероприятия.

3. *Работа с виммельбухом «Фермерские рынки мира. Кругосветное путешествие»* в аспекте контрастивного страноведения.

4. *Русские торговые традиции.* Этот этап фестиваля предполагает реализацию следующих видов деятельности:

- Рассказ преподавателя о традиции организации ярмарок на Руси.
- Просмотр видеоклипа «Золотая ярмарка». Работа с лексикой.
- Демонстрация фрагмента фильма-сказки «Конек-горбунок» (15:51–16:51), выступающего в качестве визуального комментария, подготавливающего обучающихся к восприятию текста «Путеводитель по русскому рынку XIX века».

- Чтение адаптированного текста.
- Работа с чек-листом (лексика, речевые формулы, сопровождающие процесс торговли, разыгрывание диалога между покупателем и продавцом).
- Работа с русскими пословицами / поговорками на тему торговли: *Лучше торговать, нежели воровать; Приехал к торгу Роман, привез денег полон карман; Торговля кого выручит, а кого выучит; Торг потеху любит.*

5. *На рынке.* Работа с видеофрагментом «Серия 19. Вкуснейшие продукты» (сериал «Самый центральный рынок» (0:00–0:55)). Работа с лексикой (домашние продукты). Ответы на вопросы преподавателя. Работа в парах: моделирование социально-бытовых диалогов совершения покупки на русском рынке. В качестве исходных ситуаций актуализируются сценки из виммельбухов («Фермерский рынок», «Фермерские рынки мира. Кругосветное путешествие») (развороты Рынок в Астрахани, рынок в Ростове-на-Дону).

6. *Мастер-класс «Готовим по-русски»* (готовим блины как традиционное ярмарочное угощение). Работа с текстом инструкции.

7. *Подведение итогов фестиваля-ярмарки.* Домашнее задание: 1) найти в интернете рецепт национального блюда и рассказать о национальном блюде с советами, как его готовить; 2) написать сочинение на тему «Что бы я купил на русском рынке».

8. Мероприятие завершается *чаепитием.*

Таким образом, мероприятие «Фестиваль-ярмарка “Торговля кого выручит, а кого выучит”» для иностранных студентов является прежде всего образовательным, предполагающим выполнение определенных заданий, использование приемов языковой и смысловой трансформации, что является важным в процессе обучения РКИ. Проведенное нами мероприятие продемонстрировало положительное влияние внеаудиторной работы с иностранными обучающимися на интенсификацию процесса обучения РКИ: способствовало формированию умений в области культуры общения (речевой этикет), навыков чтения, умения слушать и слышать, вести беседу на темы торговли; повышению культурной компетентности; формированию и гармонизации интереса к повседневной российской культуре в сравнении с другими культурами; знакомству с русскими традициями, бытом, национальной кухней; развитию творческого потенциала студентов. Достаточно подробное описание этапов работы позволит желающим реализовать его в собственной практике преподавания РКИ.

Литература

1. Дмитриева Д.Д. Влияние внеаудиторной воспитательной работы на интенсификацию обучения русскому языку как иностранному (на примере кафедры русского языка и культуры речи КГМУ) // Балтийский гуманитарный журнал. 2022. Т. 11. № 3(40). С. 9–12.
2. Сборник лучших практик отечественных вузов по продвижению русского языка и культуры для иностранных студентов в период обучения / Сост. Н.Е. Барсукова, под ред. А.А. Мальцевой. Тверь: Тверской государственный университет. 2017. 109 с.
3. Шунейко А.А. Обучение русскому языку как иностранному в условиях российского вуза: коллективная монография. Хабаровск: Издательство ТОГУ. 2016 // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. 2016. Т. 2. № 2 (26). С. 99–100.

Е.И. Голованова

Челябинский государственный университет

(Россия)

Новое в русской лексике под влиянием языка военной коммуникации

лексическая семантика, сочетаемость, язык военной коммуникации

В 2022–2023 годах в связи с проведением специальной военной операции на Украине в русский язык вошли новые лексические единицы, а также произошли некоторые семантические и грамматические изменения, касающиеся употребления русских слов.

Ежедневные репортажи в СМИ из мест ведения военных действий, интервью с военнослужащими, беседы на военные темы активизировали употребление таких наименований, как *снаряд, мина, траншея, окоп, блиндаж, полевая кухня, наводчик, снайпер, артподготовка, гаубица, бронемашинa, линия обороны, огневое поражение, стрелковый бой, штурмовая группа* и многие другие. Наряду с этим в широкое употребление из медийных текстов проникли специальные номинации *позывной, беспилотник* (< беспилотный летательный аппарат), *БК* (= боекомплект), *ЧВК* (= частная военная компания), *дрон-камикадзе, корректировщик* и др. Новое значение приобрело слово *ленточка*, используемое в сочетаниях *за ленточкой, за ленточку* (в устной профессиональной коммуникации этим словом обозначается линия боевого соприкосновения).

Заметным нововведением в русском языке под влиянием языка военных стало употребление префиксального девербатива *отработать* с предложным или беспредложным управлением в значении ‘нанести удары в рамках выполнения боевой задачи’ (*отработать цели, отработать по противнику*). Названный глагол и раньше мог использоваться в медийных текстах на военную тематику в сочетаниях *отработать развертывание минометов из походного положения в боевое, отработать пуски крылатых ракет* и под. Такое употребление не противоречит общезыковой сочетаемости данного глагола (ср. *отработать навык, отработать движение, отработать технику* и т. д.), где у него реализуется отмеченное словарями значение ‘упражняясь, добиться искусного выполнения чего-л.’ [СРЯ, т. 2, с. 703]. При этом в информационных сообщениях, содержащих указанные сочетания, речь шла об учениях, проводимых российской армией.

В новых условиях в общелитературное пространство проникло типичное исключительно для военной коммуникации употребление глагола *отработать* (с предлогом *по* или без предлога). В качестве примера можно привести следующие заголовки медиасообщений: «ПВО отработала по целям над Мелитополем», «"Отработали две цели": как применяются "Грады" в ходе СВО», «В Авдеевке российские СУ-25 отработали по противнику фугасными авиабомбами ФАБ-500». Во всех этих сообщениях речь идет не о военных учениях, а о ведении боевых действий. Возникает вопрос: какое из значений русского глагола получило свое развитие в данных сочетаниях? Для ответа на этот вопрос необходимо обратиться ко всему семантическому кластеру [Голованова, 2022] соответствующего слова.

В «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова приводятся четыре значения глагола «отработать»: 1. *что*. Возместить трудом (полученную плату, пропущенное рабочее время, пользование имуществом и т. п.). *О. аванс*. 2. *что*. Проработать условленное количество времени (разг.). *Отработал восемь часов*. 3. *без доп.* Кончить работу. *Отработал – можно и отдохнуть*. 4. *что*. Произвести работу, упражнения на чем-н., над чем-н. или с чем-н. (спорт.). *О. оба повода при выезде лошади [СУ]*.

Аналогичные значения рассматриваемого глагола даются и в «Словаре русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой. Различие касается грамматической и стилистической характеристики употребления слова. В частности, первое из значений сопровождается указанием «без дополнения», у второго значения отсутствует помета «разговорное», третье значение, наоборот, имеет эту помету и дополнено значением «Оставить работу, состарившись на работе, проработав длительное время»; четвертое значение дано в следующей формулировке: «Разг. Окончательно отделать что-л., придать чему-л. завершенный вид. *Отработать пьесу*. <...> // Упражняясь, добиться искусного выполнения чего-л. *Отработать повороты*. *Отработать технику движения*. *И орудийные расчеты каждый день по многу часов обучались стрельбе, добиваясь того, чтобы все приемы были отработаны до секунды и совершались с механической точностью*. Н. Чуковский, Балтийское небо» [СРЯ, т. 2, с. 703]. Примечательно, что в последнем случае в качестве иллюстрации приводится предложение, связанное с военной тематикой.

Первые два значения в указанном академическом словаре иллюстрируются примерами из классической литературы, в частности, контекстами из произведений Л.Н. Толстого и Н.В. Гоголя. Сходные контексты

употребления представлены и в основном корпусе Национального корпуса русского языка [НКРЯ], отражающем современную речь, например: *Фадеев отработает этот аванс «Разгромом»* (В.О. Авченко. Фадеев, 2017); *Из-за пробок он опоздал, но готов отработать эти часы в какой-нибудь другой день* (А. Ромашин. Жизнь на века, 2019).

В первом значении глагола актуализируется семантика приставки *от-*, указывающая на действие в ответ на другое действие (ср. посл. *Как аукнется, так и откликнется; Каков привет, таков и ответ* и др.). Иными словами, глагол «отработать» и его производное «отработка» традиционно используются в русском языке в тех контекстах, когда требуется обозначить ситуацию ответных действий на получение чего-либо (аванса, гонорара, отгула и т. п.). Например, при вручении Герберту Ефремову, разработчику российского гиперзвукового оружия, государственной награды им были произнесены следующие слова: «За награду спасибо. Это еще нужно *отработать*». В данном случае говорящий использует анализируемый глагол, подчеркивая, что он воспринимает высокую оценку своего труда как пожелание работать еще больше и лучше. Существительное *отработка* используется в устном общении преподавателей со студентами, например, при указании на необходимость возмещения пропущенных занятий для получения зачета по дисциплине («в качестве отработки предлагается проанализировать тексты»). Здесь отработка пропусков, скорее, выступает условием получения чего-либо. Сравните: «Для получения специализации <...> необходимо сначала отработать три года».

Второе значение глагола содержит указание на временные ограничения и широко представлено в современном русском языке, что проявляется в типичной сочетаемости: *отработать день, неделю, месяц, год, положенный срок* и т. д. Особенно характерным такое употребление было в советские годы, когда выпускники вузов получали направление на работу по распределению и должны были отработать по специальности обязательное количество времени (как правило, три года). В сегодняшних контекстах глагол «отработать» нередко используется синонимично глаголу «проработать»: *отработал 20 (30, 40 и т. д.) лет на заводе (фабрике, в институте)*. При этом акцентируется внимание на значимом отрезке в жизни человека, посвященном труду на одном предприятии, в учреждении или организации.

Третье значение, на наш взгляд, сегодня воспринимается как менее актуальное. Чаще всего оно представлено в разговорной речи и реализуется в

тех случаях, когда человеку требуется подчеркнуть, что его трудоспособное время уже в прошлом: «Мы свое *отработали*».

Что касается четвертого значения, то оно, напротив, весьма актуально в современном употреблении и характерно не только для разговорной речи, но и для любых книжных текстов. Приведем примеры из Национального корпуса русского языка: *...закрепить пройденный материал и отработать навыки письма* (2018); *И эту партию Осиповой пришлось учить по видео, что вообще-то в балете неприемлемо: визуально (по видео) невозможно отработать па и почувствовать контакт с партнером* (Татьяна Кузнецова. Пермская сказка Натальи Осиповой // Сноб, 2018).

Развитием отмеченного в словаре А.П. Евгеньевой семантического оттенка в рамках четвертого значения глагола является в современном русском языке значение ‘выполнить действие с высокой интенсивностью’ (и это может быть как физическое, так и интеллектуальное действие), например: *отработать все детали, отработать версии* (в ходе следствия), *отработать проблемы*. Не случайно употребление в подобных контекстах наречий *на совесть, полностью, по полной (программе), честно, хорошо*. Иными словами, за этим глаголом стоит представление о тщательной работе, выполняемой с вниманием к деталям.

Относительно новым значением, не отмеченным словарями, является значение ‘выполнить определенный объем работы’. Это значение представлено, например, в сочетаниях *отработать заказ, отработать контракт*. В подобных случаях актуализируется завершенность и результативность действия в рамках запланированного. Как нам представляется, в военной коммуникации важен именно этот аспект выполнения боевых задач, т.е. целенаправленность и контролируемость совершаемого действия. Сравните: *Расчеты самоходных и переносных ПТРК Западного военного округа отработали по целям в ходе СВО; В Херсоне системы ПВО отработали по воздушным целям; На Южно-Донецком направлении российские войска отработали по целям в Угледаре, Новомихайловке и Времьевке; По целям отработают «кинжалами»*.

На значимость рассматриваемого глагола в военной коммуникации указывает соотносительное слово «работа», чрезвычайно востребованное сегодня в сочетании *боевая работа*. Его используют и военнослужащие, и военные корреспонденты, например: «каждый делает свою боевую работу», «<...> заняться настоящей боевой работой», «кадры боевой работы экипажей». По аналогии с сочетаниями, включающими префиксальный глагол

отработать, в современных контекстах используется сочетание со словом *работать*: «Танк готов работать по противнику» (из интервью в СМИ).

Таким образом, доминантные в определенный период времени сферы коммуникации могут оказывать значительное влияние на функционирование лексических средств, способствуя реализации их семантического потенциала и расширению сочетаемости.

Литература

1. Голованова Е.И. Кластерная модель семантического развития слова, или Какое знание стоит за словом «профессиональный»? // Когнитивные исследования языка. 2022. № 2 (49). С. 32–37.
2. НКРЯ – Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ruscorpora.ru/>.
3. СРЯ – Словарь русского языка: в 4 т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1981–1984.
4. СУ – Толковый словарь русского языка: в 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. М., 1935–1940 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://biblioclub.ru/?page=dict&dict_id=117.

Ж.А. Джамбаева, К.М. Абдрахманова
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева
(Казахстан)

Этнокультурная специфика номинаций кондитерских предприятий г. Астаны

ономастика, номинация, эргонимы, этнокультурная специфика

Лингвистический ландшафт города преимущественно представлен именами собственными, исследование которых ориентировано на выявление развития социальной жизни: переход от группового к индивидуальному менталитету, динамизм общения, творческое использование языка, вариативность и почти неограниченная свобода. Наименования городского пространства образуют систему искусственных имен, обладающих универсальными признаками. Городские названия могут быть устойчивыми (топонимы) и открытыми для изменений (микротопонимы: номинации улиц, зданий; коммерческие названия).

Коммерческие названия, или эргонимы (греч. *έρυο* ‘деятельность’ и *ὄνομα* ‘имя’), – особый вид имен собственных, к которым относятся «имена деловых объединений людей, в том числе союзов, организаций, учреждений, корпораций, предприятий, обществ, заведений, кружков» [Подольская, 1988, с. 151]. Успешное закрепление термина мы можем наблюдать в работах многих ученых (М.В. Голомидовой, Н.В. Васильевой, А.В. Суперанской, В.И. Супруна, Н.Н. Лесовец и др.). Эргонимы позволяют не только проследить за языковыми тенденциями изучаемого пространства, но и определить этнокультурный облик города. Национально-культурная специфика эргонимов, несмотря на их полиязычный характер, обусловлена инновациями историко-социального содержания.

С ростом национальной идентичности в казахстанском обществе одним из инструментов демонстрации культурного кода выступает эргономика: авторы номинаций вкладывают в название и концепцию заведения этническую символику. Актуальность исследования заключается в новизне фактического материала: национально-культурная специфика эргонимов не была ранее изучена на примере наименований кондитерских предприятий города Астаны.

В большинстве случаев эргонимы являются знаками вторичной номинации, «поскольку они не созданы с нуля, а образованы на основе

имеющихся в языке средств» [Мадиева, 2018, с. 35]. В настоящей публикации мы ставим цель – определить семантику, словообразовательные модели и форманты эргонимов и выявить актуализирующиеся лингвокультурные сведения.

В качестве методов использованы этнолингвистический подход, суть которого заключается в выявлении национально-культурных кодов в составе имен собственных; лексико-семантический анализ и словообразовательное описание.

Материалом исследования послужили названия кондитерских предприятий города Астаны, отобранные из картотеки «2ГИС». Корпус данных составил около 40 номинативных единиц, из которых можно выделить нижеследующие примеры с наиболее выраженным национально-культурным компонентом.

Номинация кондитерской «*Наурыз – 21*» образована при помощи сочетания геортонима (названия праздника) и имени числительного. Наурыз – день весеннего равноденствия, символ обновления природы, праздник единства и согласия. Президент РК Касым-Жомарт Токаев в своей поздравительной речи подчеркнул: «В прошлом веке не было возможности торжественно отмечать Наурыз мейрамы, но с обретением Независимости эта неотъемлемая часть нашего культурного кода была возрождена» [Обращение Президента, 2021]. 30 сентября 2009 года по инициативе ЮНЕСКО «Наурыз» был включен в Репрезентативный список нематериального культурного наследия человечества, а дата 21 марта провозглашена Международным днем Наурыз. Так, в имени кондитерской отражены самобытная традиция казахов и дата празднования.

В наименовании кофейни-кондитерской “*Abai joly*” актуализируется прецедентный феномен. «Абай жолы» (казах. ‘путь Абая’) – роман-эпопея о великом казахском поэте, историческом деятеле, народном просветителе, который воспринимается как культурно-аксиологический стереотип, то есть образ Абая находит позитивное отражение в сознании социума как образец жизни достойного человека, чьи основные ценностные ориентиры заключены в идее «*Адам бол*» (казах. ‘будь человеком’). Автор номинации выбрал данное название из-за расположения объекта непосредственно на улице Абая, что в буквальном смысле символизирует *путь Абая*. Реверсивная транслитерация эргонима мотивирована планируемым переходом казахского языка на латиницу.

Нейм кондитерского предприятия «*Баян Сулу*» содержит в себе прецедентное имя. *Баян Сулу* – главная героиня лиро-эпической поэмы «Козы Корпеш – Баян Сулу», ставшая аллегорией вечной любви. Одним из древнейших памятников на территории Республики Казахстан считается четырехгранный мавзолей влюбленных, расположенный вблизи деревни Тансык. В 1982 г. мазар «Козы Корпеш – Баян Сулу» был включен в список сакральных объектов Казахской ССР и взят под защиту государства. Вместе с тем 15 апреля празднуется в Казахстане как день влюбленных, посвященный героям старинной легенды. Неудивительно, что выбранный эргоним стал брендом: он обладает высоким прагматическим потенциалом («прецедентность + имя собственное»), что способствует его высокой оценке в восприятии реципиентов.

Эргонимическая единица «*Умай*», выбранная в качестве имени онлайн-кондитерской, трансонимизирована от теонима (названия божества). Согласно древнетюркской мифологии, Умай – верховная богиня плодородия, покровительница семейного очага, супруга Бога Тенгри. Когда младенец рождался на свет, Умай, беря под защиту мать и новорожденного, размещалась с левой стороны входа в юрту, которая считалась чистой у носителей казахской культуры. Денотативное значение имени собственного *Умай* – утроба матери, а культурное созначение находится в его ценностной важности. Поэтому название кондитерской будет вызывать у потребителя приятные ассоциации, связанные с мамой, уютом, приготовленной с любовью выпечкой.

“*Shanyraq*” – коммерческий аккаунт, реализующий продажу сладостей с казахским колоритом, название которого получено от хремотонима (наименования объекта материальной культуры). *Шаңырақ* – центральный элемент юрты, напоминающий по форме небесный купол и играющий ключевую роль в жизнеустройстве кочевников. В казахской картине мира *шаңырақ* несет в себе настолько глубокий сакральный смысл семейного очага и единства, что находит свое отражение на государственном гербе Республики Казахстан как символ общего дома для всех этносов, проживающих в стране в дружбе и согласии. Лингвокультурологические признаки эргонима актуализируют у реципиентов ряд ассоциаций, связанных с традициями родного края, отчим домом, миром.

“*Ult Dami*” (казах. ‘вкус нации’) – кондитерская, заинтересованная в популяризации отечественной продукции. Создатели позиционируют проект как дань традициям казахского этноса, в названии которого прослеживается

замысел превращения национальных сладостей в бренд. Шоколатье привносят нотки самобытности в современную рецептуру десертов: *юрта* из шоколада, шоколадные *асыки (асық)* (казах. ‘надпяточная кость скота, используемая в казахских национальных играх’), имбирное печенье в форме *юрты (киіз үй)* (казах. ‘традиционное жилище’), *жент* (казах. ‘дробленное пшено’) в шоколаде, *балқаймақ* (казах. ‘медовая сметана’). Дизайн упаковки лакомств выполнен в казахском традиционном стиле: преобладание красных, зеленых и желтых оттенков, наличие орнаментов. В совокупности номинативного, вкусового и визуального компонентов происходит идентификация культурной принадлежности, что положительно сказывается на впечатлениях потребителей. Высокое качество продукции, надлежащее обслуживание продлевают жизнь эргонима и способствуют успешному превращению имени в бренд.

“*Tary*” – первое этно-кафе, получившее свою номинацию от фитонима. Авторы проекта нацелены на возрождение старинных рецептов чайной культуры, благодаря внедрению в пищевую карту страны целебных и питательных напитков на основе растений. Чай с добавлением золотистого *тары* (казах. ‘пшено’) является отличным аналогом кофейных зерен. В меню заведения входят следующие адаптированные национальные сладости: баурсаки с *иримшиком (ірімшік)* (казах. ‘творог’), чизкейк с *тары*, эклеры с *тары*, мороженое с *талканом* (казах. ‘дробленное пшено’), которые подаются на традиционной деревянной или керамической посуде. По словам авторов, музыкальное сопровождение заведения способствует воспитательному процессу, а аромат напитков пробуждает внутренний этнический код.

“*Bidai*” – наименование пекарни-кондитерской, способом образования которого является трансонимизация от фитонима. Испокон веков пшеница была неотъемлемой частью материальной культуры казахского народа и ценилась намного больше, чем остальные злаки. Пшеничная мука использовалась для изготовления *баурсаков* (хлеба), *таба нан* (пресных лепешек), *кеспе* (лапши). Хлеб считается священной пищей, к которой относятся с уважением и почтением. Согласно казахским традициям, нельзя отламывать кусочек хлеба одной рукой, бросать его на землю и переступать через него. Этот эргоним выполняет не только информативную, но и оценочную функции, отражая важные ценности коллектива, тем самым стимулируя у потенциальных клиентов одобрительную реакцию.

“*ShyPie*” – кондитерский цех, в названии которого прослеживается яркий признак языковой игры, построенной на омофонимии. «Скромный пирог» –

текстуальный перевод словосочетания с английского языка, которое произносится как «шай пай», созвучно с казахским удвоенным словом *шай-пай* (ср. *ет-мет, түйе-мүйе, жалт-жұлт*). В соответствии с толковым онлайн-словарем казахского языка “Ulagat”, «шай-пай – шайға керекті жеңіл-желпі тамақ» [Толковый словарь], то есть ‘чай и то, что подается к чаю’. Чайные традиции являются одним из важнейших элементов жизненного уклада казахов: без чаепития не обходится ни одно застолье. Таким образом, именуемый обыграл заимствованную лексику, придав ей дополнительный семантический оттенок (объект продажи + чайная культура).

“*Ajeka*” – астанинская кафе-кондитерская, где обо всем «позаботилась» бабушка, занимающая весомую роль в семейном устройстве казахского народа. Данный эргоним образован посредством гибридизации двух языковых кодов: корень слова – казахское существительное *әже* (*бабушка*), к которому присоединены русский формообразующий суффикс *-к-* с фамильярным значением (ср. *мама – мамка, дядя – дядька, Ира – Ирка*) и русское окончание *-а*. Использование авторами номинации элементов разговорного стиля напрямую отражает особенности современной речи, функционирующей в регионе. Действительно, наблюдается тенденция, когда внуки называют дедушку с бабушкой не *ата-әже*, а *аташка-әжека*, что указывает на билингвальную среду. Вместе с тем графическое оформление казахского слова латиницей – обратной транслитерацией – продиктовано нынешней языковой модой.

“*JAN ұя*” – кондитерская, где можно отлично провести время в кругу семьи. В казахской ментальности семья является ядром воспитательной системы, через которую отчетливо транслируются духовные и нравственные богатства этноса: культ «уважения» к старшим, дух дружбы и сплоченности, чувство любви и взаимопомощи, гостеприимство. Имя собственное представляет интерес с точки зрения графического оформления: первая часть эргонима *JAN* выделена заглавными буквами и транслитерирована – таким способом автор хотел добиться акцента на лексеме *жан* (казах. ‘душа’), подразумевая душевность заведения; вторая часть *ұя* оформлена казахской графикой, что подчеркивает национальную идентификацию. Таким образом, эргоним вызывает у реципиента теплые чувства по отношению к близким людям, побуждая посетить кондитерскую.

Номинации кондитерских предприятий представляют собой активно прогрессирующий пласт эргонимов, который передает тесное единство мировидения человека с его духовной и социальной культурой языковыми

средствами. Национальный язык – источник обогащения эргонимического пространства. Эргонимические единицы, созданные с учетом менталитета и национальных стереотипов, содержат особые социальные, психологические и культурные ценности, способствующие благоприятному эмоциональному восприятию.

В результате изучения эргонимов города Астаны можно резюмировать, что неймы уже хранят в себе определенную семантику, заложенную в лексемах, участвовавших в их образовании. Большая часть анализируемых единиц была образована с помощью трасонимизации от таких онимических разрядов, как геортонимы, идеонимы, теонимы, хремотонимы, фитонимы. Интерпретация базового значения происходит на фоне добавочной информации, эргоним часто отображает не суть самого предприятия, которое подверглось акту номинации, а те характеристики, которые релевантны для именуемого и сопряжены с культурными ценностями нации.

Литература

1. Мадиева Г.Б. Ономастика Казахстана: аналитический обзор (подходы исследования онимов). Алматы: Қазақ университеті, 2018. 80 с.
2. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1988. 170 с.
3. Обращение президента РК Касым-Жомарта Токаева с поздравительной речью в честь праздника Наурыз от 20 марта 2021 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.akorda.kz/ru/pozdravlenie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-po-sluchayu-prazdnika-nauryz-meugamy-1923847> (дата обращения: 25.12.2022).
4. Толковый онлайн-словарь казахского языка “Ulagat”. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ulagat.com> (дата обращения: 26.12.2022).

Л.А. Золотарева
Дальневосточный федеральный университет
(Россия)

Интерактивные приемы работы по межкультурной коммуникации

*Межкультурная коммуникация, русский язык как иностранный,
взаимодействие культур*

Углубление интернационализации образования, расширение международных контактов и открытие границ в конце XX – начале XXI в. отразились на национальном составе студентов современных российских вузов: так, в Дальневосточном федеральном университете иностранные студенты из более чем 70-ти стран мира составляют 3,5 тысячи человек, это одна седьмая часть всего студенческого состава. Обучение такого большого количества иностранцев, безусловно, ставит перед вузом определенные задачи не только в области методики преподавания определенных дисциплин, но и в плане необходимости решения проблем взаимоотношений представителей разных народов в учебной и бытовой сферах.

В Школе региональных и международных отношений ДВФУ межкультурная коммуникация (МКК) является обязательным предметом. На кафедре РКИ для магистрантов-филологов она представлена дисциплиной «Межкультурная коммуникация в преподавании русского языка как иностранного». Отметим, что количество аудиторных часов на реализацию данной дисциплины возросло с 8 (2019–2020 уч. г.) до 78 (24 – лекции, 52 – практические) в 2021–2023 уч. г., что говорит о важности данной дисциплины для будущих преподавателей РКИ.

Целью курса является приобретение знаний о видах межкультурной коммуникации, формирование навыков и умений, необходимых для достижения эффективной межкультурной коммуникации в различных, в том числе профессиональных, сферах общения. Задачи курса включают изучение взаимодействия культуры, языка и коммуникации; классификаций культур; успешности коммуникации и коммуникативных неудач; роли ценностей в межкультурной коммуникации; русского национального характера; стратегий и тактик речевого воздействия, а также особенностей обучения различных групп иностранных учащихся. Увеличенное число аудиторных часов на данную дисциплину позволило сделать студентов-магистрантов

равноправными участниками учебного процесса, чему способствовали интерактивные приемы работы.

Обновленный лекционный курс включает презентации, составленные не только преподавателем, но и студентами, а также их минидоклады, которые знакомят с основоположниками теории МКК и известными учеными в данной области, с типичными национальными чертами или стереотипами. Рассмотрим, как можно организовать работу с презентациями.

1) Студенческие доклады могут быть легко объединены в миниконференцию. Если группа маленькая, то каждый студент может выступить с таким докладом на 5 минут, другие будут задавать ему вопросы. В группе можно выбрать жюри, которое будет оценивать доклады по предложенным преподавателем параметрам (соответствие теме, новизна информации, оформление, полнота ответов на вопросы, актуальность или неактуальность информации и др.). Жюри выбирает победителя, который набрал большее количество баллов.

2) Минидоклады могут содержать информацию для таблицы, которую нужно заполнить всей группе. Например, таблица «Типичные черты характера / речевое поведение представителей разных национальностей». Таким образом, от подготовки к занятию каждого студента зависит итоговый результат. Если предоставленной информации недостаточно, то преподаватель дополняет ее или корректирует.

3) Взаимообучение. Данный вид работы предполагает совместные занятия иностранных и русскоговорящих студентов, которые в паре готовят презентации по определенной теме, например, праздники, традиционные блюда, национальные герои и др. Во время занятия создаются минигруппы из русских и иностранных учащихся, которые по очереди представляют свою тему. После прослушивания они должны задать вопросы другой паре. Потом пары меняются и предлагают свой доклад другим студентам. Таким образом, каждый студент один раз является докладчиком и 2 раза слушателем. На выступление одной пары дается 10 минут, в целом на работу в минигруппе уходит 25–30 минут. Вопросы и ответы на них записываются в отчетный лист, который содержит название доклада партнеров по коммуникации, а также его оценку. В конце занятия преподаватель подводит итоги. На таком уроке педагог выступает как модератор, организующий и поддерживающий коммуникацию внутри всех групп, он следит за ротацией докладчиков и темпом общения внутри минигруппы. Для организации подобного занятия необходимо иметь

компьютерный класс или индивидуальные ноутбук или планшет. Опыт показывает, что иностранным студентам комфортнее подготовить мини доклад вдвоем, потом по очереди представлять его русским студентам и отвечать на их вопросы, а также вместе формулировать свои вопросы. Работа в парах и минигруппах снимает напряжение, позволяет учащимся распределить нагрузку, а также дать более адекватную оценку выступления своих партнеров по коммуникации. Для многих иностранных и русскоговорящих студентов взаимообучение превратилось в реальную коммуникацию, они почувствовали свои силы, преодолели языковые барьеры, а также приобрели новых друзей, обменялись контактами.

4) Еще одним видом работы является заполнение блок-схемы, которая представляет собой план лекции с различными заданиями. Например, она содержит основные термины, дефиницию к которым учащийся должен написать, а также классификацию каких-то параметров, возможно заполнение минитаблиц, диаграмм и схем. В группе русскоговорящих студентов для заполнения блок-схемы достаточно устной лекции преподавателя и презентации. Для иностранных студентов желательно предварительно разобрать ключевые термины, более детально объяснить выполнение задания, а также после устной лекции (или параллельно с ней) предоставить ее печатный вариант, так как при восприятии на слух текста на иностранном языке усваивается лишь 30 % информации. После заполнения блок-схемы необходимо ее проверить, для этого можно использовать взаимопроверку в группе, общее комментирование, самопроверку либо привлечь к проверке группу русских студентов, для которых это будет реальной практикой по формированию их профессиональных педагогических навыков.

5) Составление блок-схемы можно отнести к отдельному приему работы. Конечно, предварительно учащиеся должны уже иметь опыт работы с ней, представлять себе, из каких блоков она может состоять. Безусловно, целью данного вида деятельности будет не только контроль понимания материала, но также формирование навыков обработки информации (умение выделить главное, классифицировать, обобщить информацию и т. д.), а также развитие профессиональных педагогических умений. Кроме составления блок-схемы необходимо написать правильные ответы, то есть самостоятельно ее заполнить. Как показывает практика, данный прием вызывает больший отклик у русскоговорящих студентов, чем у иностранных. При этом работа в парах мотивирует учащихся к творчеству, позволяя использовать различные

графические элементы (фигуры, стрелки и т. д.), цветные карандаши, ручки, различные схематические рисунки, таблицы и др. В конце занятия можно использовать витрину блок-схем, прикрепляя их к классной доске, либо устроить конкурс на лучшую работу. В условиях онлайн-обучения данный вид работы можно организовать при помощи различных приложений, которые предоставляют учащимся возможность одновременно работать с документом. При этом в иностранной группе возможно проведение специального урока по составлению такой блок-схемы, который будет включать несколько этапов: 1) просмотр презентации, 2) дополнительное прочтение конспекта лекции с формулированием тезисов или составлением назывного плана, 3) составление одного блока схемы, 4) объединение всех блоков в схему.

Интервьюирование как вид коммуникации представляет большой интерес и для иностранных, и для русскоговорящих учащихся. Его целью является активизация навыков общения с представителями другой культуры вне учебного времени. Для русских студентов интервьюирование имеет своей задачей выявление культурных различий, а также получение информации о том, как иностранные студенты справляются с культурным шоком. Предварительно русскоговорящие учащиеся в паре составляют вопросы и выбирают партнера по коммуникации из числа знакомых иностранных студентов или преподавателей, которому объясняют цель интервью и спрашивают у него разрешение на запись. После съемки интервью расшифровывают и оформляют в виде диалога, полученный в результате интервьюирования материал обобщается на практическом занятии. Иностранные учащиеся также опрашивают своих однокурсников или друзей на предмет культурного шока и трудностей, с которыми они сталкиваются при обучении в университете и жизни в общежитии. Таким образом можно получить прекрасный материал для анализа процесса социализации иностранных учащихся в российском вузе и определить те узловые точки, которые являются проблемными для адаптации нерусских учащихся в вузе.

Работа с медиаконтентом также является одним из способов повышения мотивации студентов на занятиях по МКК. В качестве материала мы привлекали документальное кино о народах нашей страны, которые проживают на различных ее территориях. Подобные ресурсы знакомят иностранных учащихся с регионами России, с культурой, бытом и особенностями менталитета россиян. При просмотре небольших отрывков учащиеся должны найти ответы на следующие вопросы: 1. Как зовут героя фильма? 2. Где он

проживает? В какой части России? 3. Чем он занимается? 4. Почему он выбрал этот род занятий, профессию? 5. Как связано географическое положение его места жительства и его деятельность? 6. Как повлияли на его характер климат, условия проживания и природа? 7. Нравится ли герою жить в этом месте, почему? Так как видеофрагменты являются небольшими, около 3–5 минут, это позволяет просмотреть их несколько раз, если учащиеся не смогли сразу ответить на вопросы. В заключение можно перейти к сравнению культур народов, населяющих родные страны учащихся, к их региональным особенностям.

Медиаконтент для русской аудитории включает самостоятельный просмотр художественных фильмов об особенностях культуры и коммуникативного поведения других народов с последующим обсуждением их на практических занятиях. Данное задание учитывает интересы студенческой аудитории и предполагает самостоятельный выбор фильма, который предлагается заранее посмотреть членам группы. Инициатором дискуссии выступает докладчик, составляющий презентацию о коммуникативном поведении представителей той или иной культуры и предлагающий обсудить спорные или проблемные моменты, отраженные в фильме. Назовем некоторые картины, послужившие материалом для работы: «Украденная личность», «Чунгкинский экспресс», «Страх и трепет», «Поезд на Даржилинг», сериалы «Королева кондитерской», «Как я встретил вашу маму» и др. Кроме художественных фильмов, в русскоговорящей аудитории докладчиками были предложены интервью с известными блогерами и деятелями культуры, которые вызывают неоднозначную реакцию у широкой публики. Привлечение подобного контента позволяет не только заинтересовать одноклассников, но и вызвать горячую дискуссию, поспорить о том, как бы они вели себя на месте героев.

Хочется отметить еще один интересный прием работы для интеракции иностранных и русскоговорящих учащихся. Перед новым годом одна группа россиян в качестве творческого задания составляла кроссворд для иностранных учащихся на знание особенностей празднования этого праздника в России и странах АТР, а другая придумывала квест на эту же тему. Данные игровые задания выполнялись на платформах <http://learningapps.org> и <http://joyteka.com>. Для верификации заданий русскоговорящие группы обменивались заданиями и выполняли их вместе со своими одноклассниками, что помогло исправить некоторые трудные для восприятия моменты, а также улучшить задания. Далее

кроссворд и квесты были предложены группам иностранных учащихся. Следует отметить, что скорость прохождения квестов иностранными учащимися была в целом выше, чем у русских, это можно объяснить их большей вовлеченностью в компьютерные игры. Тем не менее, данное задание принесло пользу всем студентам, так как оно позволило узнать интересную информацию о соседях из стран АТР, их обычаях и традициях.

Для развития письменной коммуникации мы предлагаем учащимся переписку с иностранными однокурсниками, которые учатся в другой группе. Письменная коммуникация осуществляется посредством мобильного приложения Telegram. Данная переписка представляет собой межличностную коммуникацию. Предварительно оговариваются правила коммуникации и ее цель. На первом этапе происходит знакомство и представление студентов, далее каждую неделю предлагается тема для общения, так, например, в связи с тем, что семестр начался в конце февраля, мы начали с разговора о 8 марта. Безусловно, подобная переписка не ограничена темами, которые предлагает преподаватель, тематика общения может быть самой разнообразной, заданная проблематика позволяет избежать перерывов в коммуникации. Кроме того, на практических занятиях студенты делятся тем, что нового они узнали от своих иностранных друзей по переписке.

Кроме аудиторных занятий, попрактиковаться в межкультурной коммуникации в профессиональной сфере русскоговорящие и иностранные студенты могут в рамках учебной и производственной практик. Учебная практика предполагает отбор культурологически важного материала для занятий по РКИ, разработку уроков и учебных экскурсий для иностранных учащихся в г. Владивосток. С 2015–2016 уч. г. русскоговорящие студенты и магистранты кафедры РКИ ДВФУ участвуют в совместном проекте с Тамканским университетом (Тайвань, г. Тайбэй), они на регулярной основе проводят онлайн-уроки для тайваньских студентов по практическому русскому языку. Как известно, «каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации» [Гер-Минасова, 2008, с. 30], именно поэтому, еще находясь в университете, будущие преподаватели РКИ оттачивают свои профессиональные навыки работы с иностранным контингентом. Производственная практика включает также разработку и проведение внеклассных мероприятий. Наши иностранные студенты активно участвуют в проведении Международного студенческого фестиваля, а также Дня родного языка, а россияне привлекают своих

иностранных сокурсников к участию в клубах интернациональной дружбы, к празднованию традиционных русских праздников.

Таким образом, тесное сотрудничество российских и иностранных учащихся в учебной сфере с применением интерактивных методов обучения, а также вне аудиторной работы помогает расширить межкультурную коммуникацию и превратить ее из учебной дисциплины в реальное общение представителей разных культур.

Литература

1. Андреева И.В., Балобанова Л.А. Межкультурная коммуникация. Владивосток: ВГУЭС, 2011. 92 с.
2. Добрынина Т.Н., Гуляевская Н.В. Интерактивные технологии обучения в условиях педагогических инноваций // Journal of Siberian Medical Sciences. 2015. № 5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-tehnologii-obucheniya-v-usloviyah-pedagogicheskikh-innovatsiy> (дата обращения 13.03.2023).
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2008. 352 с.

З.Н. Кириллова

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

Научные термины и их перевод

научные термины, перевод, научные метафоры, фразеологизмы

Перевод научной литературы в нашей республике является одним из актуальных вопросов. При переводе научных трудов, статей и учебников на татарский язык наибольшую трудность составляют научные термины. Наша статья посвящена выявлению основных свойств терминов, занимающих большое место в научной литературе, определению некоторых особенностей их перевода.

Научную лексику условно можно разделить на три типа: общенаучную, межотраслевую и терминологическую лексику. Общая научная лексика встречается в различных научных дисциплинах, имеет широкую тематическую продуктивность и составляет лексико-семантическую основу любого научного текста. Отраслевая или профильная лексика объединяет родственные дисциплины и, по крайней мере, указывает на принадлежность текста к естественной науке или на научно-технический, либо гуманитарный характер. Такая лексика имеет меньшее количество, чем первая группа, но очень важна и вмещает в себя больше научной информации.

Терминологическая или узкоспециальная лексика выражает самую большую научную информацию. Увеличение специальных терминов происходит очень интенсивно: 90% неологизмов, возникающих в языке, составляют термины, а значит, только 10% неологизмов входят в лексику общего пользования [Митрофанова, 1985, с. 13]. Слов, относящихся к первой группе научной лексики, можно найти в обычных переводных словарях, но чтобы перевести лексику второй и особенно третьей группы, необходимо обратиться к специальным терминологическим словарям по различным отраслям наук.

Как мы видим, научная литература отличается огромным количеством терминов. Термин – это «слово или словосочетание, четко называющее логически сформированное понятие со всеми признаками» [Прохорова, 1998, с. 2] или «слово, которое имеет единственное значение в своей области» [Сафиуллина, 1999, с. 125]. К примеру, термин *стилистика*, помимо общего

наименования понятия, включает в себя и его виды: функциональная стилистика, стилистика жанров, авторская стилистика и др. В тексте, предназначенном для перевода, термин всегда требует особого внимания к переводу, то есть выступает как единица перевода [Нелюбин, 2003, с. 224].

В научном стиле соотношение терминов к общедоступным словам – около 30% [Митрофанова, 1985, с. 15]. Среди них преобладают международные термины: ассигнация, импичмент, катахреза, просодия, локаут, демпинг, лизинг, инаугурация и др. Часть таких терминов можно выразить словами русского или татарского языка, в результате пренебрежения этого в языке увеличиваются ненужные слова. Например, генерализация – обобщение – гомумиләштерү; парциальный – частичный – өлешчә; суспензия – смесь – катнашма; приватизация – хосусыйлаштыру и т. д. Преобладание интернациональных терминов в научном стиле объясняется тем, что они понятны для специалистов всех стран, с помощью этих терминов смысл понятия выражается точно, без дополнительных значений, а также часто происходит избежание многословности.

Вторая особенность, которой должно быть уделено внимание при переводе научной литературы на татарский язык – терминализация общедоступных слов, то есть превращение слов обычного употребления в абстрактное слово. Научный язык стремится нейтрализовать значения выбранных терминами слов, освободить от общеязыковой семантики, адаптируя к требованиям отдельных наук или науки в целом. Смысловый объем обычной лексики, используемой в научном контексте, сужается, то есть часть выражаемых им значений исчезает, слово начинает употребляться только в определенных пределах. Лингвисты называют это явление *специализацией*. В то же время некоторые специализированные слова могут остаться многозначными в пределах одной науки или в нескольких науках. Например, слово *сила* в механике означает «энергию, которая способствует выведению тела, материи из состояния спокойствия или изменению их скорости, направления» (центробежная сила, центростремительная сила и т. д.), а в физике значение слова немного меняется: сила эластичности, сила тяжести, сила трения, электромагнитная сила и др. Такая многозначность может привести и к неправильному применению терминов. Кроме того, в специализированном слове находит отражение его значение, употребляемое в повседневной жизни, и это часто не позволяет точно определить смысл понятия или явления. Поэтому

ученые часто обращаются к интернациональным терминам, а в точных науках – к символам.

В ходе перевода следует обратить внимание на особенность специализированного термина в обоих языках, и на то, в какой науке он используется. Например, слово *тело* на татарский язык переводится как тән или гәүдә, однако в физике и математике его нужно перевести как жисем (твердое тело – каты жисем, жидкое тело – сыек жисем), а в военном тексте это же слово переводится как көпшә (тело пулемета – пулемет көпшәсе); слово *окончание* как биологический или анатомический термин переводится оч (нервные окончания – нерв очлары), а как лингвистический термин оно может быть передано только словом кушымча; слово *кора* может переводиться на татарский язык как кабык, кайры, а как медицинский термин – и в качестве сүрү (кора головного мозга – баш мие сүрүе (кабыгы)); слово *узел* в татарском языке в большинстве случаев имеет перевод в качестве төен, но в ботанике – это буын или буынтык, в биологии – төер, төерчек, в военном деле – төп терәк пункт и т. д.

В научном языке терминализируются в первую очередь абстрактные имена существительные (например, связь – бәйләнеш, структура – төзелеш, объем – күләм, множество – күплек; в металлургии: твердость – катылык, хрупкость – уалучанлык; в физике: усталость – аручанлык, странность – сәерлек и др.).

Большинство научных терминов, которые были взяты из общеупотребительных слов, составляют метафоры, уже утратившие свои переносные значения (общенародный язык – гомумхалык теле, корень слова – сүз тамыры, квадратный корень – квадрат тамыр, основа слова – сүз нигезе, тактика лечения – дөвалау тактикасы и др.).

В научном стиле могут использоваться и научные фразеологизмы. В обоих языках к ним относятся сложные термины (например, органическая химия – органик химия, звонкие согласные – саңгырау тартыклар, угол падения – төшү почмагы, система Станиславского – Станиславский системасы и др.) и различные клише [Прохорова, 1998, с. 3] (например, применяется для ... – ... өчен кулланыла (файдаланыла); состоит из ... – -дән тора, -дән гыйбарәт; проводить (провести) анализ (эксперимент, опыт, наблюдение) – анализ (эксперимент, тәҗрибә, күзәтү) үткәрү; оказывать (оказать) влияние (воздействие, помощь, давление, сопротивление) – тәэсир итү (йогынты ясау, ярдәм итү (күрсәтү), басым ясау, каршылык күрсәтү и

др.). Фразеологизмы особенно много употребляются в научно-популярном стиле, например, бросается в глаза – күзгә ташлана; с глазу на глаз – күзгә-күз; в основу кладется – нигез итеп алына; ни на шаг не отступая от истины – хакыйкатытән бер адым да читкә китмичә (тайпылымыйча) и т. д. [Кириллова, 2015, с. 126–128; Кириллова, 2017, с. 280–285].

В заключении можно отметить, что при переводе научной литературы с русского языка на татарский необходимо обратить внимание на различные трудности, в частности, на термины, составляющие основную специфику научного стиля, кроме этого, должны учитываться специализированные слова из общеупотребительной лексики, а также научные фразеологизмы и малочисленные метафоры в обоих языках.

Литература

1. Кириллова З.Н. Терминнарны тәржемә итүнең лексик үзенчәлекләре // Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию факультета иностранных языков ЕИ К(П)ФУ (23 октября 2015 г.): Сборник научных трудов. Елабуга: Изд-во Елабужского института Казанского федерального университета, 2015. С. 126–128.

2. Кириллова З.Н. Рус-татар икетеллелеге шартларында фәнни терминнар һәм аларны тәржемә итү // Проблемы и перспективы развития многоуровневой языковой подготовки в условиях поликультурного общества: материалы IV междунар. науч.-практ. конф. (25–27 мая 2017 г.) / кафедра межкульт. коммуникации и лингвистики КазГИК; сост. Новгорова Е.Е.; науч. ред.: Валеева Р.З. (гл. ред.) и др. Казань: КазГИК, 2017. Б. 280–285.

3. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М.: Рус. яз., 1985. 231 с.

4. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.

5. Прохорова К.В. Научный стиль: Учебно-методическое пособие для студентов-журналистов. СПб.: СПбГУ, 1998. 27 с.

6. Сафиуллина Ф.С. Хәзерге татар әдәби теле. Лексикология. Югары уку йортлары студентлары өчен. Казан: Хәтер, 1999. 288 б.

Г.А. Кирокосьянц
Российский Университет Дружбы народов
(Россия)
Dallas College
(Texas, USA)

**Особенности преподавания русского языка и литературы
в поликультурном диверсивном пространстве**

поликультурный, коммуникация, лингвокультурология, билингвизм

Эпоха глобализации привела к смешению культур и наций, так что в пространстве одного макрорасно сосуществуют, развиваясь и взаимодействуя, многочисленные микроэтносы. На поликультурном пространстве средством общения, как правило, становится язык макрорасно. Но общения на языке преобладающей языковой группы становится недостаточно и часто возникает межкультурное недопонимание. Очевидно, что просто знать грамматическую структуру языка и владеть обширным вокабуляром недостаточно для достижения взаимопонимания. В английском языке есть слово “alien”. Оно обозначает и инопланетянина, и иностранца. То есть, другая страна – это другая планета, другой мир, другая культура. И в этой другой культуре есть другие ценности, другие правила, другие традиции, другие мемы, другой жизненный уклад, другие жесты.

По словам Э. Сепира, «каждая культурная система и каждый единичный акт общественного поведения явно или скрыто подразумевает коммуникацию» [Edward Sapir, 1935, p.78–81]. Коммуникация – процесс общения (вербального или невербального). В основу каждой коммуникации заложен обоюдный код “shared code”, т. е. обоюдное знание реалий, мемов, контекста. И в моно- и в поликультурном пространстве, основным средством передачи информации и достижения взаимопонимания является язык.

Язык – это передатчик, проводник культуры, в нем самом уже заложены культурные и мировоззренческие коды, формирующие личность его носителя, его идентичность. Носитель языка уже на подсознательном генетическом уровне получает знание о родной культуре. Но не иностранец, изучивший и овладевший языком на приличном уровне.

Сейчас как никогда остро мы ощущаем столкновение миров, культур и духовных ценностей. Г.Д. Гачев писал, что «в стыке языков выражается

наиболее остро столкновение образов жизни и материальных и духовных культур – но столкновение, происходящее не просто в жизни, но на уровне сознания, осмысления жизни» [Гачев, 1988, с.36].

Культурно-исторические образы зачастую остаются недопонятыми, подогнанными под кальку универсальных мировых стандартов или под свое привычное восприятие бытия. Таким образом, происходит подмена понятий. Наша способность переводить на различные языки натренирована ежедневным интралингвальным переводом внутри родного языка: мы перефразируем, пересказываем и «понимаем» другого рассказчика. Мы пытаемся отобразить его мир, используя зеркало своего мировосприятия. Что же происходит в процессе кросс-культурного перевода? Уильям Хэнкс [Hanks, 2014, p. 19] называет процесс кросс-культурного или кросс-лингвистического перевода металингвистическим процессом, который происходит в пространстве ассиметричных различий и производит изменения в одном или же в обоих языках.

Критики теории относительности Э. Сепира иногда утверждают, что невозможно выучить и даже понять иностранный язык. Они правы лишь отчасти, имея ввиду тот факт, что при кросс-лингвальном переводе часто остаются в стороне уникальные структуры и значения языка, выравниваясь под универсальный грамматико-семантический шаблон. Например, я никогда бы не подумала, что русские народные сказки могут быть такими однообразными и монотонными. Оказывается, могут! В переводе на английский язык русские народные сказки Афанасьева потеряли всю свою первозданную прелесть. Вся самобытность, весь неповторимый говор исчезли, оставив понурый остов унылого однообразного сюжета. Студентам, взявшим только один класс русского фольклора на английском языке, не посчастливилось до конца понять и прочувствовать всю красоту русского народного творчества, т. к. этот курс не давался в связке с языком и историей России. Языки должны изучаться «в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках», утверждает С. В. Тер-Минасова. «Каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру, за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием <...> представление о мире» [Тер-Минасова, 2000, с. 13].

Также она считает, что «родная культура – это и щит, охраняющий своеобразие народа и глухой забор, отгораживающий от других культур»

[Тер-Минасова, 2000, с. 13]. Так как же перелезть через тот забор? Как создать верную вторую/параллельную картину мира для студентов, изучающих русскую культуру и русский язык в поликультурном и зачастую полилингвальном пространстве? Конечно, используя комплексный лингвокультурологический подход.

В.В. Воробьев подчеркивает, что «сегодня уже можно утверждать, что лингвокультурология – это новая филологическая дисциплина, которая изучает определенным образом отобранную и организованную совокупность культурных ценностей, исследует живые коммуникативные процессы порождения и восприятия речи, опыт языковой личности и национальный менталитет, дает системное описание языковой картины мира и обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения» [Воробьев, 1997, с.16].

Но, к сожалению, не все учебные программы на факультетах иностранных языков вне РФ имеют ресурсы, чтобы организовать учебный процесс при помощи такого сбалансированного подхода. И доходит до курьезов. При всех попытках унификации мировых стандартов общения и социальных норм приходится раздавать студентам курса элементы русской поп-культуры на подпись заявления о согласии не возмущаться возможно неприемлемыми в их обществе сценами и выражениями в советском кинематографе.

А студенты класса русского фольклора без конца возмущаются бытовым насилием в русских семьях. (В некоторых русских сказках солдат бьет глупую жену). Приходится отшучиваться посттравматическим синдромом людей, прошедших войны.

Э. Эриксон [Erikson, Identity, p. 215] утверждал, что кризис личной идентичности неизбежен в мультикультурном обществе. Я соглашусь с ним лишь отчасти. Любой преодоленный кризис – это болезнь роста и неизбежное условие для перехода на другую ступень развития. Я же приму высказывание И.В. Гете о том, что, не зная иностранных языков, человек не в состоянии понять свой собственный.

Я очень люблю это утверждение великого немецкого поэта и ученого и постоянно цитирую его своим студентам. Выучив другой язык, перейдя в другой мир, другое пространство, мы получаем дар взглянуть на свой, родной мир со стороны, со сцены. «Большое видится на расстоянии» [Есенин, 1924].

Поэтому вряд ли возможно говорить о потере индивидуальности или идентичности в мультикультурном пространстве.

Американское понятие “melting pot” не подразумевает утрату самобытности, но обогащение каждого члена мультикультурного общества объясняется самобытностью сограждан. Интересно, как на протяжении поколений разные этнические группы сохраняют свою культуру, язык и образ жизни и образуют межэтнические субкультуры со своими промежуточными субъязыками (Spanglish), искусством и кухней (TexMex, Creole). Как минимум треть, а то и половина моих студентов билингвы и принадлежат к разным этническим сообществам.

Профессор Пенсильванского университета Грег Урбан утверждает: “We are a plurilingual nation” [Urban, 2001, p. 19]. Многоязычие (мультилингвизм), которое многие продолжают называть билингвизмом – явление повсеместное, и большая часть населения Земли по данным ООН би- или мультилингвальна. Я думаю, было бы уместно назвать субъязык русских билингвов по тому же принципу руслишем (инглиш+руссиш).

Билингвизм можно разделить на три типа: 1) Субординативный билингвизм – второй язык воспринимается через призму родного, так называемая, «калькированность» сознания и отображения действительности. Все понятия соотносятся с лексемами родного языка буквально. Данный тип билингвизма в основном присущ иммигрантам первой волны, студентам начального уровня. 2) Чистый, или координативный билингвизм подразумевает полное равноправие и автономность двух языков, каждому соответствует свой набор понятий, грамматические категории двух языков независимы. Такой тип билингвизма встречается нечасто, т. к. процесс некоей диффузии и взаимопроникновения языков/миров естественен и неизбежен. 3) Смешанный билингвизм подразумевает единый механизм анализа и синтеза речи, сосуществующие языки, различающиеся только на уровне поверхности.

Кросс-лингвальный перевод, как отмечают Хант, Пирс и Якобсон, создает новые значения, новые пути оценки речи, новое использование старых образов [Hunt, 2014, p. 19] Для руслишей также характерен новояз, когда смешиваются морфологические приемы одного языка и семы другого для образования новых слов. Например, слово “cash” (наличные): *Я заплачу тебе кэшью (наличными)*. Также при переводе с родного на второй и обратно создается новый язык, обогащенный новыми знаками, образами и мемами той местности, где зарождается новая вариация родного языка (новояза) в одном, отдельном

микроэтносе. Следует также учитывать привнесения жаргонных и диалектных слов, чтобы понять процесс возникновения новояза. То есть мы имеем уже дело не с бинарным, а как минимум трехсоставным отношением между русским, английским и неологизированной вариацией русского языка. Все эти процессы безмерно интересны для филолога, но все же не придя к единому знаменателю, не получив норм русского литературного языка, русские, проживающие за границей, могут постепенно потерять связь с самим ядром изначальной культуры.

Лингвокультурологический подход к изучению русской культуры, истории и литературы в связке с изучением формальной русской грамматики даст возможность преподнести полный спектр знаний студентам, которые желают с головой окунуться в сокровищницу русского мира.

Литература

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология. Теория и методы. М., 1997. 331 с.
2. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. М.: Советский писатель, 1988. 445 с.
3. Есенин С.А. Письмо к женщине. М.: Азбука, 2019. 320 с.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 261 с.
5. Afanas`ev A. Russian Fairy Tales. NY.: Pantheon Books, 1975. 672 p.
6. Erikson Erik H. Identity: Youth and Crisis. NY, NY: W.W. Norton and company, 1968. 329 p.
7. Goethe J.W. Maximen und Reflexionen, Archivs hg. von Max Hecker, 1907. 191 S.
8. Hanks W. The Space of translation // HAU: Journal of Ethnographic Theory 4(2), 2014. P. 17–39.
9. Sapir E. Communication // Encyclopedia of Social Sciences. NY, 1935. №4. P. 78–81.
10. Urban G. Metaculture: How culture moves through the world. Minneapolis, University of Minnesota Press, 2001. 336 p.

С.В. Кочурова

*Казанский национальный исследовательский
технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ
(Россия)*

Словарь Дудена как источник изучения немецких композитов

компози́ты, пури́зм, лексико́н, слова-сра́щения, этимоло́гия

Развивается общество, появляются новые предметы, совершенствуются техника и технологии, появляются новые виды услуг, отрасли, расширяются политические и экономические отношения между странами, и параллельно с этим совершенствуется язык, пополняясь за счет неологизмов и заимствованных слов. Данный процесс регулярно идет с древних времен и по сей день, постоянно, то увеличиваясь, то уменьшаясь.

Процесс словообразования всегда интересовал ученых-лингвистов в нашей стране и за рубежом. Много трудов написано по словообразованию. В нашей стране известны многим такие имена филологов как А.В. Бондаренко, Е.А. Василевская, В.В. Виноградов, В.П. Даниленко, Е.А. Земская и другие, а в Германии – Е. Donalies, J. Erben, W. Fleischer, В. Gerschbach, Н. Heringer и другие. Словообразование играет огромную роль в пополнении лексикона. Слова не возникают хаотично. Появление их связано либо с уже существующими словообразовательными средствами и словообразовательными значениями по сложившимся в языке образцам, либо заимствованными компонентами из других языков.

В словообразовании наибольший интерес можно отнести к сложным словам, или так называемым композитам. Существуют различные трактовки данного слова, но мы остановимся на определении Караулова Ю.Н.: «Сложное слово» – слово, имеющее более чем одну мотивирующую основу и не совпадающее, в отличие от слов-сращений по своему морфемному составу с синонимичным словосочетанием [Русский язык: Энциклопедия, 2003, с. 514].

Особенно много композитов в немецком языке. Здесь способ образования сложных слов является доминирующим. И не случайно, ведь использование композитов удобно и практично в коммуникации. Тут возникает вопрос, откуда появились и появляются ранее упомянутые слова. Чтобы ответить на этот вопрос следует обратиться к истории немецкого языка. По Якобу Гримму, развитие языка подразделяются на следующие периоды:

1. VIII-XI вв. – древневерхненемецкий
2. XI-XIV вв. – средневерхненемецкий
3. XIV-XVI вв. – ранненововерхненемецкий
4. С XVI в. – нововерхненемецкий [LangTown].

В древневерхненемецком периоде большое влияние на немецкий язык оказывает латинский язык, особенно во время введения христианства в германские земли. В это время появляются новые термины, особенностью которых было то, что они не полностью заимствованы из латыни, а из них формировали новые собственные слова, которые имели германские словообразовательные средства, при этом учитывалась этимология исходного слова. Например, латинское *com-munio* в древневерхненемецком имело вид *gimeini-da*. Слова, которые не имели аналогов, заимствовались полностью, но имели некоторые морфологические изменения. Например, к таким словам можно отнести: древневерхненемецкое *klostar* (в современном немецком языке *Kloster*, находящее корень в латинском слове *claustrum*).

В средневерхненемецком периоде на лексику германского языка большое влияние оказало развитие литературы и искусства. Много заимствований проникает из французского языка. Например, современное слово *höfisch* (*hövesch*) произошло от французского слова *courtois*. Также наблюдается проникновение лексики со стороны славян на востоке. Например, слово *Grenze* (*grenize*) было заимствовано из польского языка *granica*.

В ранненововерхненемецком периоде большой интерес был к образованию. Были открыты много университетов, печатались книги, но преподавания в образовательных учреждениях было на латинском языке. Но постепенно издание книг на немецком языке увеличивалось, потому что авторы были заинтересованы в том, чтобы их труды были доступны большей части публики, а для этого был необходим более понятный для всех язык. В этот период появляется общество, которое занималось вопросами немецкого языка, его грамматикой и особенно лексикой. В обществе предлагалось заменять заимствованные слова на немецкие, используя при этом собственные словообразовательные средства. В это время происходит развитие экономических связей с другими странами. В немецкий язык проникают слова из итальянского языка. Например, *Risiko*, *Golf*. А также из французского языка, особенно из области культуры, моды, кухни, военного дела. Например, *Kompott*, *Frisur*.

В нововерхненемецкий период активно развивается наука, появляются новые термины, классическая немецкая философия, математика. Продолжается заимствования из французского языка. Например, *Onkel, Tante*. Это привело пуризму в немецком языке. Ученые Германии выступают против заимствованных слов. Большой противник данных слов Иоахим Генрих Кампе предложил замену французских слов на более сложные, но при условии, что они должны иметь немецкие корни. Например, *Erdgeschoss* вместо *Parterre*, *Hochschule* вместо *Universität*. Поэты этого времени заменяли иностранные слова собственными чеканками: *angemessen* для *adäquat*, *Begeisterung* для *Enthusiasmus* [<https://ru.m.wikipedia.org>]. В конце XVII и в начале XVIII веков интерес к теоретической стороне немецкого языка возрастает. Издаются словари: *Großes Teutsch-Italienisches Dictionarium* (1700), *Teutsch-Lateinisches Wörterbuch* (1741). Большое влияние на развитие немецкого языка в XIX оказывает революционное движение в Европе, объединение Германии. В этот период особенно широко развивается лексика, она пополняется за счет новых слов. Немецкое языкознание становится самостоятельной наукой, которое занимается грамматикой, лексикой, историей, а также проблемами и перспективами развития немецкого языка в теоретическом и практическом аспектах. В этот период известны такие языковеды как Якоб и Вильгельм Гримм. Они занимаются созданием немецкого словаря, который был завершен в 1960 году. Вильгельм Шерер, Герман Пауль создают труды по истории немецкого языка: *Zur Geschichte der deutschen Sprache, Prinzipien der Sprachgeschichte*.

В XIX веке развивается особенно промышленность, появляются новые слова, связанные с технической терминологией. Так как США, Великобритания и Франция лидировали в экономике, появляются много заимствованной лексики из этих стран: *Waschmaschine, Eisenbahn, Reichsgesetz*. Из-за националистического течения, которое появляется в это время, появляются новые слова: *Bahnsteig, Fahrkarte*. Вследствие того, что в немецком языке не было правил и норм написания заимствованных слов, возникла проблема в их правописании. Педагог Конрад Дуден издает в 1880 году свой Орфографический словарь немецкого языка. Предложенная Дуденом орфография была принята на Орфографической конференции 1901 года. С этого времени орфография не менялась до реформы 1996 года.

В период национал-социализма появляются новые слова, связанные с нацистской Германией: *Rassenbewusstsein, Halbjude*. Появляется много

эвфемизмов: *Endlösung der Judenfrage*. Такие слова возникали для того, чтобы скрыть точную информацию.

После 1945 года появляются новые слова, которые были заимствованы главным образом из русского языка и связаны с коммунизмом: *Arbeitsbrigade*, *Neuererbewegung*. Большинство слов были образованы способом калькирования из русского языка: *Kulturhaus*, *Wandzeitung*.

В XX веке большее влияние на лексику немецкого языка оказывает английский язык: *Comeback*, появляются много сокращений: *Uni* вместо *Universität*. Влияние английского языка по-прежнему доминирует особенно в сфере бизнеса, информационных технологий и использования Интернета. Информацию по заимствованным словам можно найти в словарях иностранных слов. В Германии одними из известнейших словарей являются словари Дудена.

Кто же такой Конрад Дуден? Он родился под Везелем в 1829 году, закончил Боннский университет, факультет классической филологии и германистики, работал преподавателем в гимназии. В 1871 году он в своей работе «О немецком правописании» предлагает упростить орфографию, чтобы сделать ее доступной всем слоям общества. Дуден издает орфографический словарь немецкого языка в 1880 году. До второй Мировой войны его словари издавались в Лейпциге в Библиографическом институте, а после образования ФРГ – в Мангейме. Во времена ГДР существовали два Дудена – West и Ost, причем с разными словарными статьями [Партнер. Электронный журнал]. После того как ФРГ и ГДР были объединены, было издано 20-е издание словаря, где лексика двух частей страны была пересмотрена. Сейчас в Мангейме на улице Дудена, 6 работает редакция, которая состоит из 20 квалифицированных германистов, имеющих в своем распоряжении огромную картотеку с тремя миллионами карточек, примерами употребления слов. В наше время карточка в электронном виде и постоянно пополняется новыми словами. Имеются 12 томов: по этимологии, грамматике, стилистике и другие.

Более шестидесяти лет назад редакция Duden опубликовала первое издание словаря иностранных языков. С тех пор он стал незаменимым справочником для понимания и правильного использования иностранных слов в современном немецком языке. Словарный запас постоянно меняется за счет пополнения иностранными словами. Поэтому словари регулярно пересматриваются, дополняются и переиздаются. Словарь Дудена редактируется согласно действующим официальным правилам правописания. В состав словаря входят идиомы со всеми вариантами написания, сведения о

значении, произношении, грамматике, стилистическом уровне и происхождении. Важные элементы словообразования, особенно из классических греческого и латинского языков, а также из современных языков, таких как английский и французский, четко представлены и объяснены в информационных блоках. Кроме того, существуют специальные средства поиска, которые помогают выполнять поиск в нужном месте, даже если у вас возникли трудности с написанием.

Здесь лексика относится практически ко всем сферам жизни, таким как политика и право, спорт, СМИ, а также к медицине, биологии, генетике и другим специальностям.

Об использовании иностранных слов в истории и современности есть специальный раздел, который содержит интересную информацию, позволяющую пользователям словаря составлять собственное суждение об иностранных словах в немецком языке.

Дуден – это марка не имя собственное, а стало именем нарицательным. Под именем Дудена выходят в наше время разные словари: словарь иностранных слов, синонимов, орфографический, произношения, стиля, иллюстрированный и другие.

Словари Дудена прошли многие события, связанные с историей Германии: времена Бисмарка, Третьего рейха, разделение на два государства, потом объединение. Но несмотря на это, словари были и сейчас очень востребованны, они являются знаковыми в немецком языкознании, по ним можно изучать различные лингвистические явления и процессы. Однако для нас этот словарь явился источником для исследования сложных слов – композитов.

Литература

1. Партнер. Электронный журнал. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://partner-inform.de> (дата обращения 10.05.2023).
2. Русский язык: Энциклопедия / Под. ред. Ю.Н. Караулова. М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2003. 704 с.
3. Duden „Das Fremdwörterbuch“ / Ursula Kreif, Anja Konopka, Olaf Thyen. Dudenverlag, 2010. 1104 p.
4. LangTown. Сайт для профессиональных лингвистов, переводчиков. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://langtown.ru> (дата обращения 10.05.2023).

Ю.И. Кузина

*Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
(Россия)*

Специфика семантики культурных смыслов микротопонимов тульской региональной субкультуры

региональная культура, субкультура, топоним, ценность

Исследование «Симболорий региональной идентичности» выполнено за счет средств гранта Российского научного фонда № 22–28-20342 и Правительства Тульской области (соглашение № 6 от 19 апреля 2022 г.).

Центральной идеей развития современной лингвистики является представление об антропоцентричности языка. Одним из актуальных направлений в рамках антропоцентрической парадигмы научного знания считается лингвокультурология. Данная отрасль языкознания изучает лингвистическую систему сквозь призму человеческого фактора.

Лингвокультурология сосредоточивает внимание на отражение в языке духовного мира человека и общества, анализирует культурно-специфические аспекты процесса интерпретации знака. Отдельный интерес заслуживает феномен региональной культуры.

Как справедливо отмечает И.Ф. Петров, «каждая из региональных культур отличается ярко выраженной местной спецификой мировоззренческих и поведенческих стереотипов» [Петров, 2018, 7, с. 26]. Местная специфика отражается в первую очередь в разнообразных представлениях населения о регионе, в установках, традициях и ценностях жителей. Вышеперечисленные элементы составляют ассоциативно-смысловое поле языковой картины конкретного региона. Центром ментального аспекта региональной культуры Г.В. Токарев называет «ценности, характерные для данной территории» [Токарев, 2022, с. 53].

Топонимы являются одним из средств культурной идентификации. Справедливо замечает Ф.Г. Фаткуллина: «Топонимы являются важной частью культурно-философского восприятия жизни любого этноса, поскольку в них закрепляется общественно-исторический опыт – общечеловеческий и национальный, хранится и транслируется культурная информация» [Фаткуллина, 2015].

В результате маркирования топонимических единиц, редукции сем, связанных с сугубо научными знаниями, и выдвижения на первый план стереотипных представлений наивного сознания топонимы становятся знаком культуры и используются в качестве бренда региона.

Один из видов топонимов – микротопонимы, то есть названия небольших местных объектов. Н.А. Максимчук рассматривает микротопонимы как «маркеры, фиксирующие значимые элементы региональной картины мира, складывающейся в сознании жителей определенных территорий под влиянием окружающей языковой, ландшафтной, историко-культурной, социальной среды» [Максимчук, 2016, 11, с. 158].

Микротопонимы, выступая в роли символов, вызывают у человека различные ассоциации, которые актуализируют чувства, эмоции и проблемы. На примере анализа микротопонимов Тульского региона можно отметить, что семантическое поле тульской региональной субкультуры включает в основном следующие лексико-семантические группы: «отдых», «природа», «культура», «историческая память», а также «отдаленность» и «неблагополучие». Последние характерны для описания районов, расположенных далеко от центра города Тулы. С меньшей частотой встречаются такие категории, как например: «богатство», «элита», «Отечество», «тайна», «боль» и др.

Приведем примеры фрагментов символично-семантической части лексикографирования некоторых микротопонимов в аспекте наивного сознания современного представителя тульской субкультуры.

Белоусовский парк / Петровский парк – крупнейший парк Тулы; символ отдыха, развлечений, досуга, культуры, оздоровления, приятного времяпровождения, природных красот и богатств, масштаба. Данные смыслы выражены посредством положительной оценки туляков и гостей города, уникальностью крупнейшего памятника природы.

Баташи – принятое в народе наименование Баташевского сада, одного из парков города Тулы; символ отдыха, досуга, природы. Данные смыслы выражены посредством характеристик Баташей туляками, а также сущностью рекреационно-досуговой деятельности этого места. Значение 'отдаленный от центра памятник природы' является ключевым при характеристике территории.

Голубые озера (Романцевские горы / Кондуки) – природная достопримечательность, находящаяся рядом с поселком Романцевским и деревней Кондуки; символ приятного времяпровождения, палаточного отдыха, досуга, природной красоты. Данные смыслы определены посредством

положительной оценки туляков и гостей Тульской области, побывавших в живописном комплексе Узловского района. Кондуки называют *инопланетным пейзажем*, так как они по своему облику напоминают поверхность Марса.

Лес Платоновский – символ отдыха, досуга, природы, спокойствия. Данные смыслы выражены посредством характеристик Платоновского леса туляками, а также сущностью рекреационно-досуговой деятельности этого места. Значение «восстановленный парк» является ключевым при характеристике территории.

Красивая Меча / Красивомечье – река в Тульской и Липецкой областях; символ приятного времяпровождения, палаточного отдыха, досуга, природной красоты. Данные смыслы определены посредством положительной оценки туляков и гостей Тульской области, побывавших в живописном месте Ефремовского района.

Золотой город – парк-отель со множеством развлекательных услуг, расположенный в селе Петропавловское Веневского района Тульской области; символ богатства, отдыха, элиты. Данные смыслы выражены посредством значения объекта в сознании туляков.

Епифань – исторический поселок в Кимовском районе Тульской области; символ исторической памяти, обороны, культуры, гостеприимства, тишины, спокойствия. Данные смыслы выражены с помощью положительной оценки народа, популярностью территории у местного населения и туристов, а также значениями поговорок: *Епифань – северные ворота Куликова поля, Епифань – маленькая столица Куликова поля.*

Мясново – исторический поселок, входящий в состав Привокзального района города Тулы; символ криминала, отдаленности, отчужденности, неблагополучного состояния. Данные смыслы выражены посредством критической оценки народа. Значение «криминальная и отдаленная часть города» является ключевым при характеристике территории.

Глушанки – неофициальное наименование одного из микрорайонов Пролетарского района города Тулы; символ отдаленности, труднодоступности, отчужденности, неблагополучного состояния. Данные смыслы выражены посредством критической оценки народа. Значение «отдаленная от центра часть города» является ключевым при характеристике территории.

Барынин колодец – принятое в народе наименование одного из родников в Белевском районе Тульской области; символ грусти, печали, плача, трагической судьбы девушки. Данные смыслы выражены посредством

эмоционально-чувственной составляющей легенды о роднике в Белевском районе Тульской области, известным в народе под названием *Барынин колодец*.

Лысая гора – возвышенность на берегу реки Вашаны Алексинского района Тульской области; символ приключений, тайн, страхов, риска, древности. Данные смыслы выражены с опорой на народное сознание русского человека, мнения местных жителей и туристов, упоминания о Лысой горе как о *геопатогенной зоне*.

Артуха (артучилище) – сокращенное название «Тульского артиллерийского инженерного института» – высшего военного учебного заведения Вооруженных Сил Российской Федерации, существовавшего до 2010 года; символ военной службы, Отечества, служения Родине, престижного учебного заведения, пользовавшегося популярностью. Данные смыслы выражены посредством положительной оценки народом артучилища, сожалением о его закрытии.

Семантическое ядро культурных смыслов микротопонимов тульской региональной субкультуры связано с развитой рекреационной сферой, богатыми природными ресурсами Тульской области, историко-культурной памятью народа, а также переживаниями туляков о недостаточном развитии отдаленных от центра территорий.

Таким образом, культурные смыслы микротопонимов – одни из важнейших механизмов, обеспечивающих идентификацию индивида с местом своего проживания (принцип «я – член территориальной общности»), а также элементы, связывающие граждан определенного пространства, в том числе на ментальном уровне (принцип «свой/чужой»). Символические представления сопоставимы в первую очередь со степенью важности и ценности того или иного объекта или явления для туляка, они отражают принцип «положительности/отрицательности».

Литература

1. Максимчук Н.А. Микротопонимы и топонимический словарь как источник изучения регионального компонента русской языковой личности // Поливановские чтения. 2016. № 11. С. 157–159.
2. Петров И.Ф. Региональная культура как специфическая форма существования социума // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. № 7. С. 24–27.

3. Токарев Г.В. К вопросу о содержании понятия «региональная культура» // Русские традиции бытовой лингвокультуры в славянском пограничье: Научные доклады участников Международного научно-просветительского форума, Новозыбков, 17–20 мая 2022 г. Брянск: Брянский гос. ун-т, 2022. С. 52–54

4. Фаткуллина Ф.Г. Топонимы как компонент языковой картины мира // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/article/view?id=18126> (дата обращения 10.03.2023).

В.И. Куликович, С.В. Хваленя, Н.А. Подольский
Белорусский государственный технологический университет
(Белоруссия)

Опыт межкультурной коммуникации кафедры редакционно-издательских технологий

межкультурная коммуникация, технологии, издательское дело

Понятие межкультурной коммуникации в современных исследовательских работах включает разнообразные формы отношений между людьми, представляющими разные культуры. Иными словами – это «общение в условиях культурных различий». Особую значимость понятие имеет для системы высшего образования, поскольку одна из задач системы – способствовать приобретению опыта межкультурного общения будущих специалистов, которым предстоит работать в условиях глобализации.

На решении именно этой задачи сфокусирована вся международная деятельность кафедры редакционно-издательских технологий (РИТ) Белорусского государственного технологического университета (БГТУ), подразделения, которое осуществляет подготовку специалистов для издательско-полиграфического комплекса Республики Беларусь и сферы медиакоммуникаций.

Планируя свою работу, сотрудники кафедры придерживаются тезиса, что процесс успешной межкультурной коммуникации зависит не только от знания иностранных языков, но и от понимания культуры (материальной и духовной) носителей этих языков, мировоззренческих представлений, традиций, обычаев, обрядов, привычек представителей разных народов, норм общения, кинесических кодов и т. д. Эти знания тоже важны для качественной профессиональной деятельности редакторов с авторами, участвующими в международных издательских проектах, во время туристических поездок, учебных или производственных практик за рубежом. Ведь, как известно, одна из причин коммуникативных неудач – восприятие коммуникантами чужой культуры через призму своей. Чтобы избавиться или свести к минимуму такое противоречие, на кафедре активно практикуются следующие сферы общения, способствующие формированию межкультурной компетентности.

1. **Расширение профессиональных контактов.** Направление, предполагающее участие сотрудников и студентов в научных мероприятиях

международного уровня. Как правило, межкультурный научный диалог приводит к обогащению новыми идеями, развитию научных взглядов и понятий. Межкультурная научная коммуникация позволяет уравнивать всех ее участников, сформировать способность принять иные взгляды и при необходимости произвести корректировку рационально-предметной деятельности своего сознания. Применительно к образованию можно сказать, что такая коммуникация обеспечивает формирование информационной основы как важной характеристики педагогического взаимодействия. Наиболее значимыми мероприятиями указанного направления за последние годы были:

- циклы лекций в БГТУ по книжной культуре, созданию издательских проектов, прочитанные приглашенными специалистами из России и Монголии: Гуманитарный институт Новосибирского государственного университета – О.Б. Журавель (2021 г.); Институт языка и литературы Монгольской Академии Наук – Энхбат Мунхцэцэг (2022 г.), – в рамках реализации задач подпрограммы 5 «Высшее образование» Государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 гг., утвержденной Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 29.01.2021 г. № 57;

- участие студентов и преподавателей в научных конференциях, семинарах, конкурса в России (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, Томск, Воронеж и др.), Китае (Тяньцзиньский университет иностранных языков), Болгарии (Университет библиотековедения и информационных технологий); например: Молодежный форум «Пространство профессий» в Московском политехническом университете (сентябрь 2019 г.); конкурс профессионального мастерства «Ревизор», организованного журналом «Книжная индустрия», Российским книжным союзом, Генеральной дирекцией Московской международной книжной ярмарки (сентябрь 2020 г.);

- участие сотрудников кафедры и студентов в организации ежегодных международных книжных выставок-ярмарок, проводимых в Минске, международных специализированных выставок СМИ в Беларуси; в этом году состоялась юбилейная XXX Минская международная книжная выставка-ярмарка «Мир книги без границ», почетный гость – Российская Федерация;

- стажировки сотрудников кафедры РИТ и студентов в Санкт-Петербургском государственном университете промышленных технологий и дизайна – Высшая школа печати и медиатехнологий (2022 г.); в 2019 г. – Университет библиотековедения и информационных технологий (г. София, Болгария);

– проведение в БГТУ с 2015 г. Международного научного форума «Скориновские чтения», в рамках которого проходит международная конференция, конкурс научных работ студентов и школьников, летние школы для студентов зарубежных университетов по программам «Книжная культура Беларуси: история и современность», «Медиаиндустрия, книгоиздание и полиграфия Беларуси». Как показал опыт организации летних школ, именно это мероприятие наиболее полно способствует формированию межкультурной компетенции молодых людей. Она включает: изучение чужой среды и стратегий межкультурного общения, развитие способностей достигать успеха с представителями других культур даже при нехватке знаний, обмен опытом по вопросам контактирования в нестандартных ситуациях.

Отдельные фрагменты мероприятий представлены на фотографиях (см. фото 1). Более подробную информацию можно получить, ознакомившись с материалами сайта факультета принттехнологий и медиакоммуникаций: – Режим доступа: <https://pim.belstu.by/>.



а



б



В



Г

Фото 1. Обмен опытом профессорско-преподавательского состава:

а – стажировка доц. каф. Шишкиной Н.И. в СПбГУПТИД (декабрь 2022 г.); б – посещение БГТУ Чрезвычайным и Полномочным Послом Монголии в Республике Беларусь господином Батсухийном и сотрудницей Монгольской академии наук Энхбат Мунхцэцэг (ноябрь 2022 г.); в – визит зав. каф. РИТ Куликовича В.И. в Тяньцзиньский университет (Китай, май 2019 г.); г – цикл лекций для студентов факультета принттехнологий и медиакоммуникаций заведующего Отделом редких книг Российской национальной библиотеки Н.В. Николаева (сентябрь 2018 г.)

2. Второе направление – непосредственное сотрудничество кафедры с дипломатическим корпусом иностранных государств, аккредитованным в Республике Беларусь. За последние два года существенно активизировались такие связи с представителями Российской Федерации, Монголии, Объединенных Арабских Эмиратов, Венесуэлы. Например, по инициативе Чрезвычайного и Полномочного Посла Монголии в Республике Беларусь господина Батсухийна в конце 2022 г. на кафедре РИТ началась работа по переводу на белорусский язык уникального памятника древней монгольской литературы «Монголой нюуса тобшо» – «Тайная история монголов». Работа по переводу книги стала одновременно средством, видом, процессом и разновидностью межкультурной коммуникации, поскольку в подготовке рукописи к изданию на белорусском языке принимают участие и студенты: одни осуществляют редакционно-издательскую подготовку, другие художественно-техническую и создание буктрейлера к будущей книге.

3. Третье немаловажное направление – международные обмены и учеба студентов за пределами Республики Беларусь. В 2018–2019 гг. студенты специальности «издательское дело» имели возможность провести учебный семестр в Мариборском университете (Словения), в Университете им. Адама Мицкевича (г. Познань, Польша), в Университете прикладных наук (Германия). По объективным причинам количество таких обменов за последние годы

значительно сократилось. Но не исчезло. Уже в 2023 г. высказали свое желание посетить БГТУ и Беларусь учреждения образования Китая и Монголии, ведутся переговоры с российскими вузами.

По форме коммуникация между белорусскими и зарубежными партнерами была прямой, косвенной и опосредованной.

Прямая коммуникация – информация адресована непосредственно от отправителя к получателю – осуществлялась, как правило коллегами, владеющими русским языком. Среди них были научные сотрудники и студенты из России, Украины, Польши, Литвы, Латвии, Германии, Болгарии, Монголии. Устная речь в сочетании вербальными и невербальными средствами вполне была понятна коммуникантам.

С китайскими сотрудниками, защитившими кандидатские диссертации по журналистике в Белорусском государственном университете (БГУ), магистранты кафедры РИТ осуществляли одновременно и прямую, и косвенную коммуникацию. Источниками являлись научные произведения. На основании текстов диссертационных исследований китайских диссертантов [Чунина, 2008] сотрудники кафедры создавали монографии. Работа предусматривала редакционно-издательскую подготовку, верстку, дизайн, полиграфическое исполнение.

С китайскими же студентами, прибывшими в Беларусь общение осуществлялось сложнее. Эта коммуникация была опосредованной. В качестве посредников выступали два переводчика – один с белорусской стороны, второй (преподаватель) с китайской. Первый транслировал белорусские или русские фразы по-английски, второй переводил с английского на китайский.

4. Особое направление – формальные и неформальные коммуникации с представителями белорусских диаспор в Литве (Белорусская гимназия имени Франциска Скорины в Вильнюсе), Польше (белорусское отделение Белостокского государственного университета, Белорусский лицей в Гайновке). Такое общение стимулирует студентов и преподавателей наших университетов, находящихся в Беларуси, активней изучать, популяризировать белорусский язык у себя на родине.

Таким образом, можно утверждать, что дифференциация форм межкультурной коммуникации и международного сотрудничества дает возможность сформировать эффективные коммуникативные навыки у преподавателей и студентов специальности «издательское дело». С учетом интенсификации глобальных взаимосвязей эти навыки позволяют постоянно

совершенствовать подходы и повышать уровень успешного межкультурного, многопланового образования на кафедре РИТ и в БГТУ. Ведь каждому, думается, понятно, что эффективная коммуникация между преподавателем и студентов – залог качества образования в современных условиях.

Актуальными направлениями, требующими более активных действий, являются сегодня для нас следующие:

1) расширение коммуникативного пространства для проведения индивидуальных стажировок зарубежных партнеров на базе факультета принттехнологий и медиакоммуникаций (ПИМ) по вопросам технологии создания книжно-журнальной продукции, ее дизайна, продвижения, истории и культуры белорусов;

2) реализация совместных научно-образовательных проектов с коллегами из СНГ и стран, заинтересованных в сотрудничестве на благо мира и созидания.

Литература

1. Дубова О.С. Из опыта межкультурной коммуникации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. Т. 14. С. 215–218.

2. Корякина А.А., Пудова А.В. Межкультурная коммуникация в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2022. С. 181–183.

3. Куликович В.И. Диссертации китайских соискателей по журналистике в Беларуси: актуальность и научная значимость / В.И. Куликович // Коммуникативная культура: история и современность: материалы XII Всерос. науч.-практ. конф. С междунар. участием. 28 окт. 2022 г. / редкол.: В.Е. Беленко, Ю.С. Елисеева (отв. Секретарь), О.Д. Журавель (отв. Ред.) [и др.]; Новосиб. Гос. ун-т. Новосибирск: ИПЦ НГУ, 2022. С.32–38.

4. Миньяр-Белоручева А.П. Научная коммуникация как разновидность межкультурной коммуникации // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2019. Т. 16, № 4. С. 22–26.

5. Приходько А.И. Межкультурная коммуникация в условиях глобализации // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2011. С. 163–166.

6. Соловьева Е.Н. Роль межкультурной коммуникации в современном образовании // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2013. Т. 9, № 3. С. 113–116.

7. Чунина О.В. Роль межкультурной коммуникации в современном образовании // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Педагогика и психология. 2008. № 8. С. 109–119.

В.А. Лямкина

Узбекский государственный университет мировых языков

(Узбекистан)

**Русский язык как средство межкультурной коммуникации
в Республике Узбекистан**

*русский язык, межкультурная коммуникация, языковая коммуникация,
коммуникативная компетентность, коммуникативный акт*

В современном обществе межкультурная коммуникация является необходимой частью жизни любого человека. Взаимосвязь языка и культуры как концепция зародилась еще в 18 столетии, однако телеологическое исследование этой проблемы возникло только лишь в конце минувшего века. Глобализация дала возможность представителям различных цивилизаций стать значительно ближе, беспрепятственно контактировать, исследовать друг друга, находить общий язык и стиль [Арефьев, 2016]. Именно язык является посредником между автономностью существования человека и обществом [Хабермас, 2000, с. 188].

Вопрос межкультурной коммуникации оказывается в фокусе исследовательского внимания. Известно, что языковая коммуникация определяется как способность отправления информации от адресанта к адресату, а также восприятие информации адресатом [Володская, Дышекова, 2019, с. 24]. Адресант и адресат могут выглядеть как одним человеком, так и группой людей. В любом случае, все они становятся участниками языковой коммуникации и определяются как коммуниканты. Межкультурная языковая коммуникация отличается лишь тем, что процесс передачи информации осуществляется между представителями разных культур [Camilleri, 1989]. Актуальной становится надобность в наличии общего языка, на котором будут разговаривать все участники языковой коммуникации.

Привлекают внимание в аспекте проблематики нашего исследования работы Гарольда Лассуэлла, Уилбора Шрамма и Чарльза Осгуда. В результате исследования учеными были разработаны модели языковой коммуникации, которые делятся на линейные и циркулярные. Система линейной передачи данных была разработана в 1939 году Гарольдом Лассуэллом. Сущность заложена в процессе передачи данных: осуществляется однонаправленно линейно от адресанта к адресату [Schlyter, 1997]. Позднее модель получила

название “5W” и по сей день признана классической в межкультурной коммуникации. Систему циркулярной языковой коммуникации разработали американские ученые Уилбор Шрамм и Чарлз Осгуд в 1960 году. Достоинством рассмотренного взгляда является коммуникативный акт, который определяется как двусторонний процесс, где каждый из коммуникантов является равноправным партнером, на основе чего строится диалог [Зиновьева, 2011].

Аргументированной представляется точка зрения, согласно которой самым важным компонентом в межкультурной коммуникации является коммуникативная компетентность [Ширина, 2013, с. 161]. Под коммуникативной компетентностью подразумеваются уровни коммуникации: обыденно-бытовой, политический; общественные нормы: мода, условия жизни, среда местонахождения; идеологические и религиозные ценности [Пучкова, 2019, с. 210]. Вышеперечисленные составляющие коммуникативной компетенции имеют свои границы и различаются по таким критериям как: эпоха (временной отрезок) и место нахождения.

После провозглашения суверенитета Республика Узбекистан начала развивать свою государственную политику и как следствие – появилась собственная языковая политика [Мещеряков, 2007]. Рассмотрим роль русской языка на примере языковой и межкультурной коммуникации в Республике Узбекистан.

Русский язык является важным инструментом межкультурной коммуникации. На нем говорят более 150 миллионов человек по всему миру, что делает его одним из самых распространенных языков в мире.

Следует подчеркнуть, что после 1991 года, когда был провозглашен суверенитет Республики Узбекистан, в стране был пересмотрен план сотрудничества со странами мира [Лямкина, 2022]. С тех пор был задан положительный вектор в партнерстве, например, Российская Федерация и Республика Узбекистан договорились о дружбе и сотрудничестве.

В Республике Узбекистан живут представители многих национальностей, среди которых большая часть населения обладает в полной мере русским языком. Обладание русским языком сказывается на росте в карьерном плане для каждого человека. В таких ведомствах как внутренние органы, юстиция, образование, здравоохранение, место языка остается быть. Ведется процесс по переводу документов с узбекского на русский язык, документооборот и делопроизводство в государственных органах власти [Тростянский, 2012]. Русский также является важным языком для научно-технического обмена. Это

язык многих научных и технических журналов и конференций, и он используется во многих областях исследований и разработок.

На сегодняшний день в Республике Узбекистан средства массовой информации публикуются на двух языках: узбекском и русском. Так, ведущая роль в сохранении русского языка через СМИ отводится сети Интернет, радио, телевидению, газетам, журналам, коммерческой рекламе. По части последнего можно отметить, что почти на всех вывесках, рекламных щитах, баннерах, флаерах, стикерах в городе Ташкенте рекламная информация публикуется зачастую на двух языках. На интернет-порталах узбекского правительства задействованы три языка: русский, как межнациональный, узбекский, как государственный и английский, как иностранный. Значительная часть населения пользуется русскоязычной версией. В то время как государственный язык активно популяризируется в регионе, все же русский язык имеет место в СМИ и по сей день [Камилова, 2019]. Также отмечается, что некоторые узбекские реалии, включающие в себя русский язык, обогащают лексический запас. Меняется видение мира: к примеру, в русскоязычных версиях СМИ встречаются заголовки, в которых содержатся исконно традиционные узбекские слова: *Навруз, самса, халим, сумалек, махалля, Олий Мажлис* (Газета «Народное слово». 25.07.2008).

Русский язык является важным языком для международного бизнеса и дипломатии, а также для академического и культурного обмена. Его можно использовать для преодоления культурных различий и облегчения межкультурного диалога.

В Республике Узбекистан русский язык также служит и социальным знаком. Например, жителям Ташкента зачастую легче использовать русский язык в обывательской жизни, в то время как представители сельской местности обычно используют узбекский. Данное видение не распространяется на отдельные области, анклавов и территории с компактным проживанием представителей отдельных национальностей: таджики, каракалпаки. В таких условиях языковая коммуникация ведется на их родном языке [Лямкина, 2011]. Развитие науки, техники и сферы образования в Узбекистане способствует сохранению уважения к русскому языку [Фридман, 2010]. На сегодняшний день значение русского языка в Республике Узбекистан оказывает влияние на коммуникативную и информационную функцию страны.

Кроме того, отдельного внимания заслуживает тенденция в отношениях в сфере образования между двумя странами. В качестве

результата стоит отметить, что у узбекских студентов есть возможность учиться в высших образовательных учреждениях Российской Федерации. Количество грантов, предоставляемых для Республики Узбекистан, стабильно возрастает [Ражабов, 2015].

В заключение следует отметить, для того чтобы вектор распространения языка в регионе был направлен вверх, необходимо удовлетворять амбивалентные потребности в обучении, такие как адаптация, социализация и не менее важные культурные особенности. Именно русский язык в Республике Узбекистан реализует осязаемую языковую и межкультурную коммуникацию среди многонационального населения страны.

Литература

1. Арефьев А.Л. Русский язык в мире: прошлое, настоящее, будущее. // Слово.ру: Балтийский акцент. 2015. № 4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-v-mire-proshloe-nastoyashee-buduschee> (дата обращения: 17.05.2023).
2. Володская В.С., Дышекова У.С. О содержании термина «Языковая политика» в начале XXI века // Мир русского слова. 2019. № 3. С. 18–21.
3. Зиновьева Т.А. Изучение гендера в современной лингвистике // International scientific review. 2016. № 2 (12). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-gendera-v-sovremennoy-lingvistike> (дата обращения: 17.05.2023).
4. Камилова У.Д. О языках национальных меньшинств в Узбекистане // Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов. Сборник докладов VI Всероссийского социологического конгресса. Тюмень, 2020. С. 2456–2465.
5. Лямкина В.А. Роль и значимость русского языка в контексте языковой ситуации Узбекистана // Языковое образование в современном цифровом пространстве: подходы, технологии, перспективы. Хабаровск: Дальневост. гос. ун-т путей сообщения, 2022. С. 57–71.
6. Лямкина В.А. Отношение жителей Узбекистана к русскому языку: опыт социолингвистического исследования. Текст магистерской диссертации по специальности «Русский язык как иностранный во взаимодействии языков и культур», Москва, 2021.
7. Мещеряков А.Н. Восприятие хэянской литературы в СССР и России // Шаги/Steps. 2018. №1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/vospriyatie-heyanskoy-literatury-v-sssr-i-rossii> (дата обращения: 17.05.2023).

8. Пучкова Г.Т. Эволюция языковой политики // Наука, новые технологии и инновации. 2019. № 2. С. 104–107.

9. Ражабов Ф.Т. Региональные особенности развития сельского хозяйства Республики Узбекистан (на примере Кашкадарьинской области) // Социально-экономическая география. Вестник Ассоциации российских географов-обществоведов. 2015. № 1 (4). С. 194–200.

10. Тростянский Д.В. Современные аспекты обеспечения экономической безопасности Узбекистана // Экономика региона. 2012. № 2. С. 277–285.

11. Фридман Э., Шэйфер Р., Антонова С.А. Два десятилетия репрессий: неистребимость авторитарного контроля над средствами массовой информации в Центральной Азии // Центральная Азия и Кавказ. 2010. Т. 13. № 4. С. 108–127.

12. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас; [Пер. с нем. Под ред. Д.В. Скляднева]. СПб.: Наука, 2000. 379 с.

13. Ширина Р.М. Государственная политика в сфере языкового образования. Педагогический журнал Башкортостана. 2019. № 2 (81). С. 7–13.

14. Camilleri C. La communication dans la perspective interculturelle // CAMILLERI, C. & COHEN-EMERIQUE, M. (ss. La dir. De), Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel. Paris, L'Harmattan, 1989.

15. Schlyter B.N. The Language Policy in Independent Uzbekistan // Stockholm FoCAS Working Paper 1. 1997.

М.С. Медведева

*Ростовский юридический институт
Министерства внутренних дел Российской Федерации
(Россия)*

Путинизмы как особенность публичных выступлений В.В. Путина

*путинизм, публичные выступления, фразеологизм, английский язык, публичная
речь, лингвокультурология*

Публичные речи В.В. Путина набирают популярность как в рамках нашей страны, так и за рубежом. Особенное внимание уделяется «путинизмам», которые выражают мнение президента, привлекают внимание, широко цитируются за счет своей самобытности. «Путинизмы» нередко обыгрываются СМИ – мощнейшим инструментом формирования социального пространства в современном мире.

Особое внимание языковеды уделяют особенностям фразеологии В.В. Путина, которые непосредственно связаны с «путинизмами». Несмотря на объем проводимых исследований, который возрастает с каждым днем, лишь немногие специалисты занимаются исследованием такого явления как «путинизмы» (так же «путинки», «путизмы»).

«Путинизмы» – лингвистический термин, обозначающий крылатые высказывания В.В. Путина, ставшие фольклорными фразами, весьма распространенными на Западе в силу своей экспрессивной и оценочной нагруженности [Бирюков, 2006]. Такие выражения отличаются свойственными им лаконичностью, четкостью, оригинальностью, порой резкостью и сложностью, порой невозможностью перевода на другие языки. Специалисты говорят, что велика роль таких высказываний, поскольку именно они в 1999 году стали одним из значимых факторов, который способствовал взлету популярности Владимира Путина.

Термин «путинизм» появился в связи с выражением «*мочить в сортире*», которое было публично использовано В.В. Путиным, 24 сентября 1999 года во время пресс-конференции в Астане. Данное выражение стало прецедентным и вызвало широкий общественный резонанс.

Е.И. Литневская, кандидат педагогических наук, назвала данное высказывание «грубо-разговорным выражением», которое было употреблено В.В. Путиным «совершенно неуместно» и в результате стало особым типом

коммуникативной неудачи. В данной коммуникативной ситуации было уместно использование исключительно нейтрального стиля речи [Литневская, 2021].

Исследователи из Оренбурга – доктор филологических наук К.И. Белоусов и кандидат филологических наук И.Л. Зелянская предполагают, что, употребив высказывание «*мочить в сортире*», В.В. Путин заложил традицию использования жаргонизмов в современных официальных выступлениях [Белоусов, 2007].

В 2004 году выходит книга «Путинки. Краткий сборник изречений президента (Первый срок)». Уже в 2005 году специалисты отмечают, что некоторые высказывания В. В. Путина обладают общими свойствами, являются в силу своей самобытности трудно переводимыми на другие языки.

К. Сухоцкий убежден, что, используя «путинизмы», В.В. Путин «выражается логично, но используя жаргонную лексику». В своей статье К. Сухоцкий подтверждает свою позицию мнением сотрудницы Института русского языка Академии наук Нины Розановой. Она говорит о формировании новой «президентской» фразеологии: отныне глагол «*мочить*» воспринимается только в значении «*убить*» [Сухоцкий]. Также журналист приводит иное мнение о «путинизмах» как о продуманном личном эпатаже.

З.И. Канапацкая под «путинизмами» понимает «как уже существующие в языке арготические идиомы, так и переменные, сказанные президентом во время публичных выступлений» и называет их уникальными метафоричными универсалиями. Рассуждая о проблеме перевода «новой фразеологии» на примере высказывания В.В. Путина «Я думаю, что это полная чушь, несуразица. *Это сапоги всмятку*», З.И. Канапацкая приходит к заключению о необходимости детального лингвокультурологического исследования проблемы перевода данного лингвистического явления [Канапацкая, 2011].

Исследованием «путинизмов» с позиции теории политического дискурса занимается Л.Д. Адельшинова. На материалах стенограммы публичных речей президента России языковед проводит анализ крылатых изречений и выделяет следующие их особенности:

1. Стилистическая окрашенность как результат употребления жаргонизмов, просторечий, которые особенно выделяются на фоне лексики, принадлежащей политическому дискурсу: «*Что происходит с правозащитниками: нужно все усилить, ужесточить, уконтропуть*»);

2. Идиоматичность, свидетельством которой служит высокая популярность «путинизмов» и их использование людьми в повседневной речи: *«Война войной, а обед должен быть по расписанию»;*

3. Лаконичность – точные и меткие высказывания В.В. Путина передают его отношение к сказанному: *«От мертвого осла им уши, а не Пыталовский район».*

При этом Л.Д. Адельшинова выявляет и следующие основные функции «путинизмов»: привлечение внимания, убеждение, оценочная функция и формирование личного стиля. Именно последняя из вышеупомянутых функций является уникальной для В.В. Путина, поскольку служит формированию его речевого, психологического и политического портрета [Адельшинова].

Важно отметить, что зачастую «путинизмы» являются экспромтом. Они свойственны исключительно спонтанной, неподготовленной заранее публичной речи, которая вызывает интерес различных научных областей. Психология занимается изучением законов восприятия публичного выступления, процесса образования обратной связи со слушателем. Теория коммуникации проводит исследования различных коммуникативных моделей и процесса коммуникации. Лингвистика изучает законы языка – основного инструмента публичного выступления.

Публичная речь – это особый вид текста, который создается по законам риторики и ориентирован на убеждение слушателей. Одним из жанровых разновидностей публичной речи является публичное выступление. В настоящее время существует несколько определений термина «публичное выступление», которые с разных сторон освещают главную цель данного вида коммуникации.

Так, под «публичным выступлением» С.В. Мельникова понимает устное монологическое высказывание, целью которого является воздействие на аудиторию [Мельникова, 1999]. О.А. Баева говорит о том, что «публичное выступление» является специфичным подвидом делового общения [Баева, 2001]. Таким образом, публичная речь – это вид речи, обращенный к многочисленной аудитории и требующий особых качеств от говорящего.

Цели публичного выступления зависят от интересов оратора и могут быть самыми различными: информирование, объяснение, выражение личной заинтересованности, убеждение, переубеждение, побуждение к действию или воодушевление. Общая классификация публичных выступлений по цели включает: информационные, протольно-этикетные, развлекательные и убеждающие. Однако подавляющее большинство публичных выступлений

сочетают в себе сразу несколько целей. В результате выступления приобретают комплексный характер. Современные исследователи говорят о таких смешанных видах публичных выступлений как: информационно-этикетные, информационно-развлекательные, информационно-убеждающие и др.

С.В. Мельникова выдвинула три основных требования к публичному выступлению. Важнейшее место автор уделила таким критериям как определенность и ясность, поскольку слушатели должны четко понимать все слова и выражения выступающего. Следующим критерием является простота. С.В. Мельникова считает, что современная аудитория лучше воспринимает простую речь сходную с личной беседой. Последнее требование к публичному выступлению – это последовательность, которая достигается только при условии, что изложение информации идет от известного к неизвестному, от простого к сложному [Мельникова, 1999]. То есть речь публичного выступления составляется в соответствии с законами логического мышления. Абстрактные рассуждения должны чередоваться с конкретными фактами, иллюстрирующими эти рассуждения, а сами факты, на которые ссылается оратор, должны быть проверенными, продуманными и выверенными.

Будучи одной из форм публичной речи, публичное выступление представляет большую сложность, поскольку внимание слушателей приковано исключительно к оратору. В связи с этим, С.Ф. Иванов, автор работы «Специфика публичной речи», отмечает следующие особенности публичного выступления: подготовленность, ситуация живого общения с аудиторией, возможность выразить отношение к произносимому тексту интонационно и относительная синтаксическая свобода при построении предложений [Иванов].

Перед оратором стоит основная задача – изложить информацию таким образом, чтобы вызвать интерес у слушателей, облегчить им понимание сообщения и обеспечить максимальное запоминание. Именно поэтому не только выступление, но и непосредственно сам говорящий должен обладать таким рядом качеств и умений, способствующих эффективному восприятию публичного выступления, как: умение вызывать доверие, креативность, быстрота реакции, способность к адаптации, сосредоточенность, логичность и др. Перед говорящим стоят и некоторые имплицитные задачи, например, оценка состава аудитории. Чем однороднее состав аудитории, тем легче осуществляются цели публичного выступления и тем единодушнее реакция на выступление.

Таким образом, публичное выступление требует особых навыков, умений и личностных качеств от говорящего. Оратору нередко приходится импровизировать, подстраиваться под слушателей и обстоятельства выступления.

Итак, «путинизмы» исследовались в рамках различных научных направлений: лингвокультурологии, теории политического дискурса и др. Для нас особенный интерес представляют исследования лингвистов, которые обращают внимание на основные функции и особенности крылатых выражений президента, свойственных публичному выступлению главы государства.

Литература

1. Адельшинова Л.Д. Путинизмы, как явление современного политического дискурса // Материалы VI Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2014/pdf/3615.pdf>. (дата обращения: 13.02.2023).
2. Баева О.А. Ораторское искусство и деловое общение. Минск: Новое знание, 2001. 328 с.
3. Белоусов К.И., Зелянская Н.Л. Фолио-исследования как направление в лингвополитологии // Вестник ОГУ. 2007. № 77. С.75–81.
4. Бирюков С.Ю. Проблема перевода путинизмов (на материале публикаций франкоязычных СМИ) // Материалы XIII Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов». М., 2006. С. 216–219.
5. Иванов С. Ф. Специфика публичной речи. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lib100.com/book/contact/specifika_publichnoj_rechi/specifika_publichnoj_rechi.doc, свободный (дата обращения: 13.02.2023).
6. Канапацкая З.И. «Новая фразеология» и проблема ее перевода в СМИ (на примере «путинизмов» и «бушизов») // Сборник материалов международной научно-практической конференции «Кросс-культурная коммуникация и современные технологии в исследовании и преподавании языков». Минск, 2011. С.88–93.
7. Литневская Е.И. Стилиевая неоднородность текста как норма, коммуникативная неудача, языковая игра и примета идеостиля // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tverlingua.ru/archive/21/2_21.pdf (дата обращения: 13.02.2023).

8. Мельникова С.В. Деловая риторика (речевая культура делового общения). Ульяновск: УлГТУ, 1999. 106 с.

9. Сухоцкий К. Путинизмы – «продуманный личный эпатаж»? // Русская служба ВВС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://news.bbc.co.uk/hi/russian/russia/newsid_3535000/3535811.stm (дата обращения: 13.02.2023).

К.С. Мозгачёва

*Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
(Россия)*

Лев Толстой как прецедентное имя тульской лингвокультуры
*прецедентное имя, лингвокультура, региональная идентичность, симболарий
культуры*

Исследование «Симболарий региональной идентичности» выполнено за счет средств гранта Российского научного фонда № 22-28-20342 и Правительства Тульской области (соглашение № 6 от 19 апреля 2022 г.)

Изучение прецедентного имени как ментальной категории культуры – одно из приоритетных направлений в лингвокультурологии, раскрывающей принцип антропоцентризма. В формировании региональной концептосферы особая роль принадлежит персоналиям, событиям и другим языковым единицам. Прецедентное имя выступает как вторичный знак. Поэтому данную лингвокультурную единицу, безусловно, можно отнести к базовым категориям культуры. Обоснованный интерес к изучению прецедентного имени стал поводом для научных исследований. В своей работе мы придерживаемся классического определения, по которому прецедентное имя – это «индивидуальное имя, связанное с широко известным текстом» или с «прецедентной ситуацией» [Гудков, 2003, с. 108]. Теоретическое обоснование прецедентного феномена мы также находим в трудах В. Телии [Телия, 1996], Ю. Караулова [Караулов, 2009], Д. Гудкова [Гудков 2003], Г. Токарева [Токарев, 2022] и других ученых.

Особое внимание исследователей в последнее время привлекает тема региональной идентификации. Наше исследование посвящено изучению прецедентного имени «Лев Толстой» носителями тульской лингвокультурной группы. Прецедентное имя выступает важной составляющей национальной картины мира, отражая ненаучные знания о нем. Именно это предопределяет важную задачу – выявление особенностей региональной специфики в идентификации имени Толстого. Для достижения поставленной цели мы применили методику анкетирования и анализа сбора данных, с помощью которых удалось установить ключевые значения эталонов и символов, отраженных в исследуемом прецедентном имени. Остановимся на этом подробнее.

Лев Николаевич Толстой – великий русский писатель, правовед, педагог, исследователь. Свою жизнь известный деятель посвятил литературе и созданию трудов по педагогике. Родиной Толстого является Ясная Поляна, деревня в Тульской области. Именно этим определяется выбор эмпирического материала – личность писателя масштабна и значима. Так как Лев Толстой является отражением восприятия особенностей тульского лингвокультурного пространства.

В рамках нашей работы был проведен социолингвистический опрос, направленный на выявление семантики имени Толстого в сознании носителей культуры города на профанном уровне. Нами было опрошено 298 жителей Тулы и области, из них 170 испытуемых являются коренными жителями. Респондентам было предложено выполнять два задания: описать Толстого одним словом, описать Толстого одним предложением. А также ответить на вопрос: какие ассоциации у вас возникают при имени Лев Толстой? Наиболее частотными ответами на первое задание являлись следующие слова-стимулы: писатель (172), земляк (40), великий (31) педагог (30) и др. При анализе второго задания нами были отобраны такие слова и выражения: «Толстой – наша гордость», «Я учусь в ТГПУ им. Льва Толстого», «зачем столько страниц в «Войне и мире»?», «открыл школу для крестьянских детей», «великий педагог», «тульский писатель», «Толстой это про Ясную Поляну», «Толстой с бородой и очень крупный», «любимая история с детства про зеленую палочку» и др. В ответе на третий вопрос реакции на имя Толстого определились так: «умный», «литература», «гордость», «земляк», «школа для детей», «учитель», «правовед», «сложные произведения». Самыми популярными ответами оказались: «Ясная Поляна» и «Война и мир».

Проведенное исследование не дает целостного представления о прецедентном имени Толстой, но способствуют большему пониманию данного культурного смысла, воплощенного в нем. Прецедентное имя Толстой выражает особенности интерференции языка и культуры в наивном сознании жителей тульского края. Эталонное представление о Толстом выражено положительной номинацией, а также носит постоянный характер, не утрачивая своей значимости. Систематизируя полученный материал, попробуем обобщить знания, которые хранит культурная память о нем:

Лев Толстой – прецедентное имя, выражающее в себе эталон духовной, нематериальной культуры. Данное имя является символом образованности, педагогического мастерства, неординарного мышления. Культурная номинация представлена брендами города: толстовки, граффити на постройках города с портретом писателя. В 1938 году основан Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, в котором систематически

проводятся мероприятия, направленные на сохранение традиций великого писателя и педагога: организация педагогического отряда «Лев», брендинг представлено символикой, брелоками, сувенирной продукцией. Учреждена литературная премия им. Л.Н. Толстого. В Ясной Поляне организованы экскурсии, интерактивные мероприятия, международный театральный фестиваль «Толстой». Ежегодно в библиотеке им. Л.Н. Толстого проводятся Толстовские правовые чтения. В Туле располагается улица Л. Толстого, лицей им. Л.Н. Толстого, возведены памятники писателю, установлены мемориальные доски.

Таким образом, региональная идентичность представлена в имени Толстого достаточно широко. Прежде всего, это связано с его родиной – Ясной Поляной, а также с его богатым литературным и педагогическим наследием. Огромную роль играет тот факт, что в Туле расположены музей-усадьба «Ясная Поляна» и педагогический университет им. Л.Н. Толстого. Имя Толстого уже давно перестало выполнять роль только имени собственного, являясь культурным знаком, оно отражает особенности региональной идентификации тульской лингвокультуры.

Результаты исследования могут быть широко использованы при описании общей характеристики тульского лингвокультурного текста, при изучении лексикологии, лингвокультурологии, а также учтены при составлении словаря «Симболярий региональной идентичности».

Литература

1. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: Гнозис, 2003. 286 с.
2. Караулов Ю.Н., Филиппович Ю. Н. Лингвокультурное сознание русской языковой личности: моделирование состояния и функционирования. М.: Азбуковник, 2009. 334 с.
3. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
4. Токарев Г.В. Роль прецедентных имен-персоналий в создании регионального культурного текста // Векторы развития русистики и лингводидактики в контексте современного филологического образования. Астрахань: Изд-во АГУ им. В.Н. Татищева., 2022. С. 218–219.
5. Токарев Г.В. Словарь лингвокультурологических терминов. – Тула: ТППО, 2022. 57 с.

Л.Х. Носиров

*Узбекский государственный университет мировых языков
(Узбекистан)*

**Лингвоконтрастивные особенности лексико-семантической группы
«Напитки» в русском и узбекском языках**

*лексико-семантическая группа, лексема, напитки, родовидовая группа,
эквивалентная лексика, безэквивалентная лексика*

Сопоставительным изучением языков занимались и занимаются многие ученые [Поливанов, 1965; Буранов, 1983; Юсупов, 2007; Джусупов, 1991, 2010, 2016]. При этом одним из значимых аспектов является исследование сходств и различий лексических единиц разносистемных языков, в частности на уровне лексико-семантических групп.

Истоки понятия *лексико-семантическая группа* заложены В.В. Виноградовым, который рассматривал это явление в контексте лексико-семантической системы языка [Виноградов, 1977, с. 81]. По мнению И.А. Никандровой «лексико-семантическая группа слов – это класс слов одной части речи, имеющих в своих значениях достаточно общий интегральный семантический компонент или компоненты и типовые уточняющие дифференциальные компоненты, а также характеризующихся широким развитием функциональной эквивалентности и регулярной многозначности» [Никандрова, 2010].

Проводятся исследования, посвященные изучению роли наименований напитков и пищи в языковой картине мира в русском и других языках, в определенных ареалах, в которых формируются собственные языковые представления [Бахтина, 2008; Захарова, Приезжих, 2019].

Рассматриваемая нами лексико-семантическая группа «Напитки» представлена в толковых словарях русского и узбекского языков (Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова (2006) [Ожегов, 2006], Толковый словарь узбекского языка под редакцией З. Магруфова (1981) [Магруфов, 1981]):

– в русском языке определены такие лексемы, обозначающие напитки, как: *аперитив, брага, буза, вино, водка, глинтвейн, грог, жженка, какао, квас, кефир, кока-кола, коктейль, коньяк, кофе, крем-сода, крюшон, кумыс, ликер, лимонад, малина, медовуха, мед, морс, напиток, нектар, пепси-кола,*

пиво, питье, пуниш, ром, самогонка, сбитень, ситро, сок, спирт, сыта, чай, чал, шербет, шипучка, шоколад;

– в узбекском языке выявлены: *айрон, алкоголь, арақ, бостириқ, бўза, вино, гулоб, дори, ичимлик, кайфли, какао, квас, кисель, компот, коньяк, кофе, қимиз, ликер, май, мусаллас, мускат, оқ, пиво, саҳбо, ситро, сояки, тагоби, тоифи, фамил, чой, шампанский, шарбат, шароб, шира.*

Центральным элементом ЛСГ «Напитки» в русском языке является слово *напиток*, которому дано следующее определение в Толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой «продукт, приготовленный для питья» [Ожегов, 2006, с. 388]. Соответственно, в узбекском языке ключевым понятием ЛСГ «Напитки» в узбекском языке является лексема *ичимлик*, которое имеет определение «ичиладиган нарсалар» (буквально: «то, что пьется» или «продукты, которые выпиваются») [Магруфов, 1981, с. 342].

Лексико-семантическая группа «Напитки», представленная в русском и узбекском языках, базируется на гиперо-гипонимических отношениях. Данная ЛСГ классифицируется нами на основе следующих критериев:

- наличие, отсутствие (очень низкое содержание) алкоголя (алкогольные или безалкогольные);
- использование для утоления жажды (прохладительные напитки);
- наличие в составе напитка молока (молочные напитки);
- употребление для согревания и повышения тонуса (горячие напитки).

Условно данную ЛСГ можно разделить на соответствующие родовидовые группы (РВГ):

- РВГ «Алкогольные напитки»;
- РВГ «Безалкогольные напитки»;
- РВГ «Прохладительные напитки»;
- РВГ «Молочные напитки»;
- РВГ «Горячие напитки».

К алкогольным напиткам в русском языке относятся: *аперитив, брага, буза, вино, водка, глинтвейн, грог, жэженка, коктейль, коньяк, крjушон, кумыс, ликер, малина, медовуха, мед, пиво, пуниш, ром, самогонка, спирт.*

В узбекском языке алкогольные напитки представлены следующими лексемами: *алкоголь, арақ, бўза, вино, коньяк, ликер, май, мусаллас, мускат, оқ, пиво, саҳбо, сояки, тагоби, шампанский, шароб.*

В русском языке в РВГ «Безалкогольные напитки» входят: *квас, кока-кола, крем-сода, лимонад, морс, напиток, нектар, пепси-кола, питье, сидро, сок, шипучка*.

Соответственно в узбекском языке РВГ «Безалкогольные напитки» представлены следующими языковыми единицами: *айрон, бостирик, квас, кисель, компот, сидро, шарбат, шира*.

В РВГ «Молочные напитки» в русском языке: *кефир, кумыс, сбитень, чал*; в узбекском языке *айрон*.

Наконец, РВГ «Горячие напитки» состоит из следующих лексем:

в русском языке: *какао, кофе, чай, шоколад*;

в узбекском языке: *какао, кофе, фамил, чой*.

Очевидно, что в рамках данных РВГ имеются синонимические отношения, некоторые из представленных номинаций напитков могут быть в двух и более РВГ.

На наш взгляд, ядро лексико-семантической группы «Напитки» в русском языке представлено такими лексемами как *вино, водка, квас, кефир, коньяк, кофе, пиво, сок, чай* и в узбекском языке *айрон, арақ, май, чой, шарбат*. Остальные же лексемы являются периферией данной ЛСГ.

Изучение ЛСГ «Напитки» показывает, что существуют прочные языковые и культурные взаимосвязи между сопоставляемыми языками. В силу множества причин русский язык заимствовал множество тюркских заимствований, о чем свидетельствует наличие в ЛСГ «Напитки» русского языка таких лексем как *буза, кумыс, шербет*. В то же время узбекский язык испытал сильное воздействие русского языка. В узбекском языке, в частности, в ЛСГ «Напитки» есть очень много заимствований из русского языка и заимствований посредством русского языка: *вино, какао, квас, кисель, компот, коньяк, кофе, ликер, пиво, сидро, шампанский*.

Таким образом, лексико-семантическая группа «Напитки» в русском и узбекском языках имеет как эквивалентную, так и безэквивалентную лексику. ЛСГ «Напитки» в обоих сопоставляемых языках играет важную роль в языковой картине мира двух народов. Нами представлена классификация наименований напитков в соответствии с наличием, отсутствием (низким содержанием) алкоголя (алкогольные или безалкогольные), использованием для утоления жажды (прохладительные напитки), наличием в составе напитка молока (молочные напитки) и для согревания и повышения тонуса (горячие напитки).

Литература

1. Бахтина С.И. Заимствованная лексика в составе тематической группы «Пища и напитки» XVIII – начала XXI вв. (историко-функциональное исследование). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2008. 26 с.
2. Буранов Дж. Сравнительная типология английского и тюркских языков. М.: Высшая школа, 1983. 261 с.
3. Виноградов В.В. Лексикология и лексикография: Избранные труды. М.: Наука, 1977. 312 с.
4. Джусупов М. Звуковые системы русского и казахского языков. Слог. Интерференция. Обучение произношению. Ташкент: Фан, 1991. 240 с.
5. Джусупов М. Межъязыковое и межкультурное контактирование: понятие, слово, психообраз, интерференция // Филологические науки. 2016. № 5. С. 22–34.
6. Джусупов М. Русский язык в тюркофонном речевом пространстве Центральной Азии // Slavica Helsingiensia. 2010. Т. 40. С. 210–222.
7. Захарова Ю.Г., Приезжих О.А. Лексико-семантическая группа «Пища» в русских говорах Приамурья // Studia Humanitatis. 2019. №3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksiko-semanticheskaya-gruppa-pischa-v-russkih-govorah-priamurya> (дата обращения: 08.03.2023).
8. Никандрова И.Н. О соотношении понятий «Функционально-семантический класс слов» и «Лексико-семантическая группа» // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2010. №3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sootnoshenii-ponyatiy-funktsionalno-semanticheskiiy-klass-slov-i-leksiko-semanticheskaya-gruppa> (дата обращения: 06.03.2023).
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: А ТЕМП, 2006. 944 стр.
10. Поливанов Е.Д. Опыт частной методики преподавания русского языка. Ч. 1. Ташкент: Ўқитувчи, 1965. 128 с.
11. Толковый словарь узбекского языка: В 2-х т. 60000 слов и сочетаний / С.Ф. Акабиров, Т.А. Аликулов, С.И. Ибрагимов и др.; Под ред. З.М. Магруфова. М.: Рус. яз., 1981.
12. Юсупов У.К. Теоретические основы сопоставительной лингвистики. Ташкент: Фан, 2007. 125 с.

Носиров О.Т.

Бухарский государственный университет

(Узбекистан)

Универсальные (общечеловеческие) и национально-специфические средства выражения концептосферы «времени года» в русской и узбекской языковых картинах мира

концептосфера, когнитивный признак, оценочное поле, ядро, периферия концепта, базовый код

В современной сопоставительной лингвистике изучению концептов уделяется особое внимание, что делает возможным, используя накопленные данные, структурировать концепты и сопоставлять их, исследуя в их наполнении общечеловеческие (общемировые) и национально-специфические характеристики с помощью приемов и методов сопоставительной лингвистики. Еще Л. В. Щерба придавал большое значение сравнительному изучению языков для лучшего понимания своего собственного [Щерба, 1974, с. 101].

Применение методов сопоставительной лингвистики, то есть составляющих концептосферы времени года (концепты зима, лето, весна и осень) на материале разноструктурных языков – русского и узбекского, позволяет выявить и обнаружить сходства и различия содержания концептов. Поскольку в целом, в рамках сопоставительной лингвистики выясняется общее и различное в наборе и количестве единиц, составляющих ту или иную подсистему, выявляется ядро и периферия подсистем сравниваемых языков. При таком подходе применяется сравнение одновременно двух или нескольких языков, при этом одинаково важны как сходства, так и различия. [Стернин, 2007, с.13–15; Францева, 2012, с.128].

К числу общечеловеческих (общемировых) характеристик концептов зима и лето концептосферы «времени года», относятся наиболее древние (архаические) когнитивные слои в значении концептов, в основании которых лежит система наблюдений древних людей и их поведенческих реакций на природно-климатические условия. Так, например, определение «самое холодное время года» или «период года, следующий за осенью и предшествующий весне» можно применить к словарному определению зимы как в русском, так и в узбекском языке: см. например, «самое холодное время года, следующее за осенью» [Ожегов, 1983, с. 206] и «Йилнинг куздан кейин келадиган совук фасли» [ЎТИЛ,

1981, с. 253]. А такие характерные погодные явления, связанные с зимой на территории евразийского пространства, как холод, снег, снегопад, мороз, укороченный световой день, и сопутствующие им значения, позволяющие создание метафор со словом зима (как например: голод, замерзание, смерть, тьма, зло, старость), одинаково присутствуют, и/или могут метафорически (или контекстуально) присутствовать как в русском, так и в узбекском концептах «Зима».

Словарные определения лета в русском и узбекском толковом словарях также практически идентичны: «Самое теплое время года, следующее за весной» [Ожегов, 1983, с. 285] и «Йилнинг баҳор билан куз орасидаги энг иссиқ фасли» [ЎТИЛ, 1981, с. 253]. Оба определения подчеркивают характерное погодный признак – «самое теплое время года», а в значениях концепта как в русском, так и в узбекском языке встречаем такие общие значения как жара, отдых и каникулы.

Отметим, что реальные, прагматические значения концептов зима и лето, связанные с состоянием природы, погоды и температуры, относятся к глубинным когнитивным слоям концептов, так как они отражают опыт *Homo sapiens*, восходящий к архетипическим, древнейшим представлениям, основанным на опыте познания окружающего пространства и действительности и выживания в них. Древние люди, чтобы выжить, должны были быть очень наблюдательны, поэтому циклические изменения в природе они заметили очень рано. Свои наблюдения, знания они фиксировали в астральных рисунках, которые отражали довольно сложные закономерности поведения Луны и Солнца [Найдыш 2002, с. 47]. Такие наблюдения носили практический характер и были связаны с коллективной хозяйственной деятельностью человека. Подобного рода наблюдения и представления соотносимы с базовыми кодами культуры, в них фиксируются представления о мироздании. Базовые коды культуры прослеживаются в базовых оппозициях, к которым относятся оппозиции «верх – низ», «далеко – близко», «хорошо – плохо», «свой – чужой», и некоторые другие [Красных, 2003, с. 375]. К ним можно отнести пару «зима – лето», противостояние которой отражается в фольклоре: пословицах, поговорках и загадках, в которых мироощущение зимы – это плохо, сопоставимо с угрозой жизни – холод, голод, смерть, опасность и др.; мироощущение лета – хорошо, солярность, дары природы, и благоприятный период для тяжелой изнуряющей работы по подготовке к выживанию зимой. Таким образом, два этих времени года превращаются в концептуальную

оппозицию «зима-лето». Например, в русском языке: *Лето работает на зиму, а зима на лето, Что летом родится, зимой пригодится; Летом не соберешь - зимой не найдешь; Будет зима — будет и лето; Готовь сани летом, а телегу зимой; Лето пролежишь, зимой с сумой побежишь; Летом нагуляешься, зимой наголодаешься; Летом не вспотеешь, так и зимой не согреешься.* В узбекском языке: *Қиш гамини ёз ўйла* – О зиме заботься летом; *Ёз гамини қишда, қиш гамини – ёзда* – Заботься о лете зимой, о зиме – летом; *Ёзда ёзиласан, қишда йиғиласан* – Летом все разложишь, зимой все подберешь.

Таким образом, как и в русском, так и в узбекском языке, несмотря на языковое оформление, то есть структурные различия между славянским и тюркским языками, прослеживается схожесть отображения в языке оппозиции концептов «зима-лето», отражая, тем самым, схожесть когнитивных процессов древних людей, то есть схожесть миропонимания и мироосмысления нашими предками фрагментов окружающей действительности (коллективное бессознательное, согласно термину, предложенному К. Юнгом). В языковой системе такие концептуальные оппозиции представлены в качестве изолированных антонимических пар, не связанных отношениями полисемии или синонимии с другими словами, выраженных однозначными словами, противопоставленными друг другу. Так, антонимическую пару зима (самое холодное время года) и лето (самое теплое время года) наблюдаем как в русском, так и в узбекском языках [Введенская, 2006, с. 360; Рахматуллаев, 1992, с. 305], и подобная пара в русском и узбекском языках проявляет максимальное сходство, как по семантике так и по структуре [Мамасолиев, 2011, с.17]. Также в русском и в узбекском языках, в плане темпоральных установок, концепт «Зима» и концепт «Лето» отражают линейную концепцию времени, то есть зима и лето противостоят друг другу, но не следуют друг за другом; их повторяемость циклична согласно ходу четырех времен года.

Учитывая, что языковые проекции коллективного бессознательного, в данном случае концептуальная оппозиция «зима-лето», не имеют кровной и расовой наследственности, а принадлежат человечеству в целом, можно заключить, что в глубинных, или базовых когнитивных слоях концептов зима и лето как в русском, так и в узбекском языках, содержится единая для всего человечества, общая целостная и идентичная основа.

Дальнейшее развитие человечества, смена исторических, социальных и культурных реалий работали на привнесение дополнительных слоев – смыслов и значений в концептах зима и лето в целом и в частности: например,

празднование Нового года 31-го декабря на 1 января, и связанные с ними реалии и праздничные традиции. Поскольку эта традиция, по сравнению с территорией России, появилась на территории Центральной Азии сравнительно недавно, в начале XX века, то связь данного явления с концептом зима в русском языке исторически «старше», на более чем 200 лет, чем в узбекском языке, поскольку в России данный праздник празднуется с 1700 года, согласно указу Петра I о реформировании календаря. До Петра I новый год наступал в начале сентября, а до указа от 1492 года царя Ивана III – в марте, то есть согласно календарным ритмам солнечного календаря, сохранявшимся с дохристианской, языческой эпохи. Отметим, совпадение древнерусской традиции отсчета нового года в марте по солнечному календарю: она совпадает с традицией празднования Навруза в марте у иранских и тюркских народов, также по астрономическому солнечному календарю. Однако если после исторических государственных реформ в лингвокультурном пространстве русского языка празднование Нового года «закрепилось» на даты 31-го декабря на 1 января, то в центральноазиатском регионе, в лингвокультурном пространстве тюркских языков в целом, и узбекского языка, в частности, к началу XX века сосуществовали традиции отсчета нового года по лунному календарю (мусульманский календарь, «плавающая» дата) и по солнечному календарю – Навруз. В XX веке к ним добавилось празднование нового года и по западному стилю. На сегодняшний день, в XXI веке, в связи с возрождением мусульманских традиций в рамках светского государства, в лингвокультурном пространстве узбекского языка наблюдается уникальное явление – новый год здесь ассоциируется с тремя явлениями: «зимний» Новый год, новый год по лунному мусульманскому календарю, и «весенний» национальный новый год по солнечному календарю – Навруз. Тем самым, подчеркивая, что концепт «Зима» в русской языковой картине мира и в узбекской языковой картине мира – явления, хоть и имеющие ряд схожих характеристик, но, тем не менее, не одинаковые, а уникальные в своей национальной специфичности.

В отличие от рациональной оценки глубинного слоя концепта (объективная оценка окружающей действительности, явления), в периферийных слоях значений концептов зима и лето доминирует эмоционально-ассоциативное начало (субъективная оценка окружающей действительности, явления), тесно связанное с оценочностью. «Оценочность, представляемая как соотношенность слова с оценкой, и эмоциональность, связываемая с эмоциями, чувствами человека, не составляет двух разных

компонентов значения, они едины. Оценка как бы впитывает в себя соответствующую эмоцию...» [Лукьянова 1986, с. 11]. Положительная оценка связана с одобрением, восхищением и т. п., отрицательная оценка – с неодобрением, негодованием и т. п.). Отсюда проистекают и определенные психообразы зимы и лета в сознании носителей русского языка и узбекского языка. Н.В. Красовская и В.И. Драчук в своих исследованиях определяют это как традицию национального употребления данного концепта [Красовская 2009, с. 22; Драчук, 2013].

Таким образом, в каждом концепте, составляющем концептосферу «Времена года» в целом, и в концептах «Зима» и «Лето» в частности, можно выделить базовое и национально-специфическое содержание.

Национально-специфическое содержание концептов «Зима» и «Лето» в русской и узбекской языковых картинах мира связано, в первую очередь, с климатическими особенностями и культурно-ценностными доминантами русской и узбекской культур; их этнокультурные отличия проявляются в дополнительных когнитивных признаках концептов на семантическом, образном, понятийном, ассоциативном и символическом уровнях. Интенсификация межкультурных и межсоциальных контактов в современную эпоху, максимально эффективно воздействует на изменение и расширение дополнительных когнитивных признаков концептов зима и лето, при сохранении схожести их базового, древнего слоя, в каждом из описываемых языков.

Литература:

1. Введенская Л.А. Словарь антонимов русского языка (около 500 антонимических гнезд). М.: Астрель АСТ, 2006. 360 с.
2. Драчук В.И. Концепт «зима» в русской поэтической картине мира (на материале русской лирики XIX века) // Молодежь и наука: сборник материалов IX Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием, посвященной 385-летию со дня основания г. Красноярск. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2013/section086.html> (дата обращения 03.04.2023).
3. Красовская Н.В. Художественный концепт: методы и приемы исследования // Известия Саратовского университета. 2009. Выпуск 4. С. 21–25.

4. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: Гнозис, 2003. С. 375.

5. Лукьянова Н.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления (проблемы семантики). Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Свердловск, 1986. 40 с.

6. Мамасолиев И.У. Антонимические группировки в русском и узбекском. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ташкент: Узб. гос. ун-т мир-х языков: 2011. 17 с.

7. Найдыш В.М. Философия мифологии: от античности до эпохи романтизма. М.: Гардарики, 2002. 47 с.

8. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Рус яз. 1983. 797 с.

9. Стернин И.А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования. М.: Восток-Запад, 2007. 11 с. 282 с.

10. Рахматуллаев Ш. и др. Ўзбек тилиантонимларининг изоҳли луғати. Т.: Ўқитувчи, 1992. 305 с.

11. Францева А.И. К вопросу о лингвокультурологических исследованиях и их основных методах (на примере концепта *башня* в русском, чешском и английском языках) // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Сер. Филология. 2012. № 4. Т. 1. С. 147–150.

12. Щерба В.Л. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М.; Л.: Высшая школа, 1974. 101 с.

13. Ўзбек тилининг изоҳли луғати: Икки томли, 60000 сўз ва бирикма / С.Ф. Акабиров, Т.А. Алиқулов, С.З. Зуфаров ва бошқ.; Э.М. Маъруфов таҳрири остида. М.: Русский язык, 1981. Т. 2. 253 с.

Е.С. Палеха

*Институт педагогики, психологии и социальных проблем
(Россия)*

Русский язык как средство примирения мирового сообщества

менталитет, языковая картина мира, речевые стратегии, межкультурный диалог, толерантность, речевая агрессия

История XX века, когда мировое сообщество пережило две мировых войны и значительное переустройство мира, изменила и позиции русского языка. Внутренняя история России также была окрашена немалыми потрясениями: революция 1917 г., распад СССР и перестройка 90-х гг. И если события начала века значительно укрепили позиции русского языка в мире (его стали воспринимать как язык великой державы, апологета коммунизма), то события конца столетия, наоборот, пошатнули.

Во времена СССР русский язык преподавался как обязательный для изучения в национальных школах всех союзных республик. Начиная с 1938 г. до начала 80-х фиксировалось постоянное увеличение числа нерусских русскоговорящих. Согласно данным Минпросвещения, в 1989 г. неродным русским владело примерно 87,5 млн человек. В те годы планомерно велась политика по усилению роли русского языка в мире: в 1967 г. создана Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) и начал издаваться журнал «Русский язык за рубежом», в 1973 г. начинает работать Институт русского языка им. А.С. Пушкина, а в 1974 – издательство «Русский язык».

После распада Союза отношение к русскому языку в республиках стало меняться, появились негативные тенденции, в частности в таких странах, как Украина, Литва, Латвия, Эстония. Русский теряет позиции государственного языка, ставится в оппозицию национальной идее и сокращает объемы своего влияния в деловой и медиасфере этих стран. «Русский – это единственный из крупных языков, который не просто терял свои позиции в мире на протяжении последних 20 лет, а терял их стремительно» [Никонов, 2016]. В национальных СМИ русский начинают называть «имперским языком», «языком тоталитаризма», «языком оккупантов». Хотя в бытовой жизни этих стран, отдельных регионов сохраняется русофония – русский используется как разговорный параллельно с национальным языком.

При этом зоны влияния русского все равно остались. К примеру, в 2013 г. были опубликованы результаты исследования W3Tech, которые фиксировали, что русский язык вышел на второе после английского место по распространенности в сети Интернет: «60-70 % мировой информации публикуется на английском и русском языках» [Никонов, 2016].

Начиная с 2000-х ученые фиксируют «скачкообразный прагматический интерес» мирового сообщества к русскому языку: в странах Балтии знание русского становится конкурентным преимуществом во многих сферах, страны Европы и штаты США включают русский язык как основной на переводческих университетских программах, появляется много программ по обмену и международному сотрудничеству.

И «тем не менее, русский является единственным из 10-12 ведущих мировых языков, который на протяжении последних 15 лет неуклонно утрачивал свои позиции во всех основных регионах мира, и в ближайшие 20 лет эта негативная тенденция сохранится», – утверждает А. Арефьев, приводя статистическую выборку по количеству русскоговорящих во всем мире [Арефьев, 2006]. Исследователь прогнозирует, что при сохранении существующих тенденций к 2025 г. число владеющих языком в мире сократится «ориентировочно до 152 миллионов человек (то есть достигнет уровня начала XX века)», русский опередят французский, хинди, португальский и бенгали.

Сокращение позиций обусловлено не только социально-политическими причинами, но и причинами культурного характера. А. В. Кирилина отмечает, что русский язык испытывает в XXI веке находится под влиянием «беспрецедентной экспансии со стороны глобального английского языка», а носители языка каждый день имеют дело с идеологией, направленной «на сокращение и в дальнейшем полное уничтожение русского культурного пространства» [Кирилина, 2018].

Ввиду событий 2022 г. стоит предположить, что позиция русского языка сейчас будет претерпевать существенные изменения. Но статистические показатели зафиксируют эти изменения не так скоро – лет через 5. Так, Е. М. Лазуткина еще год назад писала о необходимости вновь выстраивать языковую политику в отношении русского языка: «Защита языка – это условие национальной безопасности и сохранения цивилизационной идентичности. Бездействие дает широкий простор для агрессивной политики в отношении русского языка» [Лазуткина, 2021, с. 63].

Согласимся с Г. Гусейновым: «Не численность говорящих делает язык мировым» [Гусейнов, 2022]. И не только его официальное использование в качестве языка функционирования международных организаций. Есть две сферы «языкового приложения» в мире – одна из них измеряется количественными показателями (внешняя), вторая (внутренняя) зависит от качественных показателей. Внешняя сфера фиксирует использование языка в таких сферах, как промышленность, наука и образование, СМИ и международные организации. Под внутренней сферой применения автор предлагает понимать осознание носителем того или иного языка факта, что «только на этом языке ему доступно нечто такое, чего он не получит ни через какой другой язык, каким бы богатым тот ни был» [Гусейнов, 2022].

В последние месяцы мы наблюдаем, как изменился контент, публикуемый в различных социальных сетях на русском и иных языках. Так, количество постов и комментариев националистического характера, разжигающих ненависть в запрещенной в марте 2022 г. сети, телеграм-каналах, VK и на страницах YouTube, увеличилось по меньшей мере в 500 раз, причем 89 % таких текстов публикуются не на русском языке – на английском или украинском (данные наших мониторинговых наблюдений). При этом комментарии на русском языке статистически выглядят более толерантными и не окрашены враждебно в 96 % случаев (даже если пользователи отвечают на чьи-либо слова с семантическим компонентом «вражда»).

В 45 % из указанных 96 % пользователи предлагают «не ссориться здесь», «не вносить политику в жизнь», «не пустословить», «не выливать ненависть». В 18 % случаев русскоязычные комментарии посвящены теме военной операции на Украине, но только 1,5 % из них действительно стоит признать враждебными.

Увеличилось количество речевых барьеров – это фиксируется по данным анализа коммуникации в общем украино-русском сетевом пространстве. К обычным объективным барьерам – культурному, социальному, гностическому – добавилась масса субъективных реакций и барьер пресуппозиции: говорящие не могут объективно воспринимать высказывания представителей из другого лагеря и нейтрально реагировать на высказывания условного «врага». Уровень эмоциональности реакций повышен, а семантически большинство реакций исходит из пресуппозиции «они наши враги, они хотят нам зла».

Данные такого контент- и интен-анализа позволяют утверждать, что на современном этапе актуализируется специфическая функция русского языка –

толерантная, миротворческая, эмоционально-корректирующая. То есть меняется качество контента, публикуемого на русском языке, в соотношении с контентом на языках соседних виртуальных пространств.

В целом общение в международных соцсетях в конце первого – начале второго кварталов 2022 г. стало более конфликтным. Ученые разных областей гуманитарного знания фиксируют и лингвистические, и социальные, и психологические маркеры усиления конфликтности интернет-общения (пока только в дискуссионных клубах и на площадках открытых конференций, ждем выхода соответствующих публикаций). В зависимости от интенсивности выражения конфронтации, форм ее проявления можно выделить 5 типов конфликтных диалогов в сети:

- латентный конфликт (контекст предполагает конфликтность – например, публикация на политическую тему, под ней в комментариях разгорается дискуссия; однако отдельные реплики пользователей не содержат явных маркеров эмоциональной напряженности),

- конфликт с уклонением (конфликт инициируется одним из коммуникантов, при этом он старается сохранять рамки публичности, избегает уничижительных и враждебных высказываний; второй коммуникант демонстрирует на уровне речевого поведения желание избежать конфликта),

- явный конфликт (коммуниканты с обеих сторон используют эмоционально заряженные высказывания и реализуют маркеры конфликтности в диалоге или полилоге),

- экзальтированный конфликт (одна из сторон использует язык вражды, вторая – реагирует одним из способов: взывает к этикету, совести, порядочности, толерантности либо бросает в ответ зеркальные фразы),

- мнимый конфликт (по форме напоминает явный конфликт, но отличается по содержанию – конфликтные тактики используются иронично, шуточно).

Все из приводимых типов конфликтных диалогов апеллируют к семантическому ядру конфликта – противопоставлению типа «Мы / Свои» – «Они / Другие». При этом русскоговорящие в разы чаще используют тактики «сглаживания конфликта», «нейтрализации / молчания / игнорирования» или «ухода от конфликта» (процентное соотношение 85:15 по результатам анализа 458 диалогов в сети). Не используется такая тактика как «указание на незначительность проступка». Тактика «оправдание» чаще используется не в межкультурном общении, а в монокультурной («безопасной») среде. Тактика

«выражение неопределенности собственной позиции» также чаще встречается в монокультурном русскоязычном общении.

Украиноговорящие используют чаще других тактики «прямого нападения», «осуждения» и «обвинения».

Т.В. Дубровская подробно разобрала прагматические признаки негативно маркированных тактик «осуждения» и «обвинения»: «1) желание изменить самочувствие объекта оценки, 2) желание изменить действия объекта, 3) стремление дать выход отрицательным эмоциям, 4) стремление информировать об отрицательной оценке, 5) попытка найти оправдание своим действиям, защититься от нападок» [Дубровская, 2019]. Все из них в той или иной степени реализуются в современном межкультурном интернет-пространстве.

В начале 2022 года Институт русского языка им. А.С. Пушкина опубликовал результаты масштабного исследования «Индекс положения русского языка в мире: индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-Индекс), индекс устойчивости в странах постсоветского пространства (УС-Индекс)» [Индекс, 2022]. Очевидно, что исследование было проведено до 24 февраля 2022 года. Однако тенденции, которые в нем были зафиксированы, весьма показательны и в полной мере соотносятся с расстановкой сил на мировой политической арене. Так, согласно этому УС-Индексу положение русского языка отличается наибольшей устойчивостью в Республике Беларусь, Киргизской Республики Киргизия и Казахстан. Есть вероятность, что языковая политика этих стран в отношении русского несильно изменится. Наименьший показатель УС-Индекса зафиксирован исследователями в Литве, Грузии, Туркменистане, Эстонии и на Украине [Индекс, 2022, с. 52]. При этом тенденция к сокращению влияния русского языка на территории Украины, например, фиксировалась сокращением русскоязычного сектора высшего образования: число обучающихся на русском языке в вузах Украины за последние 3 года уменьшилось на 600 тыс. человек [Индекс, 2022, с. 34].

Мы бы добавили еще такой внутренний психологический фактор: на украиноговорящем пространстве значительно снизился уровень доверия к публикациям, выходящим на русском языке. Индекс доверия по результату опроса 100 украинцев мы вывели равным 8,5 % от общего числа опрошенных (*Продолжаете ли вы читать русскоязычные СМИ? Доверяете ли вы информации, размещаемой в русскоязычном Интернете?*).

И если в XX веке исследователи фиксировали экспансионизм русского языка, ориентацию на глобализм в гипертексте прошлого столетия [Гусейнов,

2022], то теперь стоит говорить об обратных тенденциях – деглобализации и деэкспансии языковой политики, фиксации на национальной ценности.

Р.Н. Куденхове-Калерги в своей книге «Пан-Европа» [Куденхове-Калерги, 2006] указывал, что, несмотря на «силу танков Т-34 и автоматов Калашникова», русский все же сохраняет на протяжении всего XX столетия некоторые важные признаки «языка-посредника», «языка цивилизации» (Cultursprache). Именно эта функция актуализируется сейчас. Обусловлено это не только социально-политическим контекстом, но и культурологической заряженностью русского языка, его информационной насыщенностью, коммуникативной мощностью (термин см. [Кирилина, 2018]) и семантической емкостью. А еще, разумеется, ценностью душевности русской речевой культуры, о которой хорошо писал профессор В.В. Колесов: «Душевность понимается (русским – Е.С.) как широта и открытость души, терпимость, терпение и терпеливость, способность к жертвенности...» [Колесов, 2006, с. 32].

Литература

1. Арефьев А. Будет ли русский в числе мировых языков в будущем? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.demoscope.ru/weekly/2006/0251/tema05.php> (дата обращения: 05.03.2023).
2. Гусейнов Г. Дискуссионный клуб. Русский язык в современном мире. № 6. 2022. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--80aabggdk2dkbof7a.com/articles/russkiy-yazyk-v-sovremennom-mire> (дата обращения: 05.03.2023).
3. Дубровская Т.В. Речевые жанры «осуждение» и «обвинение» в русском и английском речевом общении. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2003. 25 с.
4. Индекс положения русского языка в мире: индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-Индекс), индекс устойчивости в странах постсоветского пространства (УС-Индекс). Выпуск 2 / Сост. А.Л. Арефьев, А. Р. Голубь, С.Ю. Камышева, И.А. Маев, А.И. Ольховская, М.А. Осадчий, М.Н. Русецкая, А.С. Хехтель; под ред. М.А. Осадчего. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2022. 60 с.
5. Кирилина А.В. Проблемы развития коммуникативно мощных европейских языков в эпоху глобализации // Этнопсихоллингвистика. 2018. № 1. С. 26–62.

6. Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте. СПб.: Петербургское востоковедение, 2006. 624 с.
7. Куденхове-Калерги Р.Н. Пан-Европа. М.: Вита Планетаре, 2006. 120 с.
8. Лазуткина Е.М. О необходимости активной языковой политики // Русский язык в современном мире: настоящее и будущее: сб. статей / Отв. ред., ред.-составитель М.Б. Раренко. М., 2021. С. 47–64.
9. Никонов В. О статусе русского языка в мире. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ruskiymir.ru/publications/85858/> (дата обращения: 05.03.2023).

Л.И. Салахиева

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

Диминутивные формы в русском и английском языках

*язык, коммуникация, межкультурная коммуникация, общение, взаимодействие,
диминутив*

Межкультурная коммуникация является неотъемлемой частью успешного диалога представителей разных культур. В связи с развитием экономических, политических, культурных процессов в мире существует потребность обеспечения эффективного взаимодействия между носителями разных языков. Благодаря межкультурной коммуникации происходит понимание самобытности других народов. Межкультурная коммуникация – это общение между людьми с разной культурной идентичностью, позволяющее увидеть собственную культуру сквозь призму другой.

Словарь лингвистических терминов дает следующее определение межкультурной коммуникации: «процесс непосредственного взаимодействия культур; адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [Лингвистический энциклопедический словарь, 2010, с. 95]. Главным средством коммуникативного акта выступает язык, в котором большинство исследователей видит наиболее отличительный признак культуры. Вне языка не существует культуры, а культура на каждом этапе своего развития символически оформляется, находит свое выражение, в первую очередь именно в языке [Межуев, 2006, с. 408]. Без всякого сомнения, представители нового поколения будут более успешными, если они будут готовы работать в глобализированном мире. Так, с точки зрения С. Г. Тер-Минасовой, язык является орудием познания, передачи информации, выступает носителем культуры, поскольку «отражает мир, хранит и передает знание об этом мире, формирует носителя языка» [Тер-Минасова, 2000, с. 403]. Следовательно, необходимо обучать навыкам межкультурной коммуникации, что становится особенно актуально в сфере изучения иностранных языков.

Таким образом, понимание особенностей изучаемого языка способствует успешному взаимодействию и предотвращению конфликтных ситуаций. Так, британский принц Гарри назвал своего сослуживца, пакистанца по

национальности, словом «пак» – в Великобритании так пренебрежительно называют выходцев из Пакистана и мусульман вообще, что привело к скандалу и агрессивной реакции жителей азиатских стран, повлекшее извинения со стороны принца. Данный случай является показательным примером того, как в реальной жизни в ходе общения появляются дополнительные осложнения, связанные с различной реализацией параметров межкультурного коммуникативного процесса.

Диминутивы как пример форм, которые имеют существенные различия в употреблении в разных языках, и их функционирование сопровождается культурной коннотацией.

Как известно, каждый язык на протяжении истории своего развития претерпевал изменения, связанные с влиянием других языков. Например, в речи одной ведущей из Японии можно было услышать вариант слова «спасибо – *аригатушки*». Как мы видим из данного примера, произошло слияние суффикса субъективной оценки *-ушк-* с иноязычным корнем *arigato*, образовав при этом эмоциональную коннотацию. Таким образом, в фокусе нашего исследования рассматриваются диминутивы как средства передачи экспрессии. Диминутивность как языковой феномен оказывается интересной темой для обсуждений, в том числе и с позиции межкультурной коммуникации. На протяжении многих лет лингвистами было проведено множество исследований различных аспектов уменьшительно-ласкательного поведения, направленных на изучение специфики этого явления в разных языках. Действительно, сравнивая русский и английский языки, можно утверждать, что в последнем есть уменьшительно-ласкательные формы, или, скорее, он обладает различными средствами для выражения уменьшительно-ласкательного значения.

Например: прилагательное *большой* в русском языке имеет ряд синонимов с усилением признака *большой – огромный – огромный*. В данном случае, *большой* и *огромный* являются двумя разными прилагательными, а *огромный* является аугментативом. Сравним с эквивалентным прилагательным в английском языке: *big – huge – enormous*. Как мы видим из представленных примеров, категория диминутивности в английском языке имеет супплетивный характер, в то время как в русском языке она выражается словообразовательно.

Однако есть и образцы выражения субъективного значения при помощи суффиксов. Рассмотрим примеры с присоединением суффиксов *kitten, goosie,*

piglet, piggy, eaglet. Другой пример суффиксальных уменьшительно-ласкательных существительных, словообразовательного типа, составляют существительные, обозначающие членов семьи *granny, mommy, auntie, mamma, papa*. Данные примеры иллюстрируют факт того, что в английском языке могут встречаться и суффиксы субъективной оценки.

Интересно, что в русском языке суффиксы субъективной оценки могут обладать уменьшительным значением (передают количественное отношение – величина, размер) *столбик* (можно заменить словосочетанием *небольшой столбик*), ласкательным/уничижительным значением (выражают отношения говорящего к значению корня) *сестричка*, уменьшительно-ласкательным значением (передают размер предмета и вызывают эмоции у человека) *личико*.

Из данных примеров видно, что в русском языке количество уменьшительно-ласкательных форм представлено в большем количестве, чем в английском. Основываясь на этом, можно утверждать, что несмотря на то, что английский язык является языком-посредником при изучении другого иностранного языка, в частности, русского, категория диминутивности требует более тщательного изучения и подхода к обучению суффиксам субъективной оценки иностранных студентов. Очевидно, что необходимо выстроить систему обучения категории диминутивности в русском языке в сравнении с английским, поскольку эмоционально-экспрессивные единицы, выражаемые при помощи суффиксов в русском языке, являются источниками передачи отношения говорящего к действительности, к ситуации общения, к собеседнику.

Таким образом, знакомство с диминутивами в русском языке, безусловно, приблизит иностранных учащихся к условиям реального речевого общения и поддержанию межличностного контакта.

Литература

1. Межуев В.М. Идея культуры. Очерки по философии культуры. М.: Прогресс-Традиция, 2006. 408 с.
2. Словарь лингвистических терминов / Сост. Т.В. Жеребило. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.
3. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000. 403 с.

Д.С. Скнарев

Российский университет дружбы народов
(Россия)

Языковые средства создания образа Таиланда в интернет-коммуникации

интернет-коммуникация, язык Интернета, образ

В современных условиях предметом исследований часто становится *homo digitalis* (человек эпохи цифровых технологий), для которого актуально активное участие в интернет-коммуникациях. При этом языковые средства выступают основным инструментом создания образа компании (фирмы), продукта и др. Именно они формируют представление о предмете коммуникации, передают значимую информацию, выполняют аттрактивную функцию, а также функцию воздействия на адресата.

Интернет-коммуникацию определяем как «полифункциональное общение в электронной среде, для которого характерны дистантность, мультимедийность (и как следствие – поликодовость сообщений), гипертекстуальность, разнообразие дискурсивных и жанровых воплощений, а также возможность широкого варьирования по параметрам персональность/институциональность» [Интернет-коммуникация как новая речевая формация, 2018, с. 5].

Язык Интернета можно рассматривать как лингвистический портрет современного общества со всеми его плюсами и минусами, поскольку в нем отражена идеология, система ценностей и предпочтений современного человека, его общий уровень образованности и культуры [Русский язык в интернет-коммуникации: лингвокогнитивный и прагматический аспекты, 2020, с.10].

На наш взгляд, большое значение в восприятии специфики интернет-коммуникации, ее эффективности имеет система образов, создаваемая языковыми средствами в определенном интернет-жанре.

Цель исследования – проанализировать языковые средства, функционирующие в интернет-коммуникации. В рамках данной статьи были рассмотрены туристические русскоязычные сайты и приложения для смартфона, посвященные Таиланду.

Таиланд – уникальная страна, привлекающая множество туристов со всего света. Она обладает мощным потенциалом для комфортного отдыха и

разнообразных развлечений. Так, по данным министерства туризма, в 2022 году в ней побывало более 11 миллионов иностранцев, в числе которых 435 тысяч россиян. Для сравнения за первые два месяца 2023 г. в «стране улыбок» уже отдохнули 375 тысяч туристов из России.

На русскоязычных сайтах образ Таиланда многолик и ярок. Он описывается как *страна улыбок; страна вечного лета, белых пляжей, широких улыбок и нереальной красоты; страна ярких красок и отличного настроения; страна свободных; страна неповторимого колорита и разнообразия, родина сиамских близнецов и голубоглазых сиамских кошек; райский уголок с белоснежными пляжами, кокосовыми пальмами, яркими кораллами, удивительными скалами и водопадами* и др.

На сайте туристического управления Таиланда (<https://tourismthailand.ru>) указана следующая информация: *«Таиланд – удивительно разнообразная страна. Все компоненты райского отдыха в Таиланде собраны воедино. Здесь вас порадуют белоснежные пляжи в сочетании с бирюзовой морской водой, невероятно вкусные блюда тайской кухни, веселье ночных клубов, роскошные отели и, конечно же, Спа в Таиланде, которые являются одними из лучших в мире»*.

Особый интерес представляет полное официальное название столицы Таиланда Бангкока, в котором на первый план выходят образные языковые средства – *«Город ангелов, великий город, город – вечное сокровище, неприступный город Бога Индры, величественная столица мира, одаренная девятью драгоценными камнями, счастливый город, полный изобилия грандиозный Королевский дворец, напоминающий божественную обитель, где царствует перевоплощенный бог, город, подаренный Индрой и построенный Вишвакарманом»*.

Среди языковых средств создания образа Таиланда на первый план выходят эпитеты. Например: *далекая загадочная страна, шикарные буддистские храмы, песочные пляжи потрясающей чистоты, королевский отдых* (<https://www.tailand.ru/tailand-informatsiya-o-strane.html>), курорт Краби может порадовать белоснежным песком и живописными пейзажами (<https://www.tailand.ru/>), только в Таиланде Вы сможете увидеть *нетронутые цивилизацией племена, живущие в джунглях, безбрежный сияющий океан и потрясающую воображение природу* (<https://maldives.ru/countries/tailand/informatsiya4/thailand-info/>); Таиланд – удивительная и особенная страна, которая притягивает к себе туристов со всех уголков планеты

(<https://www.bgoperator.ru/price.shtml?flt=100410000051&tid=-2>); *внушительные архитектурные комплексы, незабываемые впечатления от рыбалки, увлекательный шопинг, интересные экскурсии* (<https://www.tripzaza.com/ru/destinations/dostoprimechatelnosti-tailanda>); *прекрасные парки и сады, уникальная архитектура, потрясающие воображение скульптурные изображения Будды, великолепные дворцы, интересные музеи, древние города* (https://tonkosti.ru/Достопримечательности_Таиланда); Таиланд – *многогранная страна: современность здесь соприкасается с многовековой историей, умиротворенный отдых на прекрасных пляжах сочетается с шумной ночной жизнью, а потрясающий подводный мир соседствует с невероятной природой* (<https://www.bgoperator.ru/price.shtml?flt=100410000051&tid=-2>); Провинция Краби – одна из самых *красивых и нетронутых* территорий страны. Это место славится своими *изумительными* пляжами с *белоснежным* песком, *прозрачным* морем и *изумрудными* джунглями и др.

Как видно из примеров, именно эпитеты создают привлекательный «цепляющий» образ Таиланда, удивительной, яркой и неповторимой страны, популярного места отдыха для туристов со всего света.

Также частотны фразеологизмы: В Таиланде можно найти курорт *по своему вкусу* (https://aif.ru/society/people/russkiy_tay_chem_vstrechaet_turistov_iz_rossii_tailan), для любого туриста здесь найдется развлечение *по душе* (<https://www.tailand.ru/tailand-informatsiya-o-strane.html>), на *каждом шагу* клиентов ожидают развлекательные заведения (<https://www.tripzaza.com/ru/destinations/dostoprimechatelnosti-tailanda>); храмы Таиланда *поражают воображение* размахом, красками и величиим (https://tonkosti.ru/Достопримечательности_Таиланда) и др.

Таким образом, языковые средства выступают эффективным средством создания образа Таиланда в интернет-коммуникации. Наиболее частотными и экспрессивными из них являются эпитеты и фразеологизмы.

Литература

1. Интернет-коммуникация как новая речевая формация / Под ред. Т.Н. Колокольцевой, О.В. Лутовиновой. М.: Флинта: Наука, 2018. 328 с.
2. Русский язык в интернет-коммуникации: лингвокогнитивный и прагматический аспекты: кол. моногр. / Т.Б. Радбиль и др.; под ред. Л.В. Рацибурской. М.: ФЛИНТА, 2021. 328 с.

Хэ Юань

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

**Китайская иноязычная лексика в текстах путешественников
XX века**

иноязычная лексика, путеводитель, китайская лексика, русский язык

Профессор Иван Иванович Огиенко в своем труде «Иноземные элементы в русском языке» в 1910 году писал, что русский язык в своем многовековом развитии подпадал под многочисленные влияния, которые оказывали на него соседние, реже и меньше – несоседние языки [Огиенко, 2010, с. 3]. И далее он отмечал, что заимствование – один из важнейших факторов в деле развития всякого культурного языка [Огиенко, 2010].

Заметным источником и проводником новых лексических единиц в русский язык являются записки путешественников. Мы в своей работе планируем провести сравнительный анализ таких литературных памятников XIX и XX веков с целью выявления основных языков-источников, тематических групп, которые пополнялись за счет неисконных слов, и, наконец, причин заимствования как феномена.

Данная статья посвящена анализу иноязычных слов в записках известного журналиста и путешественника Дмитрия Крылова, который создал целую серию телепередач и книг «Путеводители с Дмитрием Крыловым».

Общая характеристика слов китайского происхождения в русском языке может сводиться к следующему:

- 1) обзору тематических групп, где встречаются эти слова;
- 2) анализу лингвистических процессов, которые протекают на этом материале.

Итак, можно выделить следующие тематические группы:

1. Имена собственные:

Названия городов: Шанхай (кит. ‘上海’), Тяньцзинь (кит. ‘天津’), Гуанчжоу (кит. ‘广州’), Чэнду (кит. ‘成都’).

Географические названия рек, озер: река Хуанхэ (кит. ‘黄河’), река Хуанпу (кит. ‘黄浦江’), озеро Сиху (кит. ‘西湖’), озеро Тайху (кит. ‘太湖’).

Название достопримечательностей: Тяньаньмэнь (кит. ‘天安门’), Храм Неба (кит. ‘天坛’), Жемчужина Востока (кит. ‘东方明珠’), Сад Юань (кит. ‘豫园’), Цзючжайгоу (кит. ‘九寨沟’).

Имена людей: Чжу Юаньчжан (кит. ‘朱元璋’), Лао-цзы (кит. ‘老子’), Мао Цзэдун (кит. ‘毛泽东’), в том числе царских династий: Династия Тан (кит. ‘唐朝’), Династия Цин (кит. ‘清朝’).

2. Тематическая группа, связанная с пищей и напитками: Цзяо-цзы (кит. ‘饺子’) – пельмени; чай пуэр (кит. ‘普洱茶’) – постферментированный зеленый чай; Дим сум (кит. ‘点心’) – это большой ассортимент небольших кантонских блюд, которые традиционно подают в ресторанах на поздний завтрак; Пекинская утка (кит. ‘北京烤鸭’), кусочки которой следует оборачивать тестом, добавлять лук и макать это яство в специальный соус.

3. Названия специфических китайских предметов, например: Хутуны (кит. ‘胡同’) – традиционные китайские кварталы; Стена драконов (кит. ‘九龙壁’) – традиционный элемент местной архитектуры.

4. Философские понятия, отражающие китайский взгляд на мир: Фэншуй (кит. ‘风水’: ветры (фэн) и потоки (шуй)) – древнейшее китайское учение о том, как жить в гармонии с миром, на основе равновесного обмена энергиями между природой и человеком.

Лингвистические процессы, которые мы можем наблюдать на этом материале:

1. Деэтимологизация, то есть утрата внутренней формы китайского слова в принимающей системе. Например, Пудун в китайском языке – это сложное слово, которое состоит из двух элементов: пу – река Хуанпу и дун – восток. В русском языке происходит утрата членимости и слово выступает как непроемное, нечленимое.

2. Ассимиляция, которая происходит из-за фонетических, грамматических несовпадений русского и китайского языков. Так, например, название китайской столицы на русском языке имеет сильные отличия от прототипа: название столицы записывается иероглифами 北 («север») и 京 («столица»), которые вместе означают «Северная столица». Впервые это название было использовано во время правления императора империи Мин,

который сделал свою северную ставку второй столицей, наряду с Нанкином (南京, «Южная столица»). На путунхуа (нормативный общекитайский язык) столица называется *Бэйцзин* (русское чтение по Палладию). Но в русскоязычном употреблении закрепилась форма *Пекин* из принятого в европейских странах написания *Peking*, основанного на южнокитайском произношении того времени (династии Мин). Аналогичным образом город *Наньцзин* у нас принято называть *Нанкином*.

Таким образом, анализ данного источника, основной целью которого является знакомство русских читателей с китайской культурой, бытом, достопримечательностями, традициями, показывает относительно небольшое количество китайских заимствований, которые в основном сводятся к обозначению ономастикона и некоторых этнокультурных понятий.

Литература

1. Огиенко И.И. Иноземные элементы в русском языке. История проникновения заимствованных слов в русский язык. М.: Либроком, 2010. 136 с.
2. Крылов Д.Д. Путеводители с Дмитрием Крыловым: Китай. М.: Эксмо-пресс, 2009. 400 с.

Цинь Сяобинь, А.А. Кайбияйнен

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казанский национальный исследовательский технологический университет
(Россия)*

**Семантика прилагательного «красный» и устойчивых сочетаний с ним
в русском и китайском языках в аспекте межкультурной коммуникации**

русский язык, китайский язык, цветоименования, красный, hóng 红

Формирование системы цветовых символов и соответствующей ей системы цветообозначений в разных языках мира напрямую связано с историей, традициями и культурой народа. Хотя восприятие цвета людьми относительно универсально, ассоциации, которые вызывает тот или иной цвет, варьируются от культуры к культуре.

Понятие цвета присутствует во всех лингвистических культурах, поскольку он является одной из основ зрительного восприятия мира. Исследователь системы цветообозначений в русском языке Н.В. Бахилина утверждает, что «необходимым условием для признания цветовых символов фундаментальными является их способность характеризовать физические объекты» [Бахилина, 1975].

С древних времен цвета наделялись символическим значением. Цветовое восприятие мира представителями разных народов нашло свое отражение в лексической и фразеологической системах языков, в развитии переносных значений у цветообозначений, а в дальнейшем в появлении устойчивых словосочетаний и формировании фразеологизмов.

Сложившаяся в разных языках система цветообозначений носит универсальный характер, причем состоит она из двух групп наименований цвета – первичных и вторичных, когда первичные цвета имеют исходные соответствия в природе, а вторичные – это символические, приписываемые цвету значения и смыслы.

Лексика цветоименований очень важна с точки зрения изучения культуры и традиций народов. «Система цветообозначения любого языка этнокультурологически маркирована, т. е. наименования цветов связаны непосредственно с культурой, религией, традициями и историческим опытом того или иного народа. Отсюда следует, что носители различных языков по-разному могут воспринимать цвет, по-разному переосмыслять его, тем более

что цветообозначающая лексика обладает исключительной способностью переосмысления, <...> выполняя вторичные семантические функции и заключая в себе национально-культурные коннотации» [Гуськова, 2019, с.136].

Целью работы стало изучение семантики прилагательного *красный* и *hóng* (红) и сочетаний с ними в русском и китайском языках, в том числе в аспекте межкультурной коммуникации.

Актуальность исследования семантики прилагательного *красный* определяется потребностями совершенствования обучения РКИ китайских обучающихся, поскольку сочетания с прилагательным с семантикой 'красный' широко распространены в обоих языках (при частичном совпадении семантического поля), они несут отпечаток русской и китайской культур и нуждаются в лингвострановедческих комментариях.

В русском и китайском языках «красный» относится к одному из основных и древних наименований цвета, единица с соответствующим значением широко используется в лексике и фразеологии как русского, так и китайского языка, имеет сложную семантическую структуру и употребляется как в прямом смысле наименования одного из основных (хроматических) цветов спектра, так и в переносном, метафорическом значении – для характеристики людей, предметов и явлений. Кроме того, прилагательные *красный* и *hóng* (红) являются важным компонентом большого количества устойчивых сочетаний и фразеологизмов.

Для выявления семантики прилагательного *красный* и *hóng* (红) в современном русском и китайском языках приведем примеры их использования в непрямом, вторичном значении для описания свойств, качеств предметов и явлений в жизни русского и китайского народов. Понимание этого позволит правильно выстроить процесс межкультурной коммуникации, полнее овладеть лексическими богатствами русского языка при его изучении.

В Китае красный цвет (*hóng*) играет очень важную роль, он считается самым счастливым, вызывающим восхищение, ассоциируется с солнечным светом, огнем, радостью.

Слово *hóng* в «Большом китайско-русском словаре» переводится как: «1) красный, алый; бурый, рыжий; кровавый; багровый; румяный; подрумяненный; раскаленный; докрасна; краснеть; 2) красный (революционный, коммунистический); 3) красный, красивый; молодой; разодетый, нарядный; девичий, женский; 4) свадебный, брачный; праздничный,

поздравительный; 5) счастливый; пользующийся успехом (фавором, любовью); выдающийся; популярный, знаменитый, любимый, модный; быть в фаворе, пользоваться успехом; 6) чистый (о прибыли); премиальный; 7) *устар.* удачливый в карьере; 1-го (2-го) ранга (чиновники этих рангов носили красные шарики на шапках)». [Большой китайский словарь, цит. по Сумьянова, с. 247].

Сходство символического наполнения и восприятия красного цвета в китайской и русской культурах отражается в традиционных ритуалах и праздниках. Например, древнерусская и китайская праздничная одежда всегда была красной, украшалась красной вышивкой.

Рассмотрим, в каких сферах употребляется прилагательное *hóng* (紅) в первичном и вторичном значениях в сравнении с прилагательным *красный* в аналогичных или близких значениях.

С первых дней жизни новорожденные в Китае носят красные футболки, что символизирует радость от рождения нового человека, пожелания ему здоровья и счастья. В южном Китае на запястье новорожденного завязывали красную ленточку на удачу, а в северном Китае на дом, в котором родился ребенок, крепили красное полотенце и лук. Когда малышу исполнялся месяц, его семья радостно отмечала такое событие. В этот день было принято дарить подарки самому ребенку, там обязательно должны были быть красные шнурки, к которым в дальнейшем крепились различные важные подарки. В Новый год в семьях наклеивают на стены и окна красные парные надписи с добрыми пожеланиями, зажигают красную свечу. Считается, что в этот вечер все плохое должно уйти и остаться только хорошее.

Важные события в жизни людей (рождение ребенка, новый год, свадьба и др.) называются «красными» праздниками (отметим, что в русском языке праздники стали называть красными днями календаря, потому что они отмечены в календаре красным цветом).

В русском языке, как и в китайском, красный цвет имел особое значение, соответственно, развивалась и обогащалась семантическая структура прилагательного *красный*, появлялись переносные, метафорические значения, а на периферии – коннотативные, окказиональные оттенки значения в художественной литературе и фольклоре.

Первоначально прилагательное *красный* имело в русском языке значение ‘прекрасный’. В этом значении оно использовалось и в других славянских языках (‘красивый’, ‘пригожий’, ‘великолепный’ и др., от общеславянского слова *краса*).

В «Словаре русского языка XI–XVII вв.» выделяются следующие значения прилагательного *красный*: «1) красивый, прекрасный; 2) очень хороший, превосходный; дарующий радость, благодатный; 3) красный, а также бурый, рыжий, карий, коричневый с красноватым оттенком; 4) крашеный, цветной; 5) главный, парадный; 6) высокосортный, наиболее ценный; 7) выполняющий тонкую, дорогую, требующую искусства работу (о мастерах)» [Словарь русского языка XI–XVII вв.].

Одежда невесты на Руси обычно состояла из белой рубахи и красного сарафана, а рубаха жениха была с красной вышивкой. Домашние предметы часто были расписаны красными узорами.

«В XVIII веке красные каблуки считались отличительной приметой щегольского костюма, поэтому выражение *красный каблук* означает ‘щеголь, франт’» [Сумьянова, 2015, с. 248].

В Китае у изучаемой единицы развивается близкое значение: только высокопоставленные чиновники имели право носить красный цвет и ставить красную печать на документах (в значении ‘законную’). В европейской традиции, а позднее и в русской, воск для запечатывания писем делали красным, добавляя в смолу киноварь, красный оксид железа и оксид свинца. В XVI и XVII вв. красный цвет широко использовался для изображения одежды, например на иконах, изображающих святого Георгия Победоносца, одетого в красное.

«В XX веке красный цвет снова начинает употребляться: его применяют в искусстве (Кузьма Петров-Водкин. “Купание красного коня”. 1912 г.), упоминают в литературе (Л.Н. Андреев. “Красный смех”. 1904 г.)» [Сумьянова, 2015, с. 248].

Hóng (红) в китайском языке часто используется для описания привлекательной внешности, поэтому в некоторых китайских выражениях это прилагательное означает красоту и здоровье человека: *chǐ bái chún hóng* (齿白唇红) – ‘красавица, кровь с молоком’ (о девушке с белыми зубами и красными губами). Это схоже со значением *красный* в русском языке ‘красивый, прекрасный’.

На развитие семантической структуры прилагательного *красный* и *hóng* в XX в. повлияли экстралингвистические факторы. Так, наименования, связанные с коммунистической революцией в Китае, напрямую связаны с красным цветом и символикой красного, и это отражено в устойчивых сочетаниях «красная

власть», «красный май», «красные (революционные) песни». В русском языке происходили аналогичные процессы (образование устойчивых сочетаний *красные комиссары, красная суббота, красное знамя*).

«Красный» имеет высокий потенциал и активность в образовании устойчивых сочетаний и фразеологизмов как в русском, так и в китайском языках. Первичное значение определяет сдвиги в семантике и возникновение у единицы эмоционально-экспрессивных и коннотативных значений и смыслов.

Семантическая структура слова и в китайском, и в русском языке схожа и включает прямое и указанные выше вторичные переносные значения. Это позволяет ему образовывать устойчивые атрибутивно-субстантивные сочетания, которые могут со временем становиться фразеологизмами с эмоционально-образной характеристикой явлений и предметов.

Устойчивые словосочетания с цветообозначениями редко имеют первичное цветовое значение, хотя такое все-таки случается. Например, люди краснеют из-за эмоционального напряжения или определенных физических состояний, и эти состояния передаются такими выражениями, как: *iǎn hóng jīn zhǎng* (脸红筋涨) – ‘покраснеть от гнева’ и др.

В китайском и русском языках процессы образования устойчивых словосочетаний с изучаемой единицей во многом схожи. Например, до XVI в. в русском языке прилагательное *красный*, обозначающее красоту или качество, входило в состав топонимов и географических названий *Красная площадь, Красное село, Красный яр, Красный поселок, Красный хутор, Красный двор* и других.

В Китае дефицитные товары называются «красными», а сочетание «красная цена» означает максимальную цену.

В русском языке красный цвет также означает ‘высококачественный’: *красная дичь*, то есть животные, дающие ценный мех, *красная рыба* (лососевые). В *Красную книгу* заносятся сведения о редких и исчезающих животных и растениях, нуждающихся в охране.

Важную роль в развитии семантики прилагательного *красный* в русском и *hóng* (红) китайском языке сыграли экстралингвистические факторы. Так, коммунистическая революция в Китае напрямую связана с красным цветом, и это отражено в устойчивых сочетаниях «красная власть», «красный май», «красные (революционные) песни». В русском языке происходили аналогичные процессы (образование устойчивых сочетаний *красные комиссары, красное знамя*).

Слово *красный* широко используется в составе словосочетаний, обозначающих новые реалии в советскую эпоху: *Красная армия, красный галстук*. Во многих учреждениях появляется *красный уголок* (здесь можно отметить разную степень связанности значения компонентов). В сочетании *красный уголок* прилагательное ассоциируется с советским строем (хотя прослеживается также семантическая связь с красными знаменами, которые стояли во всех красных уголках). Однако близкое ему сочетание *красный угол* называет передний, парадный угол крестьянской избы, где на полках размещали иконы.

Таким образом, единицы *красный* в русском и *hóng* (红) в китайском языках многозначны, имеют сложную семантику, обозначают цвет в прямом и переносном смысле и выражают определяющие признаки вещи или явления, такие как 'красивый', 'праздничный', 'свадебный', 'торжественный', 'роскошный', 'революционный' и др. Переносное значение при этом зависит от контекста.

Представляется, что семантика прилагательного *красный* в современном русском языке более узкая, чем в китайском. Например, в русском языке прилагательное *красный* не означает 'счастливый', как *hóng* в китайском языке. «Красный» символизирует счастье и успех в китайском языке, поэтому слово *hóng* используется для обозначения человека счастливого, успешного, плодовитого, популярного, известного, любимого, любящего, старшего, успешного в бизнесе.

Исследование семантики цветоименования *красный* в русском и *hóng* (红) в китайском языках показывает, что экстралингвистические факторы, такие как национально-культурные традиции и этапы исторического развития народов, сыграли важную роль в развитии семантического поля изучаемого прилагательного.

Китайцам, изучающим русский язык, важно понимать смысловые оттенки русского прилагательного *красный* и объем его семантического поля в обоих языках. Это важно в связи с центральным местом самого прилагательного *красный* в системе колоризмов (цветонаименований) в русском языке – так же, как и в китайском.

Изучение и понимание лексико-семантической структуры прилагательного *красный* позволит китайскими студентами сформировать более четкое представление о картине мира носителей русского языка,

поскольку прилагательное *красный* является частотным, межстилевым, встречается и в фольклоре, и в художественной литературе.

Литература

1. Бахилина Н.Б. История цветообозначений в русском языке. М.: Наука, 1975. 367 с.
2. Гуськова А.П. Цветообозначения в различных языках и культурах (на материале русско-венгерских словарей) // Финно-угорский мир. 2019. №2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsvetooboznacheniya-v-razlichnyh-yazykah-i-kulturah-na-materiale-russko-vengerskih-slovaey> (дата обращения: 13.03.2023).
3. Сумьянова С.В. Красный цвет в культуре и языке китайцев и русских // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2015. №4 (18). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/krasnyy-tsvet-v-kulture-i-yazyke-kitaytsev-i-russkih> (дата обращения: 15.03.2023).
4. Словарь русского языка XI–XVII вв. Выпуск 8 (Крада–Лящина). М.: Наука, 1981. 351 с.
5. 汉语大字典 (Большой китайский словарь) / 汉语大字典编辑委员会编 (Редакционный совет Ханьюй да цзыдянь). 武汉, 2010. 5790 с.

Чжан Мэн*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)***Сравнение прецедентных образов «хитрости» в русских
и китайских сказках***прецедентный образ, сказка, хитрость, Россия, Китай*

Сказки относятся к сфере устного и письменного фольклора и являются результатом творчества людей. Люди и сюжеты сказок нереальны, но они играют определенную роль в нашем обществе и языке. Как наиболее универсальная и всеобъемлющая форма творчества, они являются отражением истории нации и мудрости народа, и их изучение может дать хорошее понимание русско-китайского мировоззрения и ценностей. Народные сказки являются словесным искусством народа, его художественным творчеством, а следовательно, важной частью культуры и истории нации. В процессе вековой передачи из поколения в поколение они приобрели узнаваемые языковые особенности и яркую стилистически маркированную окраску, отражающую национальную специфику. Именно язык как важнейший компонент культуры является средством создания типичных сказочных образов, выражения мировоззрения народа, описания пейзажа и эволюции общества. Народные сказки, в отличие от художественных произведений других жанров, характеризуются использованием живых устных оборотов речи, которые не только раскрывают глубину философии народа, но и доставляют читателям большое эстетическое удовольствие. Они покоряют богатством вымысла, удивительным переплетением фантастического и реального. Как русские, так и китайские народные сказки имеют большое социально-культурное значение и высокую художественную ценность, служат неиссякаемым источником духовности обеих наций [Брилёва, Захаренко, 2004; Ли Найкунь, 1993].

За период многовекового существования в сказках выработались и закрепились «ключевые» слова и выражения, выполняющие кумулятивную функцию. Они не только отражают национальные особенности фольклорной традиции, вызывая целый ряд эмоционально-образных ассоциаций, но и отчетливо проявляют свойства, характеризующие этнический менталитет.

Караулов Ю.Н. определяет прецедентный текст как значимый для личности в познавательном или эмоциональном отношении, при этом хорошо

известный окружению этой личности [Караулов, 2019, с. 88]. Прецедент – это пример, модель поведения для всех сходных фактов [Кайбелева, 2019, с. 12].

И в русских, и в китайских сказках существует модель хитрости – Лиса, которая выражается как прецедентное имя.

История китайской культуры насчитывает тысячи лет. Древние предки поклонялись лисам-тотемам. В древних китайских мифах девятихвостая лиса изначально считалась символом брака и была богом, отвечающим за любовь и плодородие. Со временем понимание этого образа изменилось. Во времена Вэй, Цзинь, Южной и Северной династий образ лисы имел двойственную природу: лиса – отрицательный персонаж и лиса – положительный персонаж. В более поздних работах лисы выступают как коварные, лживые, но красивые и чувственные.

В отличие от лис в китайских народных сказках, русская лиса непрерывно интерпретируется и развивается в литературном творчестве на протяжении тысячелетий. В России лисы часто являются символом остроумия и хитрости. В современных сказках они сохраняют хитрый характер. Конечно, лисы не всегда воплощают негативные качества, такие, как подлость и зло, но также имеют положительные характеристики.

Изображения лис в русской и китайской литературах имеют как сходства, так и различия.

В китайской культуре существует множество характеристик лисы, например, сила фальшивого тигра-лисы. Тигр – король леса, который каждый день охотится на других животных. После того, как тигр поймал лису, та обманула его: чтобы управлять животными, сказала, что она – посланник Бога. Тигр не поверил словам лисы, последовал за ней и обошел лес, чтобы найти всех животных. Лиса очень боялась отступить, и тигр ей поверил. Тигр не знал, что животные боятся не лисы, а тигра рядом с лисой.

В русских народных сказках воплощением хитрости и лукавства является Лиса. Ее в сказках называют Патрикеевной. Лиса очень умна, хитра, проворна, изобретательна, артистична, красива, у нее красивая рыжая шубка и пушистый хвост. У людей также есть определенное позитивное отношение к мудрости лисы, потому что русским очень важно обладать мудростью. Лисы любят есть рыбу и кур. Лиса выходит на охоту и обычно возвращается с добычей: «Лисичка всегда сытей волка бывает», «Лиса семерых волков проведет». Нужно сказать, что такая хитрость является своего рода самозащитой, спасительным волшебным оружием, которое природа дает этому прекрасной

животному. Лиса очень бдительна и всегда осторожна (у доброй лисы три норы, у лисы ушки на макушке, лиса своего хвоста не замазывает). Использование собственного хвоста показывает, что лиса всегда может избежать вины (не волчий зуб, так лисий хвост). Идиома «прикидываться лисой» означает быть льстивым.

В китайских народных сказках лисы всегда находятся между людьми и монстрами. Иногда они олицетворяют справедливость, иногда зло – эти границы размыты и неуловимы. А китайская лиса находится в «маргинальной» ситуации, как ее называет Ван Геннеп [Ганнеп, 1999, с. 58]. Это состояние часто рассматривается как опасное, трудно контролируемое, которое даже угрожает существующему общественному порядку.

В китайских сказках и баснях слово «лиса» является синонимом «хитрости». Помимо влияния басен Эзопа, в традиционных китайских историях, связанных с лисой, часто присутствует призрачный оттенок.

В традиционной китайской мифологии лисы могут превращаться в человека после определенного периода культивирования. Они часто имеют красивую внешность и способность очаровывать мужчин, с разными характерами, однако большинство из них предназначены для высасывания энергии из мужчин, скрывая озлобленное сердце под своей красивой внешностью. Например, в известном китайском мифологическом сказании «Король У завоевал Чжоу» король династии Шан был соблазнен лис-оборотнем Дачжи, который целыми днями предавался веселью и управлял своим народом с помощью суровых наказаний, и в конце концов был сокрушен королем У, потом основал династию Чжоу. После этого лис-оборотень стал вредоносным чудовищем, которое, по мнению людей, соблазняло других и сеяло хаос в стране и среди людей, то есть – обольстительница.

Таким образом, язык народных сказок – это великий язык, который прост и богат, всеобъемлющ и многозначен, он помогает проникнуть в духовный мир каждого народа. Изучение стереотипных языковых единиц, традиционно используемых в сказках, важно для постижения языковой картины мира народа, в том числе и русского, и китайского.

Литература

1. Брилёва И.С., Захаренко И.В. Зооморфные образы // Русское культурное пространство: лингвокультурологический словарь. М.: Гнозис, 2004. 315 с.

2. Геннеп А. Ван. Обряды перехода. Систематическое изучение обрядов. М.: Вост. лит., 1999. 198 с.
3. Дун Гуаньцзе Очарование и магия китайской и западной культуры. Пекин, 1999. 203 с.
4. Кайбелева А.А. Экспликация феномена прецедентности в англоязычном экономическом дискурсе // Огарев-Online. 2019. № 6 (127). С. 3–12.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Книжный дом, 2019. 269 с.
6. Кравцова М.Е. История культуры Китая: учеб. пособие. СПб.: Изд-во Лань, 2003. 416 с.
7. Ли Найкунь Сопоставительное изучение китайской и зарубежной этнографии. Цзинань, 1993. 167 с.

И.А. Шашков

*Луганский государственный аграрный университет
(Россия)*

**Прагматика реализации агент-клиентских отношений в сетевом дискурсе
(на примере религиозного сетевого сообщества)**

апперцепционный фон, языковая личность, сетевой пользователь, когнитивно-прагматические средства

Динамичное распространение информационного материала посредством медиапространства Глобальной Сети способствует эффективному привлечению внимания аудитории сетевого пользователя. «В настоящее время статус информации трансформировался в статус ключевого признака полноценного функционирования цифрового общества, т. е. общества, жизнь которого опосредуется непосредственным влиянием информационно-коммуникативных технологий» [Шашков, 2021а, с. 323]. В статье автором рассматривается идея создания апперцепционного фона, на основе которого зиждется *реализация агент-клиентских отношений*, имеющих место в коммуникативных практиках *сетевого дискурса*.

Сетевой дискурс – это субъективно высокоорганизованное пространство, в котором находят реализацию агент-клиентские отношения в рамках производства и потребления информационного материала. *Сетевому дискурсу*, представленному многочисленными образованиями, свойственна когнитивно-прагматическая деструктивно-формирующая природа функционирования, что наблюдается в масштабной ретрансляции трансформированных смыслов, знаний и ценностей в адрес массовой языковой личности реципиента. «В случае многократной репрезентации анонсируемого когнитивного признака реципиент-аудитория наделяется способностью к усвоению нового кванта знания, навязываемого ценностно-культурного ориентира и т. д.» [Шашков, 2021б, с. 256].

В качестве теоретико-методологической основы нами рассмотрены а) исследования в области экстралингвистического формирования сетевого дискурса (см.: [Асмус, 2005; Борботько, 2011; Гладкая, 2018; Ефимов, 2016; Карасик, 2004; Оломская, 2017; Шашков, 2018, 2019, 2021; Шевченко, 2015]), то есть факторов, влияющих на формирование социокоммуникативных потребностей сетевых пользователей; б) исследования, выполненные в рамках

коммуникативного и когнитивно-прагматического аспектов (см.: [Алефиренко, 2011; Асмус, 2005; Волкова, 2019; Григорьева, 2077; Ларионова, 2019; Лутовинова, 2013; Маслова, 2008; Шевченко, 2015]).

Реализация агент-клиентских отношений в практике сетевого дискурса осуществляется в рамках создания апперцепционного фона, под которым мы понимаем «совокупность множества социокоммуникативных ситуаций в пространстве сетевых сообществ, где основной единицей информационно-материальной ретрансляции является гипертекст, являющийся закодированной формой воплощения ценностно-ориентированной идеи автора» [Шашков, 2021а, с. 326]. Репрезентация и ретрансляция знания через гипертекстовый носитель эффективны в условиях полижанрового оснащения веб-ресурса сетевого сообщества и адекватного расположения языковой личности (ЯЛ) реципиента к восприятию гипертекстового кода. Такая функция гипертекста наделяет информационный материал способностью эффективного воздействия на сознание реципиент-аудитории. «В современной теории языка утвердилось представление о дискурсах медиапространства как о структурном смысловом коммуникативном поле, формирующем ментальную деятельность социума, исходя из целей и задач социальной коммуникации» [Оломская, 2017, с. 5]. Именно ментальная деятельность сетевого пользователя в проекции *индивидуальная языковая личность → языковая личность сетевого социума* представляет перспективу когнитивно-прагматических исследований в рамках глобального формирования социальных сетевых образований. Такие образования знаменуют появление социокоммуникативных общностей с определенной системой информационно-интерпретативного взаимодействия через создание аксиологической основы сетевого сообщества, идентифицирующей социально-групповые признаки трансформации социальной группы [Ефимов, 2016].

В качестве методического инструментария исследования задействованы: метод контент-анализа (включает процедуры, оперирующие синтаксической, семантической или прагматической категориями, которые «направлены на определение количества этих категорий путем наблюдения частоты классификаций» [Тичер, 2009, с. 88], метод сравнительного анализа универсальных когнитивных признаков концепта, представленный приемом выделения ключевых концептов (основываясь на реципиент-опыте переживаний, нами выделен когнитивно-ценностный ориентир «*богослужение*», который участвует в создании ситуативно-ментального пространства анонсируемой дискурсной практики).

Когнитивно-ценностный ориентир трактуется нами как субъективно создаваемый квант некоторого знания, активно ретранслируемого в рамках социокоммуникативного сообщества посредством подбора эффективного языкового инструментария. Успех ретрансляции такого знания наблюдается в эффективной трансформации ретранслируемых ассоциатов, что на массовом уровне приводит к трансформации языковой картины мира ЯЛ реципиента, результатом чего является создание социокоммуникативной общности с желаемыми аксиологическими установками. «При посредстве языка говорящий субъект и сам ориентируется в мире своих ценностей, и ориентирует других субъектов, оказывая регулирующее влияние на их последующие действия» [Борботько, 2011, с. 54].

Эффективная реализация агент-клиентских отношений, в нашем случае, предопределяется успешной концентрацией и ретрансляцией когнитивно-ценностных ориентиров, что обеспечивает доминирующее распространение аксиологических установок в рамках функционирования социокоммуникативного сообщества неограниченного содержательного направления, под которым мы понимаем численную аудиторию сетевых пользователей, объединенных сходными коммуникативными интенциями и иллюкутивными целями, актуальная реализация которых предопределена воздействием экстралингвистических (бытовых, личностных, социально-статусных и т. д.) факторов.

На примере гипертекстового материала, представленного на платформе веб-ресурса религиозного сетевого сообщества «Церковь Христианской жизни» (г. Красноярск) считаем возможным проследить *особенности построения агент-клиентского взаимодействия* в рамках функционирования дискурсной практики на платформе религиозного сетевого сообщества.

1-й этап: создание целевого контингента сетевой аудитории, обеспечивающего саму необходимость функционирования анонсируемого дискурсного образования. Данный этап репрезентируется полижанровым оснащением веб-ресурса, представленного рубрикой «*Главная страница*», сопровождаемого оформлением анонса-приглашения «*Добро пожаловать в церковь – в семью*», а также рядом рубрик, выполняющих функцию субжанровых образований. В данном случае рубрика «*Главная страница*» предполагает нелинейное развертывание (т.е. произвольную последовательность), т.к. опосредуется переходом на другой гипертекстовый фрагмент с помощью ссылки. Такая природа нелинейности обеспечивает

эффективное информационное оснащение веб-ресурса, а значит, – эффективное задействование сетевой аудитории в потреблении информационного продукта. Так, на первом этапе заявленная рубрика представлена рубриками произвольного переходного этапа: «*Меню*», «*Анонсы событий*», «*Расписание*», «*Последние новости*». Рубрика «*Меню*» представляет собой возможность произвольного гипертекстового развертывания материала в зависимости от предполагаемого выбора пользователя: «*Главная страница*», «*Новости церкви*», «*Календарь мероприятий*», «*Домашние группы*», «*Служения*», «*Церкви в других городах*», «*Книжная лавка*», «*О нас*», «*Пожертвовать*».

Техническая специфика существования информации в пространстве веб-ресурса наделяет дискурсивное формирование свойством глобальности. «Глобальное дискурсивное пространство образуется сложением многочисленных гипертекстовых формаций, субдискурсивных пространств разного уровня и спецификой их организации» [Шашков, 2018, с. 309]. Идея глобальности может рассматриваться с нескольких позиций: а) с позиции объема ретранслируемой информации; б) с позиции количественного задействования сетевой аудитории в потреблении закодированной информации; в) с позиции возможности неограниченной ретрансляции субъективно выбранного ценностного ориентира в адрес массового реципиента; г) с позиции глобальной деструктивности устоявшихся ценностных ориентиров в рамках функционирования социокоммуникативного сообщества.

2-й этап: инициирование создания дискурсивной практики, представляющей выбранный жанр в пространстве дискурсивного образования того или иного сетевого сообщества. Полижанровая характеристика рубрики «*Служения*», представлена возможностями произвольного гипертекстового развертывания, способного привлечь внимание участника сетевого сообщества к спектру актуальных социокоммуникативных потребностей. А эта идея реализуется в анонсировании спектра служений, иницируемых с позиции ретранслятора.

3-й этап: определение и наполнение ценностного ориентира «авторским» смыслом через анонсируемые когнитивные признаки. «Концепт в случае коммуникативной необходимости может быть вербализован различными способами (лексическими, фразеологическими, синтаксическими и др.), целым комплексом языковых средств, систематизация и семантическое описание которых позволяют выделить когнитивные признаки и когнитивные классификаторы, которые могут быть использованы для моделирования концепта» [Антология концептов, 2005, с. 8–9].

Пример авторского наполнения концепта дополнительными когнитивными признаками продемонстрирован спектром рубрик, представляющих варианты *Богослужений* («Совершение священнослужителями религиозных церемоний и обрядовых действий, отправление служб» [Толковый словарь русского языка, 2006, с. 53]; 2) «Служба – выполнение, отправление богослужения» [Ушаков, 2013, с. 632]). Таким образом, инициатор дискурсного образования уже на начальном этапе предлагает вниманию реципиента по-авторски трансформированную форму «богослужения» (традиционно отправляемого в православной церкви), именуемую «служения» (спектр которых анонсируется на страницах веб-ресурса сетевого сообщества «Церковь Христианской жизни» (г. Красноярск)): «*Библейские курсы*», «*Прославление*», «*Молитвенная гора*», «*Детское служение*», «*Подростковое служение*», «*Медиа отдел*», «*Молодежное служение*», «*Служение для вдов и людей старшего возраста*», «*Альфа курс*», «*Тюремное служение*», «*Помощь бездомным*», «*Реабилитация зависимых*», «*Служение СОЗО*», «*Вечер хвалы и поклонения*», «*Благоустройство города*», «*Пророческое рисование*», «*Клуб друзей*».

Таким образом, в рамках функционирования сетевых дискурсообразований языковая личность продуцента, наделенная неограниченными возможностями когнитивно-прагматического текстотворчества, обладает способностью лингводеструктивной ретрансляции информационного материала. Идея успешного построения агент-клиентских отношений в сетевых дискурсных практиках заключается в использовании адекватно подобранного языкового когнитивно-прагматического инструментария с целью трансформации ценностных ориентиров, изменения знаний, смыслов и ценностей. Перспектива деструктивно-формирующих возможностей в отношении массовой языковой личности сетевой аудитории пользователей настолько же велика, насколько глобальны перспективы расширения Глобального Сетевого Пространства.

Литература

1. Алефиренко Н.Ф., Корина Н.Б. Проблемы когнитивной лингвистики. Нитра: УКФ, 2011. 216 с.
2. Антология концептов / Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина, Том 1. Волгоград: Парадигма, 2005. 352 с.
3. Асмус Н.Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства. Дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2005. 265 с.

4. Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. 288 с.
5. Веб-ресурс русскоязычного религиозного сетевого сообщества «Церковь Христианской жизни» (г. Красноярск) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kclsc.ru> (дата обращения: 19.01.23).
6. Волкова Я.А. Коммуникативная категория деструктивности: интердискурсивный аспект // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 1 (134). С. 166–171. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kategoriya-destruktivnosti-interdiskursivnyu-aspekt.pdf> (дата обращения: 15.04.22).
7. Гладкая Н.В. Комические речевые жанры в интернет-дискурсе. Дис. ... канд. филол. наук. Донецк, 2018. 221 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://science.donnu.ru/wp-content/uploads/2018/12/Dissertatsia_Gladkaya_itog.pdf (дата обращения: 15.07.2022).
8. Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. 288 с.
9. Ефимов Е.Г. Формирование социальных интернет-сетей как группового феномена виртуального пространства. Автореф. дис. ... докт. социологич. наук. Волгоград, 2016. 22 с.
10. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 331 с.
11. Ларионова А.Ю. Неформальный студенческий дискурс: социолингвистический и лингвокультурологический аспекты (на материале граффити). Автореф. дис. ... докт. филол. наук. Екатеринбург, 2011. 42 с.
12. Лутовинова О.В. Языковая личность в виртуальном дискурсе. Автореф. дис. ... докт. филол. наук. Волгоград, 2013. 42 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vgpu.org/sites/default/files/disfiles/avtoreferat_lutovinovoу_o.v.pdf (дата обращения: 15.05.2022).
13. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. Минск: ТетраСистемс, 2008. 272 с.
14. Оломская Н.Н. Когнитивно-прагматические и социокультурные основы коммуникации в дискурсах медиапространства (на материале английского и русского языков). Дис. ... докт. филол. наук. Краснодар, 2017. 317 с.
15. Тичер С. Методы анализа текста и дискурса / С. Тичер, М. Мейер, Р. Водак, Е. Веттер.; пер. с англ. А.А. Киселева. Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр, 2009. 356 с.

16. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. М.: А ТЕМП, 2006. 944 с.

17. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2013. 800 с.

18. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. 128 с.

19. Шашков И.А. Свойства религиозного интернет-дискурса: глобальность и прагматичность // Восточнославянская филология: сб. науч. тр. Вып. 7(33). Языкознание. Горловка: Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2018. С. 307–316.

20. Шашков И.А. Языковая личность продуцента в русскоязычном религиозном интернет-дискурсе. Дис. ... канд. филол. наук. Донецк, 2019. 263 с.

21. Шашков И.А. Лингводеструктивная природа интернет-дискурса: когнитивно-прагматический аспект // Наследие В.Г. Короленко. Стратегии гуманизма: сборник материалов Третьей Всероссийской научно-практической конференции (Нижний Новгород, 27–28 октября 2021 г.) / Под ред. А. Н. Фортунатова. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2021б. 498 с.

22. Шашков И.А. Методика создания апперцепционно-деструктивного фона в сетевом дискурсе // Коммуникативная культура: история и современность: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. 29 окт. 2021 г. Новосибирск: ИПЦ НГУ, 2021а. Ч. 1. 336 с.

23. Шевченко И.С. Дискурс как когнитивно-коммуникативный феномен: единицы и категории // Лингвистические исследования: сборник статей ЕГУ. – Вып. 5. Ереван: Лимуш, 2015. С. 146–158.

Н.Н. Щитка

*Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека
(Узбекистан)*

**Учение о внутренней форме и понятие семантического поля
в современной лингвистике**

*семантика, проблемы семантики, внутренняя форма, картина мира, система
языка, семантическое поле, виртуальный знак, логическое понятие,
коммуникация*

Корректное описание «картины мира» – семантической системы, включающей в себя социальный и индивидуальный опыт носителей русского языка, имеет посылкой для существования исследуемых понятий наличие в сознании носителей русского языка *семантики как целостного объекта*, возникшего в сознании в результате отражения действительности; *частей объекта (семантических полей) и зависимостей* между частями (семантическими полями), в частности, – *взаимозависимостей*. Только три перечисленных выше понятия, но не действия исследователя над текстом, находятся в сфере компетенции лингвистической теории [Лекомцева, 1983, с. 21].

Между словом и его предметным значением отсутствует взаимно-однозначное соответствие. Если бы такое соответствие существовало, то бесконечное количество перерабатываемой информации, порождаемой социальной деятельностью человека, требовало бы все новых и новых слов. На самом деле вся информация перерабатывается человеком с использованием хотя и большого, но относительно ограниченного количества слов. Это оказывается возможным благодаря прежде всего использованию переносных значений слов. Так, В. фон Гумбольдт указывает, что слона в санскрите называют то дважды пьющим, то одноруким, то двузубым. «И в этом случае слово – не эквивалент чувственно воспринимаемого предмета, а эквивалент того, как он был осмыслен речетворческим актом в конкретный момент изобретения слова» [Гумбольдт, 1984, с. 103]. Язык животных, например, язык высших обезьян, содержит около 50 слов, но здесь слова имеют взаимно-однозначное соответствие с предметом или ситуацией. Это следствие ограниченного объема информации, используемого при контактах в сообществе обезьян. В отличие от человека, который для переработки неограниченной информации вынужден в каждом сообщении изобретать

значение слова, приписывая ограниченному инвентарю означающих звуковых сигналов разную информацию, обезьяны могут себе позволить лишь воспроизводить одни и те же сигналы с одно-однозначным соответствием означаемого и означающего, поскольку они стандартно повторяются в их стадной жизни [Чейф, 1975].

Принципиальное отличие сознания человека от психических состояний животных заключается в том, что он, по мысли В. фон Гумбольдта, в каждом акте коммуникации, создавая сообщение, «изобретает слова» в рамках имеющегося инвентаря означающих, а знаки в языке животных репродуцируются. Это значит, что в языке человека семантика существует отдельно от слов, хотя и опосредована словами.

Как утверждает Н.И. Жинкин, в каждом акте коммуникации происходит переработка информации с обратной связью между генерацией и интеграцией информации. «Речь – это действие, которое совершает один партнер по отношению к другому для передачи мысли и смыслового воздействия. Конечно, партнеры активно заинтересованы во взаимном понимании даже при различии намерений.

Облечь мысль в языковую форму – задача трудная потому, что предметом сообщения должна стать новая информация в условиях изменяющейся ситуации. Однако во всех случаях потребуется анализ поступающей информации по элементам и ее интеграции соответственно линии цели» [Жинкин, 1982, с. 18].

Семантическое преобразование информации в человеческой коммуникации – обязательное свойство каждого сообщения. Репродукция слов, даже если слово описывается одним и тем же значением толкового словаря, мнима, ибо каждое сообщение различается пресуппозицией (некоторой изначальной информацией, которая составляет общее исходное знание о предмете речи).

Мы специально подчеркнули в цитате работы Н.И. Жинкина фрагмент «*облечь мысль в языковую форму*», чтобы указать на *отдельность мысли и слова*. Отсюда следует, что при изучении семантики текста, для понимания текста недостаточно толкования отдельных слов с помощью толковых или двуязычных словарей. Решение проблемы изучения билингвами текстов лежит в применении теории семантического поля и использовании идеографических словарей [Морковкин, 1984].

Далее будут рассмотрены некоторые вопросы семантики в их отношении к проблемам идеографии.

Понимание семантики языка в конечном счете восходит к понятию внутренней формы, предложенному В. фон Гумбольдтом: «Поистине язык представляет нам не сами предметы, а всегда лишь понятия о них, самодеятельно организованные духом в процессе языкотворчества; об этом образовании, поскольку в нем приходится видеть нечто вполне внутреннее, как бы предшествующее артикуляционному чувству, и идет у нас речь» [Гумбольдт, 1984, с. 103]. Уточняя понятие семантики как внутренней формы, Гумбольдт подчеркивает, что семантика не феноменальна, то есть не дана непосредственно в чувстве, а ноуменальна – умопостижима: «Каждое понятие должно быть внутренне привязано к свойственным ему самому признаку или к другим соотносимым понятиям... Так обстоит дело даже с высшими телесными предметами, непосредственно воспринимаемыми чувствами» [Гумбольдт, 1984, с. 103]. В. фон Гумбольдт указывает, что в результате воздействия фантазии и чувства, понятия, образующие внутреннюю форму, рождает индивидуальные образования, в которых, как и во всем индивидуальном, разнообразие способов, с помощью которых данное может проявляться во все новых и новых определениях, доходит до бесконечности [Гумбольдт, 1984, с. 101]. Иначе говоря, благодаря «новым определениям» внутренняя форма проявляет себя как саморазвивающаяся динамическая система, которая в понятийном итоге умопостижимо (ноуменально) покрывает весь опыт социума (общества, говорящего на данном языке) и создает полную, без пропусков картину мира.

Именно *понятие внутренней формы*, которое равно картине мире, отраженной в социальном сознании, а в конечном итоге – и в сознании каждого члена данного социума, *является ключевым словом, объясняющим семантику как систему*.

Переведя идеи В. фон Гумбольдта в термины теории Л. Ельмслева, получим утверждение о том, что внутренняя форма представляет собой класс, который в результате анализа образует многоаспектную иерархию, каждый сегмент которой характеризуется свойственными ему признаками и взаимосвязями с другими сегментами в рамках той же иерархии.

В таком виде семантика предстает как интеллектуальная сторона языка, которая соотносится со словами в результате символизации – соотнесения со звуками внутренних форм (в других терминах – семантических полей). Символизация происходит в процессе порождения сообщения.

При порождении сообщения, по мнению В. Фон Гумбольдта, происходит не репродуцирование слов, а синтез новых значений: «Начиная со своего первого элемента, порождение языка – синтетический процесс, синтетический в том смысле слова, когда синтез создает нечто такое, что не содержалось ни в одной из сочетающихся частей как таковых» [Гумбольдт, 1984, с. 107]. В этой гениальной идее Гумбольдта содержатся две посылки, определяющие а) современное понимание системы семантики и б) понятие пресуппозиции в современной грамматике текста. Названные фундаментальные посылки мы разовьем далее.

Следует иметь в виду, что всегда, когда В. фон Гумбольдт говорил о понятии, речь шла не о логическом понятии. Есть основания отождествлять лингвистические, языковые или ординарные понятия, о которых говорил В. фон Гумбольдт, либо с понятийными категориями (О. Есперсен, И.И. Мещанинов), либо с семантическими полями [Караулов, 1976, с. 61].

Языковые понятия отличаются от логических прежде всего тем, что они не имеют универсальной значимости (обусловлены в большей степени субъективными и эмоциональными моментами. Языковые понятия – это обобщенное, абстрактное знание о действительности [Степанов, 1966, с. 150–151]. Языковые понятия соотносятся со здравым смыслом «само-собой-разумеемость» [Степанов, 1966, с. 25]. Вслед за Л. Вайсбергом мы ставим знак равенства между «внутренней формой В. фон Гумбольдта и «языковой организацией мира», то есть с картиной мира данного социума.

Внутренняя форма, как видно из приведенных цитат из трудов В. фон Гумбольдта, не сводится только к сравнениям и образам – это вся семантика языка, тогда как образы и сравнения не что иное, как проявление сегментации и иерархии языковых понятий.

Картина мира – система репрезентации реальности. Реальность понимается не в онтологическом смысле: под этим термином понимают все то, о чем человек может высказываться; все классы объектов, существующих или не существующих (воображаемых, фиктивных), которые он способен различать и которые может представить себе (в этом случае говорят о «непосредственной реальности»), кроме того, под этим понимаются также все объекты, которые можно постичь разумом и которые могут быть столь абстрактны, что их нельзя представить (в этом случае говорят об «опосредованной реальности»), причем термин «объект» понимается здесь в самом широком смысле, как обозначающий не только вещи, качества, процессы, но также интеллектуальные

и эмоциональные свойства. Все концептуальное содержание языка, взятое в своей совокупности, и составляет картину мира, репрезентацию всей действительности.

Подводя итог исследованию понятия внутренней формы, или картины мира, сформулируем проблему следующим образом: понятия картины (категории или классы) вытекают из природы рассматриваемого объекта. В очень общем виде эту проблему можно назвать «проблемой эмпиризма» [Ельмслев, 1962, с. 125]. Действительно, расчленение картины мира на сегменты и их вхождение в иерархию как дериватов – результат социального опыта носителей данного языка, опосредованного речевой деятельностью. Речевая деятельность – синтетический процесс в том смысле, когда синтез создает нечто такое, что не содержалось ни в одной из сочетающихся частей как таковых: речевая деятельность осуществляется как для целей коммуникации, так и для целей само-коммуникации, то есть мышления. В этом смысле внутренняя форма (картина мира) – база для реализации языковой способности [Лекомцева, 1965, с. 54–55].

Другая сторона картины мира, или внутренней формы, – виртуальная знаковость. Виртуальный знак – это известные особенности деятельности, отвлеченные от конкретных знаковых операций и атрибутированные соответствующему материальному объекту, то есть закрепленные в знаковой форме; это – деятельность, определенная в знаке [Леонтьев, 1965, с. 26]. Можно утверждать, что понятие внутренней формы эквивалентно понятию денотата в дескриптивной лингвистике. Исходя из позитивных посылок, дескриптивная лингвистика рассматривает денотат как внеязыковую действительность. На самом деле картина мира – факт сознания. Картина мира субъективна. Относительно познания денотата как внеязыковой действительности справедлива антитеза К. Маркса: «Главный недостаток всего предшествующего материализма... заключается в том, что... действительность, чувственность берется только в форме объекта, или в форме созерцания, а не как человеческая чувственная деятельность, не субъективно» [Маркс, Энгельс, 1955, с. 17].

Описание семантической системы называется идеографией, иначе говоря, описанием идей. Термин «идеография» используется в лингвистике относительно недавно и включает в себя как вопросы теории идеографического словаря, так и построения. Теоретической основой идеографии является исследование понятия семантического поля, опирающегося на ономаσιологический подход к лексике. Практическая часть в нашем случае

есть прежде всего приложение теоретических выводов к материалу русского языка; одновременно речь идет о приложении идей русской идеографии к методике преподавания русского языка нерусским (в нашем случае студентам неязыковых вузов Республики Узбекистан с родным узбекским языком).

Для полного определения семантического поля как члена семантической системы необходимо дополнительно исследовать понятие сегмента. Содержание этого термина выясняется в результате обращения к новой группе понятий, введенных Л. Ельмслевым, а именно к понятиям зависимости, функции. В этот класс входят понятия функции, функтива, постоянной, переменной, интердепенденции, детерминации, констелляции.

Понятие функции – категория и поэтому неопределяемо: его нельзя подвести под понятие более высокой степени иерархии. Объяснить понятие функции можно через синоним *зависимость*. Л. Ельмслев объясняет понятие функции через процедуру: функция – зависимость, выполняющая условия для анализа (то есть для деления класса).

На основе понятия функции Л. Ельмслев вводит понятие *функтива*. Функтивом называется *объект*, имеющий функцию по отношению к другим объектам.

Постоянным называется функтив, присутствие которого является необходимым условием для присутствия функтива, по отношению к которому он имеет функцию.

Переменным называется функтив, присутствие которого не является необходимым условием для присутствия функтива, по отношению к которому он имеет функцию.

Не исследуя сейчас различные функции между постоянным и переменным функтивами, а также такие не определенные Л. Ельмслевым понятия, как *присутствие (наличие)*, *условие*, *быть необходимым*, вернемся к понятию сегмент, без которого невозможно исследовать семантическую систему.

Сегментами называются такие части класса, которые связаны с классом и друг с другом одним из видов функций.

Анализ сегментов картины мира позволяет выделить фрагмент иерархии, применяемый сторонниками Московской формальной школы. Д.Н. Ушаков предлагал как универсальную, подходящую для каждого языка, «классификацию по материальному значению». Как раз классификация по материальному значению дает ключ к пониманию «картины мира» или, другими словами, «внутренней формы» как системы «Мы можем мыслить

признаки и то, что вмещают в себя эти признаки-предметы» [Ушаков, 1928, с. 87]. И признаки, и предметы – мыслительные объекты, факты сознания. С этими мыслительными объектами соотносятся слова. Признаки и предметы – то, что «обозначают слова, какие разновидности предметов мысли выражают» [там же]. Иначе говоря, слова – дифферентаторы предметов мысли. Принципиальное значение имеет здесь установленная и характерная для Московской формальной школы А.А. Потебни отдельность предметов мысли (признаков и предметов). Речь идет о *провозглашении доязыкового мышления как синтеза внутренних форм* – идея, восходящая к В. фон Гумбольдту: «Эта внутренняя и чисто интеллектуальная сторона языка и составляет собственно язык; она есть тот аспект, ради которого языковое творчество пользуется звуковой формой ...» [Гумбольдт, 1984, с. 100].

Литература

1. Гумбольдт Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. 400 с.
2. Ельмслев Л. Можно ли считать, что значения слов образуют структуру? // Новое в лингвистике. Выпуск 2. М.: Издательство иностранной литературы, 1962. 685 с.
3. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 159 с.
4. Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография. М.: Наука, 1976. 354 с.
5. Лекомцева М.И. Семантическая структура сравнения // Текст: семантика и структура / Акад. наук СССР, Ин-т славяноведения и балканистики; [отв. ред. Т. В. Цивьян]. М.: Наука, 1983. С. 173–178.
6. Маркс К., Энгельс Ф. Тезисы о Фейербахе. М.: Государственное издательство политической литературы, 1955. 650 с.
7. Морковкин В.В. Лексическая основа русского языка. Комплексный учебный словарь. М.: Русский язык, 1984. 1165 с.
8. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания. М.: Просвещение, 1975. 271 с.
9. Ушаков Д.Н. Русская орфоэпия и ее задачи / Русская речь. Новая серия III. Ленинград: Academia, 1928. с. 5–28.
10. Чейф У. Значение и структура языка. М: Прогресс, 1975. 430 с.

Ян Юнья, И.И. Митрофанова
Российский университет дружбы народов
(Россия)

Отражение концепта «честь» в русских и китайских поговорках и пословицах

концепт, честь, поговорка, пословица, языковая картина мира

С точки зрения В.Н. Телии концепт – это «то, что мы знаем об объекте во всей экстенсии этого знания. Он представляет собой семантическую категорию наиболее высокой степени абстракции, включающую в себя частные значения конкретизации общей семантики» [Телия, 1996, с. 97].

Исследователи [Лихачев, 1978; Лотман, 1967] отмечают, что понятие «честь» возникло в моральном сознании общества в виде представления о родовой и сословной чести, под которой понимались моральные требования, предписывающие человеку образ жизни и действий, не унижающий достоинства определенного сословия или рода, поэтому концепт «честь» играет важную роль в русской и китайской лингвокультурах. Значительное влияние на представление о чести в России оказывает религиозная традиция, западная традиция рыцарства, русская дворянская культура.

А если речь идет о чести в Китае, концепт «честь» обладает своими специфическими особенностями, связанными с иероглифами «zun 尊», «rong 荣», «lianmian 脸面» и т. д. Во-первых, концепт «честь» связан с великим делом и родиной, например дело чести 光荣的事业, бороться за честь и свободу Родины – 为祖国的光荣和自由而奋斗. Во-вторых, концепт «честь» соотносится с лицом. В Китае лицо играет необычную роль, данное значение для каждого китайца очень важно. В китайском обществе три самые важные вещи: лицо, отношения и благоволение. В-третьих, концепт «честь» касается уважения и признания общества.

В статье сначала мы представим русские пословицы и поговорки о чести и достоинстве, зафиксированные в словаре «Пословицы русского народа», «Толковом словаре живого великорусского языка» и др.

(1) Избегай лести - заслужишь больше чести.

Если человек будет постоянно льстить кому-то без повода, чести в нем не будет. Так как уважения добиваются поступками достойными, а не

подхалимством.

(2) Лучше богатство потерять, чем слово нарушить.

Это означает: деньги еще можно будет заработать и вещи материальные купить снова, а если обещание свое нарушишь, то доверие человека уже не восстановишь, потому что доверие за деньги не купить.

(3) Живи своим умом, а честь расти трудом.

Это выражение имеет значение: не слушай никого – живи как тебе подсказывает сердце и деньги зарабатывай честным трудом – тогда будешь порядочным человеком.

(4) Без труда чести не получишь.

Китайские пословицы и поговорки взяты нами из словаря современного китайского языка, словаря китайского литературного языка, словаря китайских пословиц и словаря китайского языка :

“打人休打脸，骂人休揭短”。【解释】：意思是指和人发生矛盾时，切忌揭露对方隐讳的事。«Не бей человека по лицу, не раскрывай свои недостатки, когда ругаешь его», пословица, означающая, что, находясь в конфликте с кем-то, никогда не следует раскрывать то, что скрывает другой человек.

人固有一死，或重于泰山，或轻于鸿毛。【解释】：人都有一死，有的人重于泰山，有的人轻于鸿毛。Смерть человека может быть тяжелее горы или легче перышка.

死要面子活受罪。【解释】：人太顾及自己的面子，为了脸面而宁愿承受痛苦的折磨。Сохранить лицо, но пострадать от последствий.

人要脸，树要皮。【解释】：树要皮，人要脸，谚语。指人要有脸面，要有尊严，就像大树非得有树皮一样。Человеку нужно лицо и честь, а дереву – кожа.

人不要脸天下无敌。【解释】：指作为一个人，如果不知廉耻，漠视脸皮不顾面子，那么什么事情他都可能做得出来，堪称天下无敌。Это значит, что как человек, не знающий стыда, не обращающий внимания на свое лицо, он может делать все, что угодно, и его можно назвать непобедимым.

冻死迎风站，饿死不低头。【解释】：指人应有志气、有骨气，不向困

难或权势低头。Стойте против ветра, если вы замерзнете до смерти, и никогда не склоняйтесь, если вы умрете от голода.

不要脸。【解释】：不顾面子，不知羞耻。Никакого уважения к лицу и никакого стыда.

死要面子活受罪。【解释】：指人太顾及自己的面子，为了脸面而宁愿承受痛苦的折磨。Выражение относится к людям, которые настолько озабочены собственным лицом, что предпочитают терпеть боль, чтобы сохранить лицо.

饿死事小，失节事大。【解释】：原指女子失去贞操，后泛指失去节操。贫困饿死是小事，失节事情就大了。Первоначально это выражение употреблялось по отношению к женщине, потерявшей целомудрие, однако позже стало означать потерю скромности в целом. Умереть от нищеты и голода – дело небольшое, но потерять свою добродетель – дело гораздо более серьезное.

Концепт «честь» является важной частью психики человека как в России, так и в Китае, и как культурно-языковая единица он выражается в разных языках, отражая культурные особенности народа. Таким образом, проанализировав материал словарей, можно отметить, что наряду с общими понятийными показателями концепт «честь» является этнически и культурно специфичным в русской и китайской культурах, что может представлять собой некоторые сферы влияния на языковое сознание китайских студентов, которые необходимо учитывать при обучении РКИ в контексте межкультурного диалога. Таким образом, проведенный анализ является важным и полезным для преподавания иностранных языков, а также эффективным для преподавания РКИ и способствует формированию адекватной лингвокультурологической компетенции китайских студентов-лингвистов.

Литература

1. БКРС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dabkrs.com/> (дата обращения: 08.02.2023).
2. Даль В.И. Пословицы русского народа. М.: Эксмо, 2005. 814 с.
3. Лаовай.ру [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://laowai.ru/kult-lica-v-kitae/> (дата обращения: 09.02.2023).

4. Лотман Ю.М. Об оппозиции «честь» – «слава» в светских текстах Киевского периода // Ученые записки Тартуского государственного университета. Труды по знаковым системам. Тарту, 1967. Вып. 198. С. 100–112.
5. Словарь китайских пословиц / Под ред. Чжоу Цзинци. Пекин: Шану, 2006.
6. Словарь китайского литературного языка / под ред. Чжан Шуянь. Шанхай: Большой китайский словарь, 2000.
7. Словарь китайского языка. Пекин: Шану, 2002.
8. Словарь современного китайского языка / Под ред. Люй Шусян. Пекин: Шану, 1996.
9. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический-прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 201 с.
10. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в XII т. М.: Мир книги, 2003. Т. 3. 367 с.

СЕКЦИЯ 2. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

М.В. Алимова, Ю.М. Калинина
Российский университет дружбы народов
(Россия)

Современные информационные технологии как средство преподавания русского языка и социокультурной адаптации иностранных обучающихся **(из опыта Института русского языка РУДН)**

*социокультурная адаптация, довузовский этап обучения, иностранные
студенты, цифровой подготовительный факультет*

Вопрос социокультурной адаптации иностранных студентов, определяемой как «сложный многоплановый процесс взаимодействия личности и новой социокультурной среды, в ходе которого иностранные студенты, имея специфические этнические и психологические особенности, вынуждены преодолевать разного рода психологические, социальные, нравственные, религиозные барьеры, осваивать новые виды деятельности и формы поведения» [Кривцова, 2011, с. 8], был и остается темой, волнующей методистов и преподавателей, которые работают с иностранными обучающимися. Как известно, иностранцы «являются одной из наиболее незащищенных групп обучающихся, в связи с тем, что их адаптационный процесс детерминирован другими культурными реалиями, новым социумом, особенностями организации образовательного процесса» [Ширкова, 2017, с. 3]. В последнее время модуль, посвященный социокультурной адаптации, стал неотъемлемым компонентом учебных программ, так как «система образования является наиболее доступным социальным институтом, который может обеспечивать интеграцию иностранных студентов в новое социокультурное пространство, поскольку именно оно транслирует для них культуру принимающего сообщества» [Там же]. Политика большинства российских образовательных организаций направлена на создание и обеспечение комфортной для иностранных обучающихся социально-психологической среды, базирующейся на их национальных, культурных, религиозных, индивидуальных особенностях, а не только на специфике профессиональной подготовки.

При этом социокультурная адаптация не является отдельной частью образовательного процесса, а органично интегрируется в него и даже оказывает непосредственное и значительное влияние на данный процесс, ведь чем быстрее произойдет адаптация, тем больше внимания иностранный студент направит непосредственно на процесс обучения, потому что приобретет уверенность в правильности своего поведения в чужой стране, будет лучше понимать чужую культуру и менталитет представителей другой национальности. Таким образом, «успешность обучения студентов-иностранцев в России и уровень их профессиональной подготовки в значительной степени зависит от социальной адаптации студентов в стране пребывания» [Шаронова, Егорова, 2014, с. 1201].

Российский университет дружбы народов как самый интернациональный университет России, в котором обучаются представители более 150 национальностей, имеет большой практический опыт реализации различных приемов, методов и технологий, способствующих социокультурной адаптации иностранных обучающихся (см., например, [Витковская, Троцук, 2004; Гладуш, Трофимова, Филиппов, 2008; Добро пожаловать, 2019; Довузовский этап, 2017; Поморцева, 2010; Русский язык, 2015; Фомина, Бакова, 2009; Ширкова, 2017] и др.). С 2013 года в РУДН проходит ежегодная Всероссийская научно-практическая конференция «Русский язык и проблемы социокультурной адаптации иностранных граждан в Российской Федерации», ставшая для представителей профильных организаций практически из всех регионов России главной площадкой по обмену опытом и решению проблем, которые связаны с обучением, тестированием, адаптацией мигрантов и иностранных обучающихся на территории Российской Федерации и за ее пределами. Также в Институте русского языка РУДН проводится Международный Конгресс руководителей и преподавателей подготовительных факультетов (отделений) вузов Российской Федерации «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность». Организация и проведение названных научно-практических мероприятий доказывает, что в Российском университете дружбы народов в целом и в Институте русского языка в частности в полной мере реализуется принцип поликультурного образования, при котором «современный университет призван расширять свое коммуникативное пространство, поддерживать межкультурный диалог и вовлекать в него новых участников» [Айбазова, 2022].

В данной статье мы хотели бы рассказать о двух электронных информационных ресурсах Института русского языка, с помощью которых реализуется обучение русскому языку и социокультурная адаптация иностранных обучающихся довузовского этапа подготовки и основных факультетов. С 2020 года в Институте русского языка производится адаптивное обучение иностранных студентов подготовительного факультета, при котором используются асинхронные средства преподавания, интерактивные учебно-практические материалы (в том числе искусственный интеллект для сбора аналитических данных и отслеживания прогресса обучающихся), то есть происходит реализация программ факультета довузовской подготовки в цифровом формате. Цифровой подготовительный факультет размещен на ресурсе <https://ruslovo.rudn.ru/>. Иностранные студенты (на данный момент из 61 страны мира, но география факультета постоянно расширяется) могут выбрать для себя оптимальный вид обучения: самостоятельное (получение доступа к курсу на платформе), индивидуальное (доступ к платформе на период обучения и индивидуальные занятия с преподавателями РУДН) или групповое (уроки с преподавателями РУДН в группе до 12 человек). Студентам предоставляется возможность изучения отдельных образовательных модулей или прохождения полного курса базовой подготовки (до уровня В1) по 5 профилям: медицинскому, экономическому, гуманитарному, инженерному и естественнонаучному. С помощью цифрового подготовительного факультета иностранцы могут подготовиться к поступлению в российские университеты, изучить основные общеобразовательные предметы на русском языке (математику, информатику, историю, обществознание, литературу, химию, биологию, физику), а также изучить русский язык в объеме, необходимом для любых других целей (например, для работы, путешествий, повседневного общения и др.). На ресурсе предусмотрена возможность перевода интерактивных учебных материалов на языки-посредники: английский, французский, испанский, китайский и арабский. Программы базового курса имеют разную продолжительность: 6 месяцев (интенсивная), 10 месяцев (стандартная) и 2 года (длительная). Поддержка цифрового ресурса осуществляется с помощью разговорных клубов, грамматических уроков и вебинаров на YouTube. И самым главным преимуществом цифрового подготовительного факультета, благодаря которому ресурс востребован у иностранных обучающихся (за 2,5 года курсы на цифровом подготовительном факультете начали изучать 12 тысяч иностранцев), является то, что студенты

проходят довузовский этап подготовки, оставаясь в своей стране, не теряя дополнительный год и не неся лишние материальные затраты, которые неизбежны при очном обучении на подготовительном факультете в другой стране.

Одновременно с обучением по программам цифрового подготовительного факультета иностранцы проходят курс первичной социокультурной адаптации, также реализованный в электронном формате. Данный курс позволяет дать иностранным обучающимся минимальную необходимую информацию об истории, культуре и правилах поведения в России. Цель лежащей в основе курса программы социокультурной адаптации – духовно-нравственное воспитание иностранцев в период первичной адаптации к условиям жизни в российском обществе, формирование базовых представлений о России и русских и развитие способности адекватно и эффективно осуществлять межкультурную коммуникацию. Программа социокультурной адаптации состоит из 2 частей: курса «Жизнь в России» (72 ак/часа), размещенного на ресурсе <https://langrus.rudn.ru/>, и курсов «Гордость России» (72 ак/ч и 36 ак/часов). На этом же ресурсе размещен виртуальный иммерсивный тренажер «Социокультурная адаптация в России», который позволяет иностранцу провести один день в качестве студента и принять непростые решения, как можно или нельзя поступать в различных жизненных ситуациях. Курс социокультурной адаптации «Жизнь в России» включает 2 раздела («Как живут в России?» «Как ведут себя в России?») и 9 тем, среди которых «География, климат; города и достопримечательности России», «Население, традиции, религии», «Праздники», «Русская кухня», «Реалии: жизнь в кампусе и жизнь в городе», «Русский интернет», «Менталитет, одежда, гендерные особенности», «Этикет (вербальное и невербальное общение)», «Стереотипы о России и иностранцах». Информация каждой темы представлена краткими видеолекциями, презентациями с анимацией, интерактивными заданиями (как для самостоятельной работы обучающихся, так и для практических занятий под руководством преподавателя), ссылками на внешние ресурсы и источники дополнительной информации, тестами для контроля уровня усвоения информации. В начале каждой темы размещены скетчи с забавными сюжетами, кратко представляющие, о чем пойдет речь в данной теме.

Вторая программа, «Гордость России», являясь, с одной стороны, логическим продолжением «Жизни в России», в то же время представляет собой полностью автономную образовательную программу, которая может

быть реализована в объеме 72 (при работе под руководством преподавателя и с выполнением практических заданий на семинарах в очном или дистанционном форматах) или 36 академических часов (при самостоятельном освоении курса иностранцами, находящимися за рубежом и не имеющими возможность выполнять некоторые виды учебной работы, например, выступать с докладами, обсуждать с одноклассниками темы и т. д.). Тематика этой части программы разработана с акцентом на прошлое и настоящее России, на вклад представителей нашей страны в развитие современной цивилизации. Так, курс состоит из 3 разделов (Вводный, «Россия в зеркале истории», «Россия в современном мире»), включающих 16 тем («Современная цивилизация – наше общее достояние», «Выдающиеся умы России», «Изобретения русских ученых», «Узнаваемые образы советской российской культуры», «Открытия в медицине», «Промышленники и предприниматели», «Разработчики IT-технологий и мобильная связь», «Достижения в области агропромышленного комплекса», «Участие России в глобальных международных проектах» и др.). Так как программа социокультурной адаптации рассчитана на обучающихся, недавно приехавших в Россию или только планирующих поездку в нашу страну, все тексты максимально адаптированы (примерный уровень владения РКИ – А1-А2).

Подводя итог всему сказанному выше, заметим, что в Институте русского языка РУДН, как и в университете в целом, ведется активная работа по разработке и реализации в образовательном процессе учебных программ и курсов социокультурной адаптации обучающихся, и созданные информационные продукты, особенно актуальные в период цифровизации, как мы надеемся, окажутся полезными не только для студентов РУДН, но и для всех иностранцев, интересующихся русским языком и русской культурой.

Литература

1. Айбазова М.Ю. Социокультурная адаптация иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2022. № 1 (34). С. 117–121. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://vestnik-omgpu.ru/volume/2022-1-34/vestnik_1\(34\)2022_117-121.pdf](https://vestnik-omgpu.ru/volume/2022-1-34/vestnik_1(34)2022_117-121.pdf) (дата обращения 19.02.2023).

2. Витковская М.И., Троцук И.В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) // Вестник РУДН, серия «Социология». 2004. № 6–7. С. 267–283.

3. Гладуш А.Д., Трофимова Г.Н., Филиппов В.М. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России: Учебное пособие. М.: РУДН, 2008. 146 с.

4. Добро пожаловать!: учебное пособие для учителей образовательных организаций, работающих в классах с полиэтническим составом учащихся / Р.А. Арзуманова, Т.М. Балыхина, А.А. Гагарина [и др.]; под общ. ред. Т.М. Балыхиной. Москва: РУДН, 2019. 303 с.

5. Довузовский этап обучения в России и в мире: язык, адаптация, социум, специальность: сборник статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: в 2 ч. Москва: РУДН, 2017. Ч. 1. 437 с.

6. Кривцова И.О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко) // Фундаментальные исследования. Раздел «Педагогические науки». 2011. № 8 (часть 2). С. 284–288. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://goo.su/6rNKTi> (дата обращения 16.02.2023).

7. Поморцева Н.В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку: Автореферат дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://goo.su/Rfzfju> (дата обращения: 11.03.2023).

8. Русский язык и проблемы социокультурной адаптации иностранных граждан в Российской Федерации: сборник научно-методических материалов Международной научно-практической конференции, Москва, РУДН, 5 июня 2015 г. / Под общ. ред. А.В. Должиковой, В.Н. Денисенко. М.: РУДН, 2015. 225 с.

9. Фомина Н.А., Бакова И.В. Исследование общительности и социально-психологической адаптации студентов первого курса // Комплексные исследования свойств личности: научная школа А.И. Крупнова: Сборник научных статей, посвященный 70-летию А.И. Крупнова. М.: РУДН. 2009. С. 118–127.

10. Шаронова Е.Г., Егорова Л.Д. Теоретические основы социальной адаптации студентов-иностранцев в системе высшего профессионального образования // Фундаментальные исследования. 2014. № 8–5. С. 1201–1205.

11. Ширкова Н.Н. Педагогическое обеспечение социокультурной адаптации иностранных студентов: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskoe-obespechenie-sotsiokulturnoi-adaptatsii-inostrannykh-studentov/read> (дата обращения 10.03.2023).

А.Г. Асташкин, А.М. Ямалетдинова
Уфимский университет науки и технологий
(Россия)

Потенциал нейросетевых инструментов в обучении русскому языку как иностранному

русский язык как иностранный, нейросетевые инструменты

В системе образования происходят серьезные изменения, связанные с обучением иностранных студентов русскому языку. Однако, полномасштабная оцифровка образования может привести к дегуманизации процесса обучения и исчезновению профессии преподавателя. Например, системы управления производством, такие как Amazon, уже столкнулись с негативными последствиями дегуманизации внутренних процессов. Это особенно опасно для гуманитарных наук, таких как лингвистика и литература, где ценности и культурные аспекты могут быть уничтожены систематической автоматизацией образовательных процессов.

Также стоит отметить, что многие иностранные студенты, являются «цифровыми аборигенами», которые начали пользоваться мобильными устройствами и видеосервисами еще в детстве, до того, как научились уверенно читать. Это формирует особый тип фрагментарного мышления, который снижает эффективность традиционных форм обучения. Средства обучения должны быть трансформированы, чтобы соответствовать особенностям восприятия современных обучающихся и требованиям рынка труда, но при этом избегать опасностей цифровой трансформации. В процессе обучения нам необходимо сформировать комфортную аналого-цифровую среду разноформатного контента, электронного и живого общения, в которой они привыкли осуществлять коммуникации и потреблять информацию [Федорова, 2020, с. 30–32; Поздникова, 2018, с. 360–361].

Полномасштабная оцифровка образования может иметь негативные последствия, но это не означает, что необходимо отказываться от использования технологий в обучении. Важно найти баланс между традиционными методами обучения и использованием современных технологий.

Преподаватели могут использовать различные цифровые инструменты для облегчения процесса обучения и повышения эффективности обучения.

Например, они могут использовать онлайн-платформы для обмена информацией и дистанционного обучения, видеоматериалы для иллюстрации концепций и т. д. Однако, необходимо убедиться, что цифровые инструменты не заменяют общения и взаимодействие между преподавателем и студентом.

Одним из наиболее перспективных технологий обучения русскому как иностранному нам видятся инструменты, созданные с использованием нейросетевых (генетических) алгоритмов, проще говоря – искусственного интеллекта. Недавние достижения в этой области открыли беспрецедентные возможности для повышения эффективности изучения иностранного языка и русского, как иностранного. Системы обучения языку на основе ИИ используют обработку естественного языка, машинное обучение и другие передовые методы, чтобы предоставить учащимся персонализированный и адаптивный опыт. Технологии искусственного интеллекта могут помочь учащимся улучшать языковые навыки, моделируя сценарии реальной жизни и предоставляя интерактивный опыт, который вовлекает учащихся в активное использование языка. Это могут быть разговоры с чат-ботами на базе нейросетевых алгоритмов, интерактивные упражнения, в которых используется технология распознавания речи для оценки произношения, и даже иммерсивные среды виртуальной реальности, которые позволяют учащимся практиковать свои языковые навыки в реалистичных условиях.

Одним из ключевых преимуществ использования ИИ в изучении языков является возможность мгновенно и точно давать обратную связь учащимся. Это может помочь учащимся быстро выявлять и исправлять свои ошибки, что приводит к более быстрому прогрессу и большей мотивации для продолжения обучения. Системы на основе ИИ также могут адаптироваться к стилю и темпу обучения каждого учащегося, предоставляя индивидуальные учебные материалы и упражнения, адаптированные к их индивидуальным интересам и культурному пространству. Так называемый «пузырь фильтров» в применении к медиаконтенту открытых сервисов для автоматизированного подбора упражнений – одна из задач Лаборатории цифрового образовательного медиаконтента Уфимского университета науки и технологий.

Платформы для изучения языков на основе ИИ могут анализировать данные об успеваемости учащихся, чтобы определять области, в которых учащиеся испытывают затруднения, и предоставлять целевую обратную связь и упражнения, чтобы помочь им улучшить свои результаты. Эти системы также могут предоставить учащимся персонализированные учебные материалы, такие

как упражнения на чтение и понимание на слух, в зависимости от их интересов и уровня навыков, в соответствии с современным медиапедагогическим трендом [Симбирцева, 2018, с. 21–22].

Одним из наиболее многообещающих применений ИИ в изучении языков является разработка диалоговых агентов или чат-ботов, на котором сосредоточены усилия специалистов Лаборатории цифрового образовательного медиаконтента Уфимского университета науки и технологий. Эти виртуальные помощники используют алгоритмы обработки естественного языка и машинного обучения, чтобы вовлекать учащихся в смоделированные разговоры, обеспечивая более захватывающий и интерактивный процесс изучения языка. Разговорные агенты могут быть запрограммированы так, чтобы реагировать на широкий спектр входных данных учащихся, позволяя учащимся практиковать свои языковые навыки в безопасной среде с низким давлением.

Еще одна область, в которой ИИ оказывает значительное влияние на изучение языков, – это разработка технологий распознавания и синтеза речи. Эти технологии позволяют учащимся практиковать свое произношение и разговорные навыки, предоставляя обратную связь в режиме реального времени о своей работе и помогая им улучшить беглость речи и точность.

Технически возможно использование наработок НЛП для анализа письма учащегося, выявления грамматических и орфографических ошибок и предоставления предложений по улучшению. Это может быть особенно полезно для студентов, чей «родной» язык использует другую систему письма, например китайский или арабский, поскольку это может помочь им быстро выявлять и исправлять ошибки, которые может быть трудно заметить самостоятельно.

Другие системы на базе ИИ используют технологию распознавания речи для оценки произношения учащегося и предоставления обратной связи об его акценте и интонации. Это может быть ценным инструментом для студентов, которые пытаются улучшить свои разговорные навыки, поскольку позволяет им практиковаться в безопасной и поддерживающей среде без необходимости выступать перед учителем или другими студентами.

В дополнение к этим относительно традиционным инструментам изучения языка, системы на основе ИИ также могут обеспечить еще более захватывающий и интерактивный процесс изучения языка. Технически возможна разработка приложений виртуальной реальности, которые позволяют

учащимся практиковаться в разговорной речи и слушании в реалистичных сценариях, таких как заказ еды в ресторане или навигация по городу. Эти типы иммерсивного опыта могут быть особенно полезны для студентов, которые готовятся к поездке в другую страну или хотят развить культурные компетенции, необходимые для работы в глобальной среде.

В качестве существующих примеров мы можем привести следующие чат-боты и сервисы на базе ИИ и нейросетевые модели, которые могут помочь в изучении русского языка. Replika – это приложение-собеседник, который можно использовать для создания индивидуальных диалоговых сессий. ELSA Speak – это приложение для изучения языка, которое использует нейросети для оценки произношения и дает обратную связь на основе ошибок. Busuu, Mondly – это приложения для изучения языков, которые используют нейросетевые модели для создания персонализированных уроков и обратной связи

Важно отметить, что использование чат-ботов и приложений, основанных на ИИ и нейросетевых моделях, может дополнить традиционные методы изучения языка, но не заменить их полностью. Для достижения наилучших результатов, рекомендуется использовать разнообразные источники обучения. Это лишь некоторые из примеров конкретных методик обучения, использующих ИИ-инструменты, их много разных, и они могут различаться в зависимости от выбранной программы и языка.

В целом, использование ИИ в обучении иностранным языкам является перспективным направлением развития технологий образования. Студенты могут получать более персонализированное и эффективное обучение благодаря адаптивным и настраиваемым учебным программам, интеллектуальной обратной связи и погруженным опытам обучения. Более того, научные исследования продолжают подтверждать эффективность и преимущества использования ИИ в обучении иностранным языкам. К сожалению, большинство инструментов, использующие нейросетевые алгоритмы в обучении русскому языку – иностранные. В ситуации осложненного доступа к технологиям – это серьезная проблема. Кроме того, русский язык для них не является основным, часто в таких сервисах, в качестве вспомогательного инструмента, используется перевод «на лету» с английского, что ухудшает качество их контента и снижает эффективность. Необходимо создавать собственную современную методическую и образовательную инфраструктуру, на основе «open-source» систем и открытых моделей с некоммерческой лицензией разрабатывать собственные специализированные инструменты. Это

основная задача, которую, на данный момент, ставят перед собой специалисты Лаборатории цифрового образовательного медиаконтента Уфимского университета науки и технологий.

Литература

1. Аль-Кайси А.Н., Архангельская А.Л., Руденко-Моргун О.И. Интеллектуальный голосовой помощник Алиса на уроках русского языка как иностранного (уровень А1) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. №2. С. 239–244.
2. Орлова О.В. Геймификация как способ организации обучения // Вестник ТГПУ. 2015. № 9 (162). С. 60–64.
3. Позднякова О.К. Глобальная цель медиаобразования в условиях информационного общества // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 355–361.
4. Селезнева Е.П. О совершенствовании стратегий языковой подготовки и повышения качества обучения иностранным языкам и русскому как иностранному // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. № 4. С. 70–81.
5. Симбирцева Н.А. Медиapedагогика как приоритетное направление современного образования / Педагогическое образование в России. 2018. № 5. С. 21–26.
6. Федорова Е.Е. «Цифровые аборигены» в новом коммуникативном пространстве // Гуманитарные и социальные науки. 2020. № 3. С. 30–35.

О.Н. Валуева

Псковский государственный университет

(Россия)

Создание обучающего буктрейлера: мастер-класс (на примере фразеологического словаря «Ума палата»)

русский язык как иностранный, иностранный студент, обучающийся буктрейлер, фразеологический словарь, видеотехнологии

Буктрейлер является одной из эффективных технологий для презентации страноведческой информации иностранным студентам. Он представляет собой синтез визуального искусства, кино и Интернета [Яхина, 2021, с. 212] и является коротким видеороликом, репрезентирующим адресату какую-либо книгу, ее самые интересные моменты, содержание.

При разработке буктрейлера для использования в своей профессиональной деятельности преподаватель должен учитывать некоторые требования к данному средству обучения, чтобы грамотно преподнести информации о книге обучающимся. У современного молодого поколения преобладает клиповый тип мышления, характеризующийся фрагментарным восприятием информации [Козлова, 2020, с. 474], поэтому в образовательном процессе предпочтительны видеотехнологии, которые преподносят учебный материал небольшими частями. В этом плане и будет полезным обращение к буктрейлеру, оптимальный хронометраж которого – не более 2–5 минут.

Следующее, на что стоит обратить внимание преподавателю – это выбор типа буктрейлера: в виде мини-фильма – игровой; в виде ролика с цитатами, картинками, слайдами – неигровой; в виде мультфильма – анимационный [Щербинина, 2012, с. 155]. Для иностранных студентов, начинающих изучать русский язык, преподавателю следует сделать уклон, акцент на неигровые буктрейлеры – зрительно они легче воспринимаются.

Следует обратить внимание также на озвучивание буктрейлера: здесь важно соответствие закадрового текста уровню языковой подготовки иностранцев. Для группы предвузовского этапа текст не должен содержать непонятных слов. Отдельное внимание следует уделить форме пересказа содержания книги в видеоролике. Пересказ может быть прямым и сгруппированным. Особенность прямого заключается в том, что события, представленные в ролике, идут в том же порядке, что и в книге. В

сгруппированном пересказе содержание объединяется по основным темам, главным мыслям произведения, которые могут быть поданы в произвольном порядке [Черных, 2018, с. 106]. В группах иностранных студентов с уровнем владения русским языком А1–А2 следует использовать ролики с прямым пересказом, чтобы обучающиеся не запутались в содержании книги.

Создателям книжного ролика рекомендуется придерживаться традиционной структуры: вводная часть буктрейлера обычно включает информацию о выходных данных книги, рассказывает об авторах и структурных особенностях произведения. В основной части ролика раскрывается основное содержание книги – приводятся цитаты, инфографика, соответствующие кадры экранизации при ее наличии. В заключительной части следует включить и другую информацию, которая заинтересует зрителей [Яхина, 2021, с. 214].

Овладение технологией буктрейлинга может быть полезным не только для преподавателя, работающего с иностранцами, но и для самих иностранных студентов, которых создание буктрейлера будет мотивировать к прочтению книги, осмыслению ее содержания, в том числе страноведчески маркированного.

Для мастер-класса по созданию буктрейлера, который был проведен с группой иностранных студентов Псковского государственного университета (уровень В1), мы выбрали словарь Е.И. Рогалевой, Т.Г. Никитиной «Ума палата» [Рогалева, Никитина, 2021], в котором лингвокультурологические очерки представляют читателю русские фразеологизмы. В ходе мастер-класса студенты узнали, что такое буктрейлер, какую информацию из книги стоит отбирать в видеоролик и как технически создать свой буктрейлер по научно-познавательной книге. На первом занятии мастер-класса мы использовали обучающие ролики:

Видеоролик № 1. «Что такое буктрейлер? (определение, виды, характеристика)». Подготовительная работа по созданию буктрейлера начинается с обсуждения темы книг, чтения. На данном этапе вводится общая лексика по книжной тематике, уточняются понятия, связанные с литературой. Непосредственное знакомство студентов с технологией буктрейлинга проходит при просмотре видеоролика, в котором анимационный преподаватель объясняет термины и понятия данной технологии, представляет типы буктрейлера, его структуру.

Видеоролик № 2. «Фразеологический словарь «Ума палата»: содержание и справочная зона словарной статьи». На этом этапе работы состоялось

знакомство студентов с фразеологическим словарем «Ума палата». Первое, в чем должен разбираться будущий создатель буктрейлера, – это структурные компоненты книги, такие, как оглавление и словарная статья. Видеоролик детально представляет структуру книги: демонстрируется обложка и портреты авторов книги, раскрываются особенности оглавления – заголовки-фразеологизмы приводятся в нем по алфавиту. Справочная зона словарной статьи, представлена в видеоролике во всех ее параметрах: фразеологизм-заголовок; толкование значения фразеологизма; специальные пояснения – в каких ситуациях и с какой целью употребляется фразеологизм. Материал, который демонстрировался видеоролике № 2, является примером того, что нужно включать в вводную и основную части буктрейлера.

Видеоролик № 3 «Рубрики словаря «Ума палата» продолжает знакомить обучающихся со структурой словарной статьи и представляет рубрики, которые обозначаются специальными значками. Эта характерная особенность словаря может заинтересовать обучающихся и активизировать их познавательную деятельность, мотивировать к созданию собственного буктрейлера. В обучающем видеоролике показаны все пять рубрик словарной статьи:

– «Занимательные задания». Данная рубрика помогает читателям лучше разобраться в истории фразеологизма и в то же время развить свою смекалку.

– «Информация для эрудитов». В данной рубрике размещена дополнительная информация по фразеологии.

– «Вывод о происхождении фразеологизма». Данная рубрика поможет читателю проверить, правильно ли он понял этимологическую версию фразеологизма.

– «Все на стадион», «Мастер на все руки». В этих рубриках даны интересные задания, связанные с фразеологизмами.

Видеоролик № 4 «Буктрейлер на книгу «Ума палата» (на примере словарной статьи «Белены объелся»)). На данном этапе работы перед созданием собственного видеоролика иностранные студенты получают полный образец буктрейлера, который будет для них примером. Для это мы выбрали словарную статью «Белены объелся» и продемонстрировали буктрейлер на книгу. Видеоролик начинается со стандартной вводной части. В основной части раскрывается структура выбранной нами статьи:

– Фразеологизм-заголовок: *Белены объелся*;

– Толкование: *О человеке, который ведет себя как ненормальный, безумный.*

– Пояснение к употреблению в речи: *Говорится неодобрительно, иногда насмешливо* [Рогалева, Никитина, 2021, с. 12].

Далее идет рассказ о том, что такое белена, как и почему появился такой фразеологизм. Эта лингвокультурологическая информация обязательно должна содержаться в обучающем буктрейлере, адресованном иностранному студенту, в родной культуре которого могут отсутствовать представления об этом растении в его связи с бешенством, дурманом. В словаре «Ума палата» приведена цитата Авиценны, которую мы включили в видеоролик: «Белена – яд, который причиняет умопомешательство, лишает памяти, вызывает удушье и бесноватость» [Рогалева, Никитина, 2021, с. 15]. Таким образом, поддерживается эмоциональная окрашенность материала буктрейлера, чтобы привлечь внимание к книге. Далее видеоролик представляет выбранную из словарной статьи максимально понятную и важную информацию, способствующую усвоению культурологически значимого русского фразеологизма, на что и направлена концепция авторов словаря [Никитина, Рогалева, 2021, с. 34].

В заключительной части буктрейлера рубрика «Все на стадион!», завершающая словарную статью, представляет спортивно-музыкальное упражнение «Хлопушка». Приведен только первый вариант игры, чтобы заинтересовать обучающегося, как можно поиграть в нее по-другому. Преподаватель может во время данной части буктрейлера организовать игру в группе. Включенность в процесс делает обучение веселее и интереснее. Завершается буктрейлер показом выходных данных и повторной демонстрацией обложки книги.

После показа буктрейлера были сформированы творческие мини-группы иностранных студентов (по 3–4 человека). Каждой группе дана одна словарная статья для создания книжного видеоролика. Эта работа занимает два занятия. На первом занятии студенты знакомятся с материалом, который будут перерабатывать для будущего видеоролика, определяют, что они вставят в свой буктрейлер и какой будут записывать монолог. На втором занятии студенты приступают к созданию самого видеопродукта: записывают закадровые реплики, снимают видеофрагменты, оформляют графические вставки, добавляют текстовое наполнение, обрабатывают звук. После создания роликов на занятии студенты представляют свои буктрейлеры, для коллективного обсуждения и оценки. При этом можно провести голосование на определение лучшего буктрейлера в группе.

Для раскрытия всего потенциала буктрейлера при обучении иностранных студентов необходимо системно использовать его на аудиторных занятиях (основные и факультативные курсы) и в рамках самостоятельной работы.

Литература

1. Козлова Т.Н. Хронометраж как жанровая характеристика буктрейлера // Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения: сб. мат-лов VII Междунар. научно.-практ. конф. Вып. 21. Томск: ТГУ. 2020. С. 474–477.
2. Никитина Т.Г., Рогалева Е.И. Фразеологический словарь в школе и дома: какой выбрать и как использовать // Русский язык в школе. 2021. Т. 82. № 5. С. 26–36.
3. Рогалёва Е.И., Никитина Т.Г. Ума палата: детский фразеологический словарь. М.: Издательский Дом Мещерякова. 2021. 160 с.
4. Черных О.С. Буктрейлеры: классификация, идиостиль, композиция и связь с претекстом // Язык. Текст. Книга: мат-лы междунар научно-практ. конф. Екатеринбург: УрФУ им. Б.Н. Ельцина. 2018. С. 104–108.
5. Щербинина Ю.В. Смотреть нельзя читать. Буктрейлерство как издательская стратегия в современной России // Вопросы литературы. 2012. № 3. С. 146–165.
6. Яхина Д.И. Буктрейлеры в практике обучения русскому языку как иностранному // Современные наука и образование: Достижения и перспективы развития: Мат-лы научно-практ. конф. Керчь: ФГБОУ ВО «КГМТУ». 2021. С. 211–215.

А.Р. Галимуллина
Удмуртский государственный университет
(Россия)

**Цифровые ресурсы для развития навыков аудирования при обучении
русскому языку как иностранному**
русский как иностранный, навык аудирования, цифровые ресурсы

Навык аудирования является одним из самых жизненно необходимых навыков при изучении иностранного языка. Когда человек оказывается в иноязычной среде, первое, что он должен научиться делать, это попытаться понять, что ему говорит носитель языка: когда в магазине нужно расслышать, сколько необходимо заплатить за продукты, или в общественном транспорте понять, когда объявляют следующую остановку или рядом стоящий пассажир просит разрешения пройти. А это иногда очень и очень сложно. Эта сложность объясняется «преодолением таких факторов, как характер языкового материала, условия предъявления, смысловое содержание, источники информации, а также индивидуальные особенности как говорящего (манера речи, темп, наличие акцента), так и слушающего, его аудитивный опыт и многие другие» [Гафарова, Смехнова, 2019, с. 257]. Уровень сложности преодоления данных факторов повышается, если человек обучался в родной для себя языковой среде, не имел языковой практики с носителями, изучал «классическую форму» языка и всегда мог задать вопрос и получить объяснение на родном ему языке. Но и при обучении носителем языка иностранец привыкает к речи преподавателя, который так или иначе адаптирует свою аутентичную речь и тексты, которые изучаются на занятиях. Это приводит к тому, что человеку, изучающему иностранный язык, сложно участвовать даже в «простой» коммуникации с носителем.

В данном докладе речь пойдет о цифровых ресурсах развития навыков аудирования, необходимых для успешной коммуникации на иностранном языке. Применение современных электронных средств «вносит эвристическую новизну в процесс обучения и создает мотивацию для продуктивного самопознания и самосовершенствования» [Рябцева, 2016, с. 456]. Данные ресурсы каждый человек может использовать как для самостоятельного изучения, так и для обучения других в качестве преподавателя на своих занятиях.

Первый и довольно понятный при развитии навыков аудирования цифровой ресурс – это *подкаст*. На сегодняшний день существует большой выбор подкастов, но для иностранцев нужна определенная выборка. Однако использование подкаста связано больше с привыканием к темпу речи (что очень при аудировании), с распознаванием стиля речи и знакомством с реалиями страны изучаемого языка, чем с «чистым» развитием навыков аудирования, касающихся понимания услышанной информации. Студент слушает, но не знает точно, правильно ли он все понимает. Примеры подкастов: *Speaking Russian* [3] (для уровней А0–А1), *Russian podcast* [4] (для уровней А1–А2): есть элементы самопроверки в отдельных выпусках и на сервисе Quizlet; детский подкаст *Arzamas Урубамба* [5] (для А2–В1 и выше): каждый выпуск посвящен определенной стране, поэтому помимо взрослой ведущей и ребенка в качестве соведущего всегда есть приглашенный гость – носитель языкового и культурного кода выбранной страны; целевая аудитория подкаста – это дети (6+), поэтому информация дается в занимательной, легкой и непринужденной манере. Если применять данный ресурс на занятиях в мультинациональной группе, можно познакомить студентов с реалиями других стран и проверить истинность того, о чем говорят ведущие и приглашенные подкаста.

Второй ресурс – это русскоязычные *YouTube каналы*. В данном случае выбор больше, но практическая ориентированность, возможность самопроверки и процент потенциального понимания, по сравнению с формой подкаста, выше. Один из самых полезных каналов, который преподаватель русского языка как иностранного или обучающийся может использовать, это канал *Easy Russian* [6] (от уровня А1 и выше). Плюсы данного ресурса: коммуникативно значимые темы, «живой» русский язык, актуальность информации, а также наличие субтитров на русском и английском языках и заданий к отдельным выпускам.

Помимо видео об обычной жизни русских людей есть серия мультфильмов *Гора самоцветов* [7] (от уровня А2 и выше). Это масштабный проект, в основе которого лежат сказки народов России. Вместе с развитием навыков аудирования иностранец знакомится с национальным колоритом страны и ее культурным многообразием. Данный материал довольно сложно усвоить при самостоятельном обучении, поэтому помощь преподавателя с используемой в видео лексикой будет желательна.

Также интересным ресурсом для развития навыков аудирования является канал с выступлениями *TED* на русском языке [8]. Известно, что данный

формат выступлений характеризуется небольшим объемом, неформальным стилем монологической речи, серьезным содержанием и участием известных или влиятельных в своей профессиональной сфере спикеров. На представленном канале аудио с выступлений TED сопровождается визуальный ряд, что способствует лучшему пониманию информации. В зависимости от темы видео данный ресурс можно использовать на уровне В1 и выше.

Третий ресурс – это *короткометражный фильм*. Отличием данного ресурса от видео на YouTube каналах является важная культурная составляющая: помимо того, что иностранец приумножает свой аудитивный опыт, расширяет словарный запас, он также знакомится с реалиями страны и российским кинематографом за минимальное количество времени. Для преподавателя это также отличный учебный материал, который сочетает в себе небольшой объем и высокую информативность (на базе одного короткометражного фильма можно выстроить целое занятие). Конечно, важно выбрать фильм, где актеры будут вести диалог, так как много короткометражных видео без слов (для развития навыков аудирования такой материал будет непригоден). Примеры ресурсов: цикл короткометражных фильмов от компании «Дядя Ваня» – проект «*Дядя Ваня Фильм*» [9], где можно найти материал для уровня А1 и выше. Также отдельно можно порекомендовать к использованию на занятии или самостоятельному просмотру иностранным студентом короткометражные фильмы «Чернильное море» (режиссер Иван Соснин, 17 минут – уровень А2 и выше), «Праздник» (режиссер Нина Бисярина, 6 минут – уровень А2 и выше), «8» (режиссер Анна Меликян, 18 минут – В1 и выше).

Четвертый ресурс – платформы с самопроверкой: *Youglish* [10] и *Edpuzzle* [11]. Платформа *Youglish* – это сайт на английском языке, применяемый для поиска слова или фразы во всех русскоязычных видео Интернета. Иностранец при самостоятельном обучении может набрать в поисковой строке интересующее его слово и послушать, как это слова произносят разные носители русского языка в различных контекстах. Особенно данный ресурс будет полезен на начальном этапе изучения языка. Платформа *Edpuzzle* представляет собой ресурс для работы с видео самой разной тематики с элементами самопроверки, что выгодно выделяет ее среди других платформ. Иностранец выбирает интересующее его видео, и при просмотре на экране видит задания и вопросы для того или иного фрагмента с последующим

ответом. Данный ресурс можно использовать на всех уровнях владения русским языком как иностранным.

Пятый ресурс – мобильное приложение *Tandem* [12]. Данное приложение предназначено для языкового обмена между носителями разных языков, в том числе русского языка. Данный ресурс будет очень полезен при самостоятельном изучении языка, так как кроме обычного общения посредством текстового или аудиосообщения обучающийся может в любой момент присоединиться к «языковым вечеринкам», организуемым пользователями на любую интересующую их тему. При этом можно быть как просто слушателем, так и непосредственно участником дискуссии. Большой плюс данного ресурса в развитии навыков аудирования заключается в том, что иностранец слышит современную аутентичную речь носителя языка, слышит правильное использование интонации в определенных языковых ситуациях, может коммуницировать с носителями и тем самым проверять полноту понимания темы диалога или монолога. Этот ресурс можно использовать на любом уровне, но для успешной коммуникации предпочтительно иметь уровень А2.

Язык – это живой организм, который под влиянием культурной и общественно-политической ситуации постоянно подвергается изменениям. Данные изменения касаются всех языковых уровней, но наиболее изменчив уровень фонетический и лексический. Однако в век новых технологий навык аудирования можно легко развить, даже находясь вдали от языковой среды изучаемого языка. А вместе с крепкой лексико-грамматической базой это станет залогом успешной коммуникации.

Литература

1. Гафарова М.Х., Смехнова М.С. Использование интернет-ресурсов в обучении аудированию студентов-бакалавров неязыковых факультетов // Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС: сборник научных трудов 4-й Международной научно-практической конференции. Воронеж, 2019. Ч. 1. С. 257–262.
2. Рябцева Н.К. Новые коммуникативные тенденции в современной культуре и инновации в области преподавания иностранного языка // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков: периодический сборник статей. Выпуск 8. Электронное научное издание. М.: Институт языкознания РАН, 2016. 557 с.

Источники

3. Speaking Russian Podcast. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.speakingruss-ru.1gb.ru/> (дата обращения 10.03.2023).
4. Russian Podcast [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://russianpodcast.eu/podcasts/podcasts-1-39> (дата обращения 14.10.2022).
5. Урубамба. Подкаст. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://arzamas.academy/kids/407> (дата обращения 10.03.2023).
6. Easy Russian. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/channel/UCxvt-g7JsPNnEn8tUtZZBBg> (дата обращения 10.03.2023).
7. Гора самоцветов (Mountain of Gems) / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/@MountainOfGems> (дата обращения 20.12.2022).
8. Тед на русском. Наука. Искусство, Развлечения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/@TEDnaRus/videos> (дата обращения 12.01.2023).
9. Дядя Ваня. Фильмы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dyadya-vanya.ru/filmy> (дата обращения 10.03.2023).
10. Youglish. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://youglish.com/russian> (дата обращения 10.03.2023).
11. Edpuzzle. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edpuzzle.com/> (дата обращения 21.10.2022).
12. Изучай язык с Tandem. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.tandem.net/ru> (дата обращения 20.01.2023).

Э.В. Гафиятова, М.И. Солнышкина
Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)

Функционал образовательной платформы RuLingva для практики преподавания РКИ

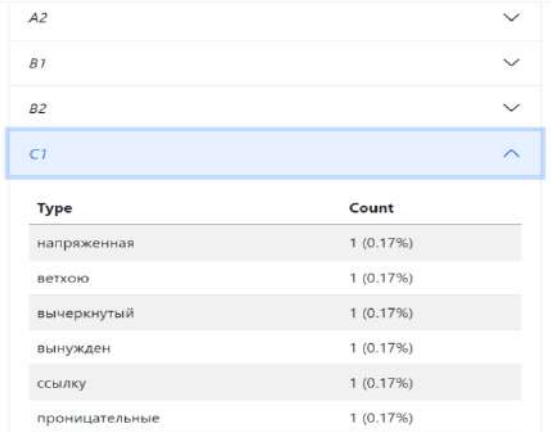
Ключевые слова: русский язык, сложность, этноспецифическая лексика, уровни сложности

В настоящее время увеличился интерес к русскому языку со стороны зарубежных студентов, исследователей, мигрантов и переселенцев. Количество иностранных студентов, получающих высшее образование в РФ в 2022 году, составило более 350 тыс., что на 26 тыс. больше, чем в 2021 году. Важной задачей становится создание высококачественных образовательных ресурсов, а также расширение сферы компетенций преподавателей. К сожалению, тексты русского языка как иностранного не всегда соответствуют заявленному уровню сложности, не все онлайн-ресурсы снабжены англоязычной навигацией. Оба фактора ведут к демотивации обучающихся, увеличивая объемы затраченного времени и когнитивные нагрузки. Более того, в арсенале преподавателей и методистов отсутствуют инструменты объективной лингвистической экспертизы текста, предлагаемого обучающимся различных категорий.



Уровень	Type	Token
A1	165 (38.82%)	288 (50.35%)
A2	25 (5.88%)	28 (4.9%)
B1	63 (14.82%)	72 (12.59%)
B2	49 (11.53%)	50 (8.74%)
C1	33 (7.76%)	37 (6.47%)
C2	90 (21.18%)	97 (16.96%)

Рис.1. Доли лексики уровней A1–C2 в отрывке из повести В. Тендрякова, предлагаемой для чтения на экзамене



Type	Count
напряженная	1 (0.17%)
ветхою	1 (0.17%)
вычеркнутый	1 (0.17%)
вынужден	1 (0.17%)
ссылку	1 (0.17%)
проницательные	1 (0.17%)

Рис.2. Списки слов уровней A1–C2 в отрывке из повести В. Тендрякова, предлагаемой для чтения на экзамене

Особое значение и трудность для преподавателей и авторов учебных пособий представляет отбор текстов, а также выявление в них лексики каждого из уровней. Именно для такого рода задач была разработана и создана образовательная платформа-агрегатор RuLingva (rulingva.kpfu.ru/lexdiv). Функционал платформы включает аннотирование текста по лексическим уровням сложности и предложение пользователю (1) информации о доли лексики каждого из уровней (см. рис. 1) и (2) списки лексики каждого уровня (см. рис. 2).

Платформа RuLingva создана на основе Корпуса РКИ, включающего более 1200 текстов общим объемом 0,5 млн слов. Лексический анализ текстов подтвердил предположение о том, что большое количество текстов (около 87 %) содержат страноведческий материал, изобилующий этноспецифической лексикой. Например, «Предание говорило, что во время молебствия на ногу Грозного упал кирпич, выпавший из ноги ангела в росписи церковного потолка». «В Вологде жил десятки лет Батюшков, великий русский поэт... Если бы не было Пушкина, русская поэзия в лице Батюшкова, Державина, Жуковского стояла бы на своем месте. В допушкинских поэтах есть все, что дает место в мировой литературе русским именам». (testingcenter.spbu.ru/images/files/TRKI-2.pdf).

Очевидно, что сама концепция преподавания РКИ в полном соответствии с принципом «обучение культуре через язык» находит отражение в составе корпуса текстов РКИ. Лингвокультурная компетентность студентов РКИ, заявляют разработчики программ и методисты, достижима исключительно на основе лингвокультурологического и лингвострановедческого комплексов (Жданов, 2009, Кашина, 2006, Щукин, 2003), ядром которого и являются тексты для чтения с ярко выраженной этнокультурной составляющей.

В лингвистике традиционно выделяют три типа этноспецифической лексики: наименование реалий или реалии, коннотативная и фоновая лексика (Комарова, 2010). Проблемы, связанные со сложностью восприятия такого рода лексики, впервые стали предметом исследования в переводоведении, в работах А.Д. Швейцера (1973) и др. Несколько позднее вопрос о необходимости изучения восприятия этноспецифической лексики стал предметом исследования основоположников лингвострановедческого подхода в изучении русского языка Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова (Верещагин, 1980, Верещагин, 2005). Трудность понимания этноспецифической лексики для

читателей была доказана и в экспериментальных исследованиях дискурсивной комплексологии (Солнышкина, Кисельников, 2015, Сунгатуллина и др.).

Известно, восприятие этноспецифической лексики читателями, обладающими достаточным объемом знаний о самом предмете, сопровождается активацией широкого спектра ассоциаций. И речь здесь идет не только и не столько о так называемых «ассоциативных реалиях» [Виноградов, 2001], речь идет о возникновении ассоциативных рядов, связанных, например, с восприятием прецедентных имен и феноменов (см. рис. 3, рис. 4).



Рис.3. Ассоциации к слову
Бородино (sociation.org)



Рис.4. Ассоциации к слову Пушкин
(sociation.org)

Изучение корпуса РКИ свидетельствует о том, что материал текстов соотносится как с современными объектами культуры, так и историческими событиями. Без описания и возможности увидеть реалии такого рода их восприятие зарубежными студентами затруднено. Весьма полезным в этом отношении является Мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия» (<https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/>), который предлагает пользователям мультимедийный контент: тексты, фотографии, аудио- и видеозаписи. Словник словаря покрывает широкий спектр этноспецифической лексики и указывает уровень владения языком (A1–C2), на котором данное слово (или словосочетание) должно быть изучено.

Сайт Мультимедийного словаря не предлагает ранжированных (A1–C2) списков этноспецифической лексики, которые могут быть полезны для извлечения этноспецифической лексики из текста. Такого рода списки планируется разместить на RuLingva совместно с инструментом, позволяющим извлекать лексику каждого уровня. Данный инструмент позволит не только оценивать степень этноспецифичности текста, он будет полезен для

преподавателей-практиков, а также будет способствовать популяризации русской культуры.

Литература

1. Верещагин, Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Рус. яз., 1980. 320 с.
2. Верещагин Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. М.: Индрик, 2005. 1040 с.
3. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика: газетно-информационный и военно-публицистический перевод. М.: Воениздат, 1973. 280 с.
4. Жданов В.Н. Диалог культур и национально ориентированный учебник (из опыта работы над учебным комплексом по русскому языку для школ Хоккайдо «Теремок») // Лингвокультурологические и лингвострановедческие аспекты теории и методики преподавания русского языка: материалы Междунар. науч.–практ. конф. (г. Тула, 23–25 апреля 2009 г.). – Тула: Изд-во ТулГУ, 2009. 435 с.
5. Кашина Е.Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка учебное пособие для студентов филологических факультетов университетов. Самара: Универс-групп, 2006, с. 75.
6. Комарова Л.И. Культурологическая маркированность лексических единиц в тексте // Вестник Тамбовского университета. Сер. «Гуманитарные науки». 2010. Т. 81, № 1. С. 181–187.
7. Солнышкина М.И., Кисельников А.С. Параметры сложности экзаменационных текстов // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. 2015. № 1 (25). С. 99–107.
8. Сунгатуллина Д.Д., Кисельников А.С., Андреева М.И., Гатиятуллина Г.М. Номинации реалий: этнокультурная лексика в текстах экзаменационного дискурса Сохранение и развитие родных языков в условиях многонационального государства: проблемы и перспективы, Сохранение и развитие родных языков в условиях многонационального государства: проблемы и перспективы: материалы Международного научно–практического форума. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. С.200–202.
10. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.

Ли Цинго
Санкт-Петербургский государственный университет
(Россия)

Лингводидактический потенциал китайской многофункциональной платформы WeChat

методика обучения, платформа WeChat, платформа преимущества, русский язык как иностранный, моделирование

В наше время невозможно представить себе обучение какому-либо учебному предмету без Интернета и информационных технологий. Распространение смартфонов, возможность просматривать сетевую информацию в любое время и в любом месте – это большое преимущество цифровой эпохи, которое уже используется в учебных целях. Один из информационных ресурсов, распространенный в Китае, но пока еще мало известный в России – это многофункциональная платформа WeChat, разработанная для мобильных устройств с операционными системами Android и iOS.

WeChat – это коммуникационная платформа, созданная в 2011 г. китайской компанией Tencent [Антропова, 2018, 3, с. 218]. Она обладает возможностями получать и отправлять текстовые и голосовые сообщения, делиться фотографиями и видео, обрабатывать фотографии фильтрами и добавлять к ним надписи, использовать машинный перевод и т. д. По состоянию на март 2022 года доля молодых людей в возрасте до 24 лет среди пользователей платформы WeChat в Китае достигла 22,3% (рис. 1).

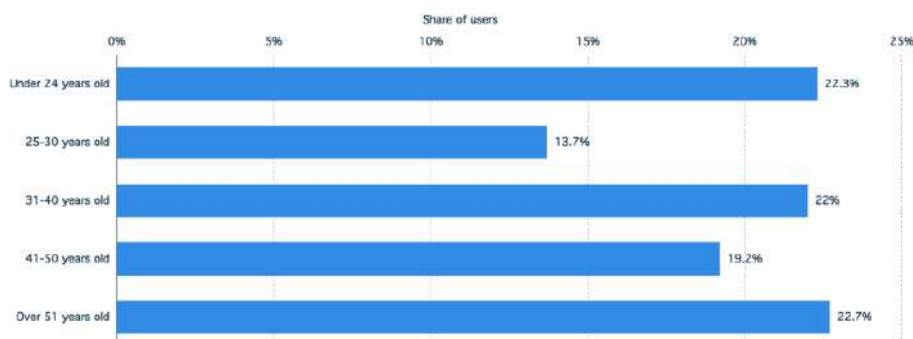


Рис. 1. Распределение пользователей WeChat в Китае по возрасту в марте 2022 г.

[Distribution, 2022, с. 1]

Платформа WeChat предоставляет широкие возможности преподавателям русского языка как иностранного в разработке учебных материалов как для онлайн-, так и для смешанного обучения. Перечислим дидактические и лингводидактические преимущества этой платформы:

(1) Возможность регулярно обновлять ресурсы. В соответствии с потребностями обучения преподаватели могут своевременно публиковать новые учебные материалы.

(2) Быстрый поиск информации. Информационные ресурсы, размещенные на платформе, могут быть систематизированы, что повышает скорость их поиска. Функция поиска позволяет искать не только заголовки статей, но и необходимое содержание по ключевым словам, что значительно облегчает студентам изучение учебных материалов.

(3) Возможность включать материалы для обучения устной речи. В дополнение к базовым курсам с текстами и картинками можно добавить материалы для обучения аудированию и говорению, которых обычно не хватает на традиционных занятиях.

(4) Обучение может быть интерактивным. Студенты могут мгновенно сообщать о проблемах, возникающих в процессе обучения. Взаимодействие между преподаванием и обучением делает обучение более эффективным и стимулирует студентов к обучению. Интерактивность платформы WeChat способствует тому, что преподаватели быстро оценивают результаты обучения и дают рекомендации по улучшению изучения русского языка на основе платформы WeChat [Дэн, 2019, с. 121].

Приведем примеры учебных ситуаций с применением возможностей платформы WeChat при обучении русскому языку как иностранному.

Ситуация 1.

Тема занятия: Работа с текстом «Оценка структуры потребления разных доходных групп в Российской Федерации» (текст с сайта «ТИА новости»: <https://tvernews.ru/news/240305/>) [ТИА, 2019, с.1]

Цель занятия: развитие навыков чтения, устной и письменной речи.

Ход учебного процесса:

1. Преподаватель заранее публикует на платформе необходимые слова и словосочетания из текста «Оценка структуры потребления разных доходных групп в Российской Федерации», чтобы студенты могли с ними ознакомиться (рис.2).



Рис. 2. Слова и словосочетания, размещенные на платформе WeChat

2. На занятии преподаватель проверяет понимание студентами терминов и терминологических сочетаний.

3. На занятии преподаватель проверяет понимание студентами терминов и терминологических сочетаний, а затем их подробно комментирует.

4. Преподаватель задает вопросы: Кто-нибудь из вас знает о структуре потребления доходных групп? На что вы обычно тратите деньги? Студенты отвечают на эти вопросы.

5. Преподаватель публикует на публичной платформе Wechat текст «Оценка структуры потребления разных доходных групп в Российской Федерации» (рис. 3). Студенты читают его, передают основную мысль каждого абзаца, готовясь к пересказу текста.



Рис. 3. Текст, размещенный на платформе WeChat

6. Студенты выполняют тесты на проверку понимания содержания текста на платформе (рис. 4). Платформа подсчитывает баллы, и преподаватель может увидеть, какова степень понимания текста каждым студентом (рис. 5).



Рис. 4.
Автоматические тесты
на платформе WeChat

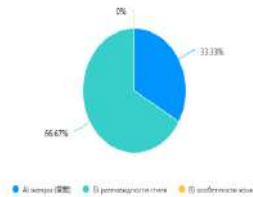


Рис. 5.
Круговая диаграмма
распределения оценок студентов

7. Студенты дома готовят письменные пересказы текста. Преподаватель помещает лучшие пересказы в модуль платформы (рис. 6), студенты могут проголосовать за них.



Рис. 6. Лучшие домашние задания студентов на платформе Wechat

Ситуация 2.

Тема занятия: Организация обсуждения вопроса об ответственности человека за свои поступки.

Цель занятия: развитие навыков устной речи.

Ход учебного процесса:

1. Студенты на платформе знакомятся со словами, выражающими личные качества человека.

2. Преподаватель публикует видеосюжет под названием «Подмосковные вечера» (35 мин. 09 сек.) (<https://www.youtube.com/watch?v=KdSJ2tjhjq0>) (рис. 7). Он дает студентам задание: «Выскажите свою позицию при обсуждении с вашими товарищами вопроса об ответственности человека за свои поступки. В качестве иллюстрации используйте материалы видеосюжета». Студенты участвуют в беседе по данному вопросу, которая может перерасти в дискуссию.



Рис. 7. Видеосюжет на платформе WeChat

3. Студенты кратко пересказывают содержание видеосюжета. Преподаватель отмечает лучшие ответы студентов и помещает список лучших студентов на платформу.

Итак, китайская многофункциональная платформа WeChat обладает большим лингводидактическим потенциалом. Ее интеграция с традиционным обучением представляет собой один из вариантов смешанного обучения русскому языку как иностранному, позволяющего студентам приобретать речевые навыки и умения не только в образовательном учреждении в часы учебных занятий, но и в любом месте в любое время. Использование платформы WeChat как средства обучения может повысить интерес студентов к русскому языку и к процессу его изучения.

Литература

1. Антропова М.Ю. Мобильные технологии в учебном процессе (на примере китайского WECHAT) // Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES) ISSN -2470-1262. V. 3, I. III, 2018. С. 218–224.

2. Дэн Тяньцзяо. Исследование методики преподавания курса английского языка в начальной школе на основе платформы WeChat // Аудиовизуальное образование для начальных и средних школ. 2019. С. 121–122.

3. «ТИА» Новости. Голодный, но образованный: аналитики составили новый «портрет бедности» в России. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tvernews.ru/news/240305/> (дата обращения: 10.02.2023).

4. Distribution of WeChat users in China as of March 2022, by age [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.statista.com/statistics/387658/wechat-china-user-age/> (дата обращения: 10.02.2023).

Г.Ф. Лутфуллина

Казанский государственный энергетический университет

(Россия)

Использование корпуса русского языка в практике преподавания русского языка как иностранного в техническом вузе

корпус, русский как иностранный, технический вуз

Повышение уровня преподавания русского языка как иностранного приобретает важное значение в наше время. Это связано с перспективой расширения изучения русского языка и российской культуры в зарубежных странах и является условием экспорта образовательных услуг российских образовательных учреждений. Востребованность высококвалифицированных преподавателей – важный фактор реализации данной задачи. В рамках реализации программы «Приоритет 2030» одним из ключевых факторов является количество иностранных студентов, обучающихся в вузе. В работе нашей кафедры мы ставим задачу комбинирования практики преподавания иностранного языка с практикой преподавания русского языка как иностранного. Для всех преподавателей нами были организованы и проведены курсы повышения квалификации «Русский язык как иностранный: аспект преподавания». Нам представляется целесообразным использование иностранного языка – английского или французского – в практике преподавания русского языка иностранным студентам.

В работе мы используем прежде всего традиционные методы преподавания. Мы имеем в нашем распоряжении большой арсенал различных пособий, в частности, учебное пособие по русскому языку Л.В. Московкина, Л.В. Сильвиной «Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов» успешно применяется в нашем Казанском государственном энергетическом университете. Данное пособие отличается грамотное расположение учебного материала в порядке его усложнения, наличие текстов для чтения и обсуждения.

Наряду с традиционными пособиями широко используются различные электронные образовательные курсы, создаваемые на площадке Moodle. Преподавателями нашей кафедры создано 3 электронных курса для изучения русского языка как иностранного, включающие лекции, практические задания, промежуточные и итоговые тесты.

Конечно, не нужно забывать о различных онлайн переводчиках, значительно облегчающих перевод для иностранных студентов; о многочисленных онлайн словарях, содержащих всю необходимую лексику; о просмотре видео с субтитрами на различные темы [Ахренова, 2020, с. 37].

Однако инвентарь цифровых ресурсов для русского языка как иностранного не так богат, как для иностранного, например английского, языка. Мы не можем использовать удобные приложения для составления заданий, существующие для английского языка, мало специальных сайтов с загруженными по уровням заданиями. Конечно, мы имеем в своем распоряжении все реалии нашей культуры и речи, чтобы создавать студентам языковую атмосферу, наглядно иллюстрировать разные ситуации [Бархударова, 2020, с. 46].

Обширный языковой материал содержит Национальный корпус русского языка (далее НКРЯ). Корпусная лингвистика приобретает все важное значение в лингвистических исследованиях как инструмент, как метод для получения и верификации различных данных [Лутфуллина, 2016, с. 264]. Однако нельзя переоценить значение корпусной лингвистике как источника практического материала в практике преподавания русского языка. Использование материалов национального корпуса русского языка возможно при отработке различных умений и навыков.

Основной корпус НКРЯ в преподавании грамматики представляет в наше распоряжение весь материал для создания упражнений по определенной заданной теме, например, мы можем набрать материал для отработки навыков использования вспомогательного глагола *буду*, задав поиск соответствующих примеров. Для разграничения суффиксов можно задать поиск с точным указанием конкретного суффикса и получить весь спектр примеров как для иллюстрации значений, так и для оттачивания навыка его употребления. В работе с лексикой спектр возможностей, предоставляемых корпусов, не ограничен и разнообразен. Во-первых, можно наглядно проследить сочетаемость глаголов, отобразив нужные предложения; во-вторых, удобно создавать упражнения на угадывание значения слов в окружении уже знакомых, демонстрируя простые фразы; в-третьих, исходя из данных частотности можно сделать выбор в пользу заучивания тех или иных сочетаний. Трудности понимания видового разделения русских глаголов можно преодолеть путем четкой группировки выдаваемых корпусом примеров с соответствующими глаголами.

Параллельный корпус НКРЯ представляет собой синхронизированные переводы с русского языка на английский и обратно. Материал может быть особо полезен для владеющих английским языком иностранных студентов, так как они могут самостоятельно анализировать особенности перевода.

Мультимедийный корпус НКРЯ обеспечивает еще большим объемом иллюстративного материала.

В рамках НКРЯ можно широко использовать возможности создания подкорпусов определенной тематики или конкретного автора. Тематическая подборка позволяет обеспечить профессиональную направленность изучаемого русского языка, а ограничение произведениями одного автора открывает возможность для анализа языковых трудностей.

Наша кафедра организует онлайн языковые школы для иностранных студентов, например, зимняя онлайн школа проводилась в 2022 для студентов из Турции. В настоящее время проводятся онлайн занятия по русскому языку для студентов из Узбекистана. Преподавателями нашей кафедры регулярно проводятся занятия с иностранными студентами в центре довузовского образования – как очные, так и дистанционные. В дистанционной работе нужно знакомить студентов с устройством НКРЯ, давать им задания на поиск и на подбор примеров. Это не требует письменной работы, является привычной онлайн работой, но позволяет проводить анализ и наблюдать изучаемые явления. Нами давались задания на подбор примеров на определенное грамматическое явление, например, на родительный падеж с предлогом *за* – предлагалось найти 10 примеров с пространственным значением.

Таким образом, НКРЯ имеет огромный потенциал в преподавании русского языка как иностранного; обеспечивает богатым иллюстративным материалом; открывает возможности для выполнения онлайн заданий; позволяет самостоятельно проводить анализ языкового материала.

Литература

1. Ахренова Н.А. Использование технологий дополненной реальности в процессе преподавания русского языка как иностранного // Проблемы преподавания русского языка как иностранного в современном вузе. М.: МГИМО, 2020. С. 34–44.
2. Бархударова Е.Л. К проблеме разработки лингвистических основ обучения русскому произношению на продвинутом этапе // Проблемы

преподавания русского языка как иностранного в современном вузе. М.: МГИМО, 2020. С. 45–51.

3. Лутфуллина Г.Ф. Проблемные вопросы в преподавании технического варианта иностранного языка в России» // Гуманитарные научные исследования. № 6. 2016. С. 263–266.

4. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.russiancorpora.ru> (дата обращения 12.02.23).

Е.А. Маклеева

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

Информационные технологии в преподавании РКИ: сервисы для видеосвязи

информационные технологии, дистанционное обучение

Известно, что в 2020 году в связи с пандемией коронавируса учебные заведения по всему миру массово переходили на дистанционное обучение. Несмотря на то что в большинстве стран уже произошел возврат к очному обучению, сервисы для проведения видеоконференция прочно вошли в нашу жизнь и продолжают активно использоваться для проведения учебных и рабочих встреч.

«...Цифровые технологии это уже не только инструмент, но и новая среда существования человека. Цифровая образовательная среда дает принципиально новые возможности: перейти от обучения в классной комнате к обучению в любом месте и в любое время; проектировать индивидуальный образовательный маршрут, тем самым удовлетворять образовательные потребности личности обучающегося; превратить обучающихся не только в активных потребителей электронных ресурсов, но и создателей новых ресурсов» [Ахметжанова, 2018, с. 336].

За последние несколько лет появилось значительное количество работ, посвященных изучению роли информационных технологий в преподавании русского языка как иностранного ([Белухина, 2021; Вязовская, 2020; Дьянова, 2020; Пикалина, 2022; Сидорова, 2021; Холодкова, 2021] и мн. др.).

В связи с этим представляется целесообразным сделать обзор некоторых сервисов, которые могут быть использованы для видеосвязи, в том числе в учебном процессе в высших учебных заведениях.

Для анализа и сравнения были выбраны четыре сервиса:

- Zoom (<https://zoom.us/>),
- Microsoft Teams (<https://www.microsoft.com/>),
- Яндекс.Телемост (<https://telemost.yandex.ru/>),
- Webinar (<https://webinar.ru/>).

В качестве оснований сравнения были выбраны некоторые, ключевые, на наш взгляд, параметры, необходимые преподавателю для проведения полноценного дистанционного занятия:

- существует ли ограничение по длительности конференции,
- максимальное количество человек, которые могут присутствовать на собрании (были рассмотрены только бесплатные тарифы),
- наличие общего чата для участников собрания,
- наличие доски,
- возможность осуществлять видеозапись встречи.

Результат сравнительного анализа представлены в табл. 1.

Параметры сравнения	Zoom	Microsoft Teams	Яндекс. Телемост	Webinar
Ограничение во времени	40 минут (бесплатный тариф)	60 минут (бесплатный тариф)	Без ограничений	60 минут (бесплатный тариф)
Количество человек на собрании	100 человек (бесплатный тариф)	100 человек (бесплатный тариф)	40 человек	30 человек (бесплатный тариф)
Наличие чата	Есть	Есть	Есть	Есть
Наличие доски	Есть	Есть	Нет	Есть
Видеозапись встречи	Есть	Зависит от лицензии	Есть (в браузере -30 минут, в приложении без ограничений)	Есть

Табл. 1. Сравнение сервисов для видеосвязи

Таким образом, каждый преподаватель может выбрать оптимальный сервис для проведения дистанционных занятий в зависимости от условий конкретной учебной ситуации и потребностей аудитории.

Литература

1. Ахметжанова Г.В., Юрьев А.В. Цифровые технологии в образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3(24). С. 334–336.

2. Белухина С.Н., Казакова Е.В., Ильина Л.А. Интерактивный контент как новая технология обучения РКИ на начальном этапе // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 1(34). С. 17–20.

3. Вязовская В.В., Данилевская Т.А., Трубчанинова М.Е. Интернет-ресурсы в обучении русскому языку как иностранному: ожидания vs реальность // Русистика. 2020. Т. 18. № 1. С. 69–84.

4. Дьякова Т.А., Хворова Л.Е. Онлайн-урок русского языка как иностранного в условиях цифровой трансформации педагогической деятельности // Русистика. 2020. Т. 18. № 2. С. 209–219.

5. Пикалова Е.В. Влияние цифровых технологий на формирование коммуникативной компетенции в преподавании русского языка как иностранного // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 90. №1. С. 183–187.

6. Сидорова Е.Ю., Олейник М.А., Геддис Е.В., Назаревская В.В. Опыт создания электронного учебного курса по русскому языку для студентов-иностранцев на базе платформы LMS MOODLE // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2021. № 199. С. 108–114.

7. Холодкова М.В., Жеребцова Ж.И., Дьякова Т.А. Реализация игровых технологий при дистанционном обучении русскому языку как иностранному // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 190. С. 79–89.

П.А. Тикунова

*Московский педагогический государственный университет
(Россия)*

**Современные тенденции интерактивного обучения русскому языку
студентов-иностранцев музыкальных специальностей**

язык, музыкальный язык, русский язык как иностранный, РКИ, музыкальное образование, музыка, обучение иностранных студентов, академические навыки, способности, навыки

Формирование практико-ориентированных умений и навыков у будущих профессионалов своего дела, является основным направлением улучшения качества образования в Российской Федерации. В таком случае, в высших учебных заведениях, имеющих педагогическую направленность, фокус образовательного процесса сдвигается от академического к практическому. Следовательно, на текущий момент, востребованность иностранных студентов как профессионалов на мировом трудовом рынке представляет собой главную цель их обучения. Из этого можно заключить, что составление учебного плана должно базироваться на дисциплинах, которые имеют определенную практическую направленность.

Согласно новым положениям ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» процесс обучения в сфере высшего музыкально-педагогического образования должен содержать в себе практико-ориентированную направленность и подготавливать таких специалистов, которые будут готовы к решению абсолютно разных профессиональных задач в педагогической, проектной, исследовательской и культурно-просветительской деятельности [Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121].

Чтобы подготовить такие кадры в вузах преподаются следующие дисциплины: «Инструментальное исполнительство», «Сольное/вокальное исполнительство», «Хоровое пение», «Дирижирование», «Музыкальная литература», «Аранжировка», «Ансамбль» и т. д. Благодаря этим учебным предметам обучающиеся приобретают навыки чтения с листа, транспонирования и подбора на слух, учатся художественной интерпретации произведений и эмоционально-образному исполнению.

Что касается иностранного студента, который обучается на музыкальном факультете, то помимо вышеперечисленных музыкальных навыков, он должен овладеть и другими академическими умениями, которые будут касаться изучения иностранного языка, такого как, например, русский язык.

Известно, что в современных музыкальных вузах учебная дисциплина «Русский язык как иностранный» начинается с первого года обучения. В рамках данного курса студенты-иностранцы изучают русскую фонетику, грамматику, лексику, синтаксис и т. д. Безусловно, если иностранные студенты обучаются в России, то русский язык является одним из главных учебных предметов наравне с музыкальной специализацией.

Так, на занятиях по сольфеджио и гармонии иностранным студентам-музыкантам необходимо научиться правильно читать и произносить на русском языке названия тональностей, интервалов, трезвучий, разрешений и т. д. Например, кадансовый оборот K6/4, D7, T3/5 – кадансовый квартсекстаккорд, доминантсептаккорд (доминантовый септаккорд), тоническое трезвучие (см. рис. 1).

Половинный каданс Заключительный каданс

S6 K64 - D S K64 - D7 T

Рис. 1

Здесь возникает сложность не только правильного построения оборота в определенной тональности, но и точного произношения, поскольку такие букво- и звукосочетания довольно-таки трудны для иностранных обучающихся, что требует объяснения работы артикуляционного аппарата и практики.

На занятиях по академическому, народному или эстраднему пению студенты-вокалисты овладевают правильным чтением партий. Например, в хоровом произведении певческие голоса могут прочитывать различные партии, которые не будут пересекаться в мелодии и тексте, т. е. у сопрано, альтов, теноров, басов свои слова (см. рис. 2).

(Не спеша)

Брез-жит свет на за - во - ди реч - ны - е и ру - мя-нит сет - ку не - бо-скло-на.

За - во - ди реч ны - е, и сет - ку не - бо-скло-на.

Рис. 2. Муз. Р. Бойко, сл. С. Есенина «Утро» (произведение для женского хора).

В данном музыкальном произведении можно наблюдать разночтения, каждая партия поет свои слова и мелодию, что является трудностью для иностранных музыкантов-вокалистов, так как сложно удержаться в пределах своего голоса (партии) и не сбиться на другой подтекст.

На занятиях по дисциплине «Музыкальная литература» иностранные обучающиеся знакомятся с жанрами классической, народной, эстрадной музыки, изучают биографию великих русских композиторов, проводят сравнительный анализ особенностей стилей композиторов своей страны и России, различных культур народов. В рамках уроков по русскому языку как иностранному студенты должны научиться читать разнообразные тексты биографической, стилистической, жанровой, аналитической направленности.

Для того, чтобы развить академические умения у обучающихся все занятия должны быть регулярными, потому как именно это требование обуславливает развитие любого навыка. Более того, необходимо замотивировать студентов-музыкантов на индивидуальные занятия для того, чтобы они смогли больше практиковаться в музыкальном исполнительстве, параллельно улучшая навыки владения русским языком, ведь самостоятельность – это главный путь к успеху.

Чтобы разнообразить уроки современные преподаватели применяют различные интерактивные технологии, направленные на развитие академических умений обучающихся.

Под организацией интерактивного процесса обучения чаще всего понимается моделирование жизненных ситуаций, применение технологий ролевых игр, а также возможность решения сложных вопросов, которые базируются на анализе различных обстоятельств и возможных ситуации [Жумаев, 2021, с. 4].

Из этого следует, что интерактивные технологии могут находить свое отражение и на занятиях по русскому языку как иностранному у студентов-музыкантов. Например, на уроках пения, сольфеджио или гармонии можно использовать различные игры, а на уроках по музыкальной литературе провести путешествие по местам великих композиторов или поговорить о прослушанных произведениях. Все это помогает студентам применить свои знания на практике и улучшить навыки.

Таким образом, усвоив учебную программу иностранные студенты-музыканты становятся настоящими профессионалами своего дела, которые с легкостью могут составить конкуренцию на мировом рынке труда, т.к. разносторонне развитые личности, владеющие в совершенстве не только своим музыкальным инструментом, но и русским языком, являются востребованными гораздо больше, чем просто люди, знающие теорию.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (с изменениями и дополнениями) редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 21.01.2023).
2. Жумаев С.С. Интерактивные технологии обучения музыке. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-tehnologii-obucheniya-muzyke> (дата обращения: 12.02.2023).

О.В. Ширяева-Ширинг
Южный федеральный университет
(Россия)

**Медиатекст в преподавании РКИ и компетентностный подход
в сфере высшего образования**

компетентностный подход, медиатекст, русский язык как иностранный

Медиатекст представляет собой комплексный неоднозначно трактуемый феномен массовой коммуникации. Окружающее современного человека информационное пространство состоит из бесконечного множества разнородных и разнообразных медийных текстов, имеющих разную природу и относящихся к разным жанрам. Медиатекст является объектом исследования целого ряда дисциплин социогуманитарного цикла: лингвистики, журналистики, теории коммуникации. В последние годы исследователи говорят о выделении отдельного научного направления – медиалингвистики. Однако нельзя отрицать тот факт, что изучение медиатекстов может иметь и прикладной характер, а результаты исследования применяться в педагогике и в лингводидактике. В настоящей статье рассматривается специфика работы с медиатекстом в процессе преподавания русского языка иностранным обучающимся высшей школы. Основная цель работы состоит в том, чтобы показать потенциальные возможности использования медийных текстов в процессе формирования, развития и актуализации речевых (языковых), общекультурных и общепрофессиональных компетенций на занятиях по РКИ на разных этапах и в разных условиях обучения.

Компетентностный подход нацелен на интеграцию системы высшего профессионального образования в актуальные социально-экономические отношения на глобальном уровне. Он предполагает изменение содержания образовательного процесса и формирование среды его протекания таким образом, чтобы по его окончании выпускник мог стать конкурентоспособным квалифицированным специалистом высокого уровня, который может ориентироваться не только в своей профессии, но и в смежных областях знания, и демонстрирует способность к профессиональной мобильности. Осмысливая особенности компетентностного подхода, многие исследователи отмечают, что квалифицированный специалист обладает определенным уровнем знаний, умений и навыков, а компетентный, помимо этого, способен творчески

реализовывать их в своей повседневной практической деятельности. Подобный принцип требует кардинального пересмотра системы отношений преподавателя и обучающегося [Коган, 2001], систематизации и обобщения всех существовавших ранее подходов, а также использования их методов и терминологического аппарата [Бермус, 2005], переводение фокуса внимание с процесса образования на его результат, при этом под результатом должна пониматься не полученная учеником информация, а способность обучающегося действовать наилучшим образом в определенном профессиональном и социально-экономическом контексте [Иванов и др., 2003]. О. Е. Лебедев считает, что компетентностный подход предполагает совокупность общих принципов, по которым должны формулироваться цели образования, формироваться и отбираться его содержание, организовываться образовательный процесс и оцениваться результат этого процесса [Лебедев, 2004].

Успешное применение компетентностного подхода представляет собой сложную задачу, решение которой зависит как от профессорско-преподавательского состава университетов, их управленческих и организационных структур, методистов, определяющих содержание образования, но также и от самих обучающихся, их внутренней и внешней мотивации, личностных целей и устремлений и готовности к творческому отношению к учебной и профессиональной деятельности. Эта задача многократно усложняется при работе с иностранными обучающимися, поскольку они попадают в изначально чуждую, неосвоенную лингво- и социокультурную среду. Формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций происходит не на родном, а на целевом языке, при этом на ранних этапах обучения уровень владения русским языком не является высоким. Фактически, формирование и постоянное развитие языковой компетенции является неременным и обязательным условием успешности формирования всех остальных компетенций.

Компетентностный подход предполагает нацеленность образовательного процесса на формирование у студентов опыта решения задач и проблем разного рода: познавательных, мировоззренческих, социальных, морально-нравственных, личностных, коммуникативных. Однако для иностранного обучающегося все эти проблемы автоматически приобретают глобальный характер, поскольку они осмысливаются на фоне диалога и несоответствия двух разных культур. Интеграция иностранного студента в иноязычное сообщество

невозможна без формирования лингвокультурной и социокультурной компетенций. Лингвокультурная компетенция определяется как «владение базовыми характеристиками, включающими и отражающими знания, и владение ценностными познаниями языка и культуры, которые, отражают ментальность, духовность и национальную специфику данного общества» [Халупо 2012, с. 125], а также как «необходимые базовые лингвокультурные знания, актуализированные человеком в процессе его жизнедеятельности и отражающие ценностные представления, нормы, правила, действующие в данной культуре и языке» [там же]. Это определение представляется исчерпывающим, если речь идет о компетенциях и компетентности носителя языка, члена языкового сообщества, прошедшего этапы взросления и аккультурации именно в этой среде. Инофон же должен не только знать и воспроизводить нормы и правила, действующие в культуре целевого языка, но и соотносить их со своим собственным, исконным культурным кодом, находить сходства и различия в обеих системах и способствовать диалогу между ними. В связи с этим представляется актуальной разработка понятия социокультурной компетенции, которая определяется как «способность оперировать системой социокультурных знаний и умений при осуществлении общения в условиях диалога культур, то есть на межкультурном уровне» [Дареева, Дашиева, 2009, с. 156]. Иностраный выпускник российского вуза должен демонстрировать способность к использованию как целевого, так и родного языка в своей профессиональной деятельности, укрепляя тем самым профессиональные и культурные связи двух языковых сообществ.

При компетентностном подходе содержание образовательного процесса должно быть связано с реальной практической деятельностью и реальной жизнью социума. Для иностранного учащегося подобное вхождение в профессию и социальную жизнь невозможно без освоения живого языка. В учебной аудитории создаются смоделированные коммуникативные ситуации, предполагающие актуализацию определенного набора лексических единиц и использование конечного набора грамматических структур, при этом целый ряд актуальных речевых и коммуникативных феноменов остаются как бы «за кадром», в то время как знакомство с ними поможет инофону не только лучше понимать своих русскоязычных собеседников, избегать коммуникативных неудач, но и составить представление о современном российском обществе. Это могут быть устойчивые выражения, фразеологизмы и фразеологические сочетания, регулярно воспроизводимые прецедентные высказывания,

паралингвистические знаки, кроме того, чрезвычайно важно знание и понимание смысловых доминант современного медиадискурса, а также ключевых концептов русской культуры. В связи с этим работа с аутентичными текстами на занятиях по русскому языку как иностранному представляется необходимой. Современное русскоязычное медийное пространство представляет собой неисчерпаемый источник разнообразных собственно вербальных и мультимедиаальных речевых произведений, которые могут быть использованы в процессе преподавания русского языка как иностранного в высшем учебном заведении с целью формирования и актуализации как собственно языковой, так и общекультурной и общепрофессиональной компетенций.

Как отмечает Г. С. Мельник, в настоящее время под медиатекстом понимается «конкретный результат медиапроизводства, медиапродукт – сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, рекламное сообщение, фильм и пр.), адресованное массовой аудитории» [Мельник, 2012, с. 27]. В научной литературе существует две трактовки понятия "медиатекст", предполагающие узкое и широкое его понимание. При узком понимании «медиатекст – это речевое произведение, созданное журналистом в процессе его профессиональной деятельности и рассчитанное на массовую аудиторию», а при широком – «это любое речевое произведение, в том числе и не принадлежащее профессиональному журналисту, по тем или иным причинам ставшее фактом массовой коммуникации, даже если изначально у его автора не было такой интенции» [Ли Фэйсян, 2018, с. 83]. В лингводидактических целях могут быть использованы как собственно журналистские тексты, так и интернет-тексты, являющиеся феноменами массовой коммуникации, однако в этом последнем случае преподаватель, подбирающий материал для занятия по РКИ должен руководствоваться следующими принципами:

– принцип дискурсивной репрезентативности: учебный медиатекст должен быть в некотором отношении типичным, отражающим общие закономерности русскоязычных коммуникативных практик и информационного пространства;

– принцип этичности: учебный медиатекст должен быть оформлен с помощью стандартного языкового кода, вульгаризмы, инвективы, сниженно-разговорная и обценная лексика, характерная для неформальной интернет-коммуникации, – все это не должно актуализироваться в учебной аудитории;

– принцип целесообразности: учебный медиатекст должен соответствовать тематике занятия как в плане вербального оформления (он должен содержать изучаемую лексику, морфологические категории, грамматические структуры и т. д.), так и в отношении содержания (семантическое пространство медиатекста должно быть тем или иным образом связано с темой урока или модуля).

Аутентичные медийные тексты могут использоваться на всех этапах обучения русскому языку: и на этапе довузовской подготовки (начиная с уровня А2, однако в отдельных случаях обращение к аутентичным материалам возможно и на уровне А1), и при освоении основных программ бакалавриата, специалитета и магистратуры, особое значение имеет работа с медиатекстом в процессе языковой подготовки иностранных аспирантов, осваивающих специальности социогуманитарного цикла. При работе с учащимися подготовительных отделений следует уделять особое внимание отбору аутентичных материалов. Это должны быть небольшие фрагменты звучащей речи, короткие видеозаписи с субтитрами, получающие исчерпывающий комментарий преподавателями и снабженные подробными расшифровками. Следует также уделять внимание интернет-текстам, понимание которых требует от учащихся более высокого уровня владения языком, но содержание и жанр могут представлять особый интерес. Это могут быть объявления о продаже чего-либо, информационные сообщения на сайте университета и т. д. Инофоны, осваивающие программы бакалавриата и специалитета, могут воспринимать институциональные медиатексты: новостные сообщения, рекламные аудио- и видеоролики, фрагменты аналитических публикаций и т. д. Тематика и проблематика медиатекстов, использующихся в качестве учебных материалов, должна зависеть от заявленной тематики модуля, частично соотноситься с содержанием текстов учебных пособий и соответствовать уровню языковой подготовки инофонов, несколько опережая его. Если на начальном этапе обучения подобные аутентичные речевые произведения могут использоваться в качестве дополнительных материалов, расширяющих основное содержание урока, то по мере совершенствования речевых навыков и освоения лексического минимума ТРКИ-1 и ТРКИ-2 студентами присутствие аутентичных медиатекстов на занятиях по РКИ должно увеличиваться, при этом предпочтение следует отдавать материалам официальных СМИ. Для инофонов, проходящих обучение в магистратуре и аспирантуре, аналитические статьи ведущих российских изданий, а также научно-популярные публикации

таких журналов, как «ГЕО», «Наука и техника», «Наука и жизнь» могут стать существенной опорой для естественного перехода от публицистического стиля речи к научному, они могут способствовать расширению словарного запаса студентов и освоению речевых клише, необходимых в устной научной речи.

В заключение следует отметить, что компетентностный подход предполагает актуализацию творческих способностей преподавателя. Каждый русист в индивидуальном порядке формулирует принципы отбора аутентичного речевого материала для использования на своих занятиях, а также принимает решение о том, как использовать медиатексты: в качестве материала для самостоятельной работы или в роли основных лингводидактических ресурсов, тем не менее представляется разработка неких общих принципов (прежде всего – этических) работы с подобными речевыми произведениями. Целесообразным также представляется создание виртуального хранилища медиатекстов и разработанных на их основе заданий, поскольку оно помогло бы систематизировать разрозненный речевой материал и использовать его наилучшим образом.

Литература

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // «Эйдос»: Интернет-журнал. 2005. 10 сентября. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>. (дата обращения: 10.03.2023).
2. Дареева О.А., Дашиева С.А. Социокультурная компетенция как компонент коммуникативной компетенции // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. 2009. Вып. 15. С. 154–158.
3. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: Учебно-методическое пособие. М.: АПКИПРО, 2003. 101 с.
4. Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Самара: Профи, 2001. С. 28–32.
5. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. №5. С. 3–12.
6. Ли Фэйсян. Микроблоги как вид социальной коммуникации в КНР: дисс. ... канд филол.н. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2018. 221 с.

7.Мельник Г.С. Медиатекст как объект лингвистических исследований // Журналистский ежегодник. 2012. № 1. С. 27–29.

8. Халупо О.И. Базовые единицы лингвокультурной компетенции носителя языка // Язык и культура. 2012. Вып. 2 (18). С. 123–131.

В.В. Частных, Ю.М. Рыжих

*Институт русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова
(Россия)*

**Новый лингвокультурологический проект «Вас зовет Россия!»:
структурные и функциональные особенности
экскурсии, лингвокультурология, русский язык**

Экскурсии как метод обучения впервые начали использовать в России в конце XVIII – начале XIX века. Эти идеи черпались из переведенных на русский язык произведений известного чешского педагога Я.А. Коменского, который придавал большое значение наглядности в системе обучения и воспитания. Благодаря разнообразным программам академической мобильности и обучению с погружением в культурно-языковую среду экскурсии стали важнейшей частью учебного процесса. В таких программах, как, например, «2 города – 2 университета», которая была разработана Институтом русского языка и культуры МГУ для иностранных студентов, приехавших на языковую стажировку в Россию, учебная экскурсия стала неотъемлемой частью урока. Урок рассматривался авторами программы как особая учебно-коммуникативная среда, не ограниченная учебной аудиторией, но включающая в себя тематически организованное культурно-языковое пространство, создание которого осуществлялось благодаря экскурсиям.

С внедрением в образовательный процесс компьютерных технологий возникли новые виды экскурсий – виртуальные и интерактивные. В начале 90-х начали появляться виртуальные туры по музеям. С развитием социальных сетей и видеохостингов типа Youtube многие преподаватели начали снимать и предлагать для общего пользования свои экскурсии и тематические видео. Это явление стало не только данью моде и желанием использовать новые технические средства, но и отразило новые тенденции в преподавании иностранных языков, в том числе русского как иностранного, а именно усиление роли визуализации в учебном процессе.

С переходом к онлайн-обучению значение визуализации повысилось, так как ее различные приемы увеличивают привлекательность и интерактивность учебного процесса, который в условиях дистанта ограничивает как личное, так и групповое пространство учащихся, отделяет их друг от друга и преподавателя. Видеоэкскурсии как одна из форм визуализации помогают

решить и другую, не менее важную проблему, появившуюся в период глобального карантина и международной изоляции, когда из учебного процесса практически исчезло наиболее эффективное средство изучения иностранного языка – погружение в культурно-языковую среду.

Общеизвестно, что для успешной коммуникации на иностранном языке недостаточно лишь языковых знаний. Для формирования вторичной языковой личности, что является целью обучения РКИ, необходимо овладеть и социокультурной компетенцией. Особенно это важно для программ подготовительных факультетов, так как их главная цель – подготовка иностранных учащихся к учебе в российских вузах, успешный результат которой прямо пропорционален степени адаптации студентов к жизни в русскоязычной культурной, бытовой и образовательной среде. И если через некоторое время после начала пандемии российским вузам удалось в основном перевести учебный процесс на дистанционную платформу, то погружение в культурно-языковую среду и непосредственно связанное с ним приобретение навыков межкультурной коммуникации оказалось под реальной угрозой. Модель преподавания русского языка как иностранного, созданная российскими методистами и находящая отражение в учебных комплексах и программах, культуроцентрична. Но в отсутствие языковой среды теряют смысл многие культурно-исторические и географические названия, которые в большом количестве встречаются в учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному, так как они никак не актуализируются в сознании учащихся. Фотографии лишь в небольшой степени могут заменить реальные объекты, оставаясь для студентов чужими, не связанными ни с какими личными впечатлениями.

Очевидным единственным вариантом решения проблемы представляется виртуальное погружение в социокультурную среду, задача которого как можно сильнее приблизиться к реальной действительности. Невозможность полного выполнения этой задачи не снимает ее срочности и актуальности.

Видеоэкскурсии представляют собой действенный способ создания подобной среды, но их эффективность зависит от того, насколько они, с одной стороны, отвечают требованиям методики преподавания РКИ, а с другой, – соответствуют эстетическим запросам учащихся. Множество существующих в сети видеоэкскурсий для русских не соответствуют методическим требованиям преподавания русского языка как иностранного, так как последние (по вполне объяснимым причинам) не учитываются при отборе материала и способах его

предъявления. С другой стороны, экскурсии, проведенные и записанные профессиональными преподавателями РКИ, удовлетворяя требованиям методики, очень часто не выдерживают никакой критики с эстетической точки зрения. Они и смотрятся, и воспринимаются как любительские видео, интересные только самим авторам и их близким.

Проект коллектива преподавателей ИРЯиК МГУ В.В. Частных, Ю.М. Рыжих, О.В. Данилиной «Вас зовет Россия!» представляет собой многофункциональный мультимедийный лингвокультурный комплекс, включающий в себя видеоэкскурсии по известным городам и местам России, методические разработки, позволяющие использовать предъявляемый материал при работе с контингентом разного уровня в программах и курсах различной продолжительности и интенсивности, а также транскрипты к каждой видеоэкскурсии.

В основе всех видеоэкскурсий лежит ставший в последнее время популярным метод сторителлинга, что отличает их от всех других подобных материалов. Информация об экскурсионных объектах предъявляется в форме интересных рассказов, обращенных к слушателям, чье внимание удерживается сюжетом, манерой изложения, характерными мимикой и жестами, превращающими экскурсию в процесс общения с учащимися, у которых возникает чувство непосредственного присутствия.

Другими отличительными чертами лингвокультурного комплекса «Вас зовет Россия!» являются:

- небольшая продолжительность каждого видеоэпизода в рамках экскурсии, что делает возможным его многократный просмотр и, как результат, 100-процентное понимание;
- тщательный отбор лексико-фразеологического материала, отвечающего требованиям лексических минимумов уровней А2–В2, с дозированным использованием лексических единиц более высоких уровней;
- тщательный отбор историко-культурных фактов, дат и персоналий;
- использование в качестве экскурсовода преподавателя, умеющего адаптировать сложную информацию и темп речи к языковому уровню учащихся.

Лингвокультурный комплекс «Вас зовет Россия!» рассчитан на учащихся, владеющих русским языком на уровнях А2–В1. Его основной задачей является формирование лингвокультурной компетенции учащихся и развитие у них навыков владения практически всеми видами речевой деятельности, прежде

всего, конечно, навыков говорения и аудирования. Отличительной чертой комплекса, определяющей его новизну и оригинальность, можно считать гибкость и возможность перманентного обновления и расширения, так как количество и тематика экскурсий не ограничены.

Каждая видеоэкскурсия разделена на короткие эпизоды, сопровождающиеся вопросами, цель которых – помочь учащимся понять содержание экскурсии. Вопросы составлены таким образом, что, ответив на них, учащийся практически полностью понимает содержание эпизода.

Просмотр экскурсий возможен в двух режимах: с субтитрами и без. Режим выбирается преподавателем и определяется языковым уровнем группы. Группам уровня А1+ –А2 предлагается просмотр с субтитрами. Группы более высокого уровня владения языком могут смотреть экскурсии без субтитров. Задания после просмотра экскурсии направлены как на проверку понимания, так и на развитие навыков и умений в разных видах речевой деятельности. Они включают в себя ответы на вопросы, соотнесение начала фразы с ее продолжением, выбор фотографий, соответствующих содержанию фильма, восстановление (устно и письменно) информации по картинке и другие. Помимо этого, материал комплекса дает преподавателям возможность предлагать учащимся дополнительные задания, направленные на развитие их речевой компетенции. К ним относятся просмотр и обсуждение или озвучивание отдельных эпизодов, создание аналогичных мини-экскурсий с их возможной видеозаписью. Все задания являются также прекрасным средством развития внимания и памяти (оперативной и долговременной), поскольку создают на занятии атмосферу познавательной деятельности.

Многофункциональность и практическая необходимость комплекса создают все предпосылки для включения его в программу предвузовской подготовки, в программы краткосрочного обучения, а также в любую программу по изучению русского языка как в языковой среде, так и вне ее. Материалы комплекса, бесспорно, будут востребованы преподавателями в разных странах мира, а также учебными организациями, в которых преподается русский язык как иностранный, что сделает комплекс замечательным средством привлечения внимания к работе Института и окажет большую помощь в наборе студентов.

А.М. Ямалетдинова, О.В. Давлетбаева, И.Б. Байтимирова
Уфимский университет науки и технологий
(Россия)

Сайт как лингводидактический продукт
ИКТ, сайт, мигранты, лингводидактика

Растущая в глобальных масштабах миграция привела к появлению в России большого количества семей-мигрантов. Школьная методика преподавания русского языка на современном этапе предполагает, что учитель должен давать знания по своему предмету, ориентируясь и на носителей русского языка, и на детей мигрантов одновременно. При таком обучении возникают методические, психологические и этические проблемы. Например, часть детей мигрантов замыкается в себе, общается с другими детьми только своей национальности, обособляется от русскоговорящего общества.

Стремительное развитие информационного общества и компьютерных технологий призывает к использованию информационно – коммуникационных технологий (далее ИКТ) на уроках русского языка как иностранного (РКИ) и русского языка как неродного (РКН). При работе с детьми-мигрантами учителя сталкиваются с вопросами по использованию информационных технологий такими как, например, отсутствие инструкций и руководств по применению интернет-ресурсов по учебной или методической литературе, невозможности применять материалы лингводидактической адаптации материалов из интернета и т. д.

В связи с наличием таких проблем при обучении детей мигрантов русскому языку магистрантами Уфимского университета науки и технологий Давлетбаевой О.В. и Байтимировой И.Б. под наставничеством научного руководителя Ямалетдиновой А.М. был создан учебно-образовательный сайт, расположенный по адресу: <https://sites.google.com/view/migrant532113>. Данный сайт представляет собой лингводидактический продукт, раскрывающий лингводидактические и психолого-педагогические основы работы учителей общеобразовательных учреждений с детьми-мигрантами.

При рассмотрении сайта как лингводидактического продукта были использованы следующие средства компьютерных технологий: программы Animoto.com, Present.me, Voki.com; сайт RealLanguage.Club, видеохостинг YouTube, платформа Google Site. Интерактивность и мультимедийность

перечисленных ресурсов позволяют «повысить мотивацию обучающихся мигрантов, расширить возможности и круг их общения, получить более полное представление о культуре и истории изучаемого языка» [Азимов, 2012, с. 34].

Вышеприведенные и некоторые другие программы позволяют учителю создавать интерактивные задания, не зная основ программирования. С помощью данных ресурсов «целесообразно разрабатывать тренировочные и тестовые задания, используя графическую, текстовую, аудио- и видеoinформацию. Созданные таким образом упражнения доступны учащимся в любое время, а коммуникативность заданий состоит в том, что при их выполнении они могут общаться не только с учителем, но и друг с другом» [Бовтенко, 2005, с. 140].

При создании сайта предметом исследования выступили методические приемы обучения русскому языку детей мигрантов 5-6 классов в средней общеобразовательной школе, в частности, ученики МБОУ «СОШ № 15» г. Салавата Республики Башкортостан. В 5-6 классах (160 человек, 8 классов) этой школы учатся 28 мигрантов. Среди них есть таджики, казахи, белорусы, украинцы, узбеки, армяне, грузины, чеченцы, азербайджанцы. На сайте представлены фрагменты работы с ними.

Данный сайт разработан на площадке Google Сайты и доступен из всей глобальной сети. Сайт является рабочим, есть возможность его редактирования, пополнения новым материалом. На рис. 1 представлена главная страница учебно-образовательного сайта.



**ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МИГРАНТОВ
В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

Рис. 1. Главная страница учебно-образовательного сайта

Учебно-образовательный сайт содержит следующие разделы:

- «Методические материалы»: методические сборники, статьи, посвященные организации работы учителей русского языка и литературы с детьми мигрантов;
- «Теоретические материалы»: основные определения (миграция, дети-мигранты, дети-билингвы, дети-инофоны);
- «Практическая деятельность»: методические рекомендации в формате видеофайлов, разработанные для участников образовательного процесса: администрации, учителей русского языка и литературы, педагогов-психологов, социальных педагогов, воспитателей, работающих с детьми мигрантов; фрагменты уроков родной литературы (рис. 2);

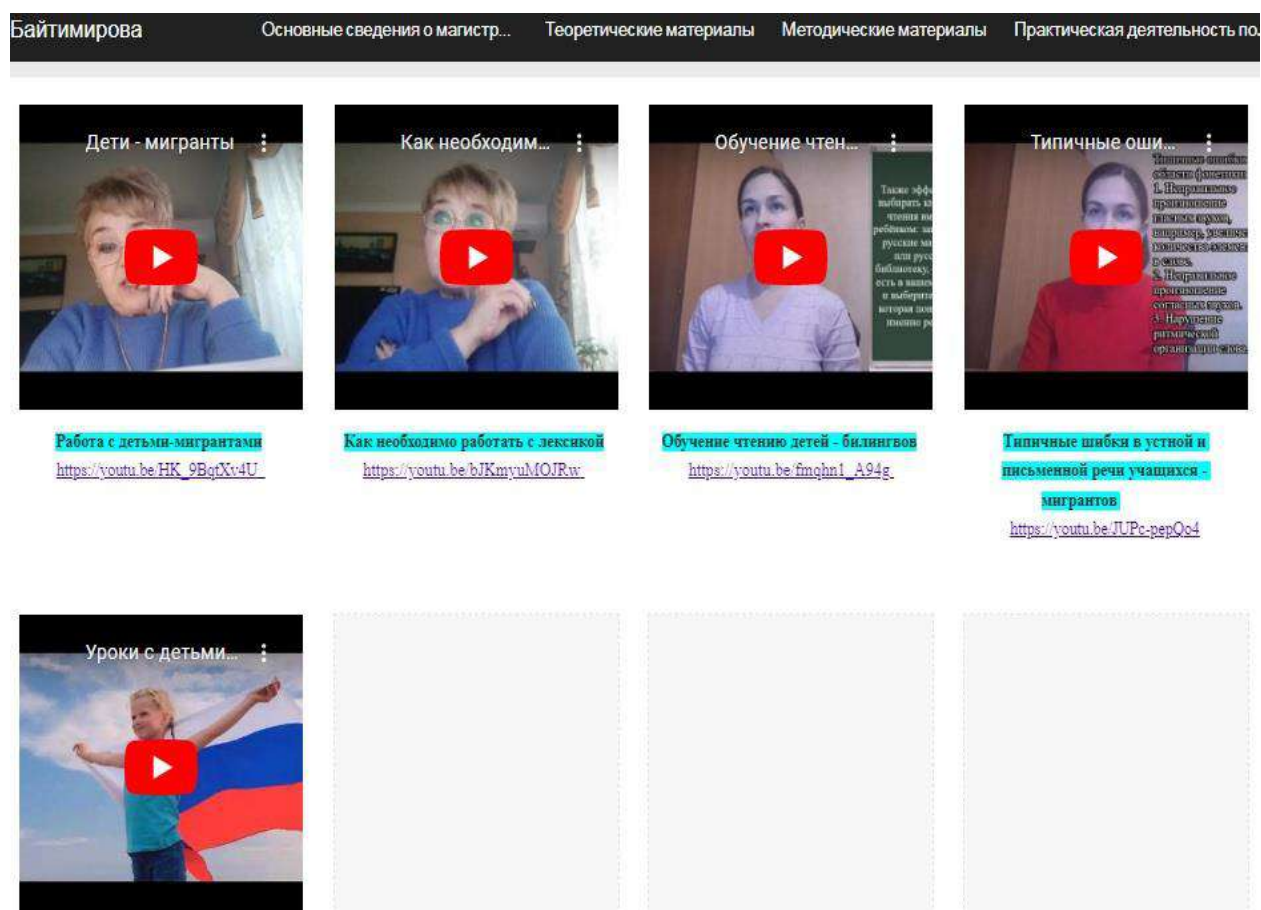


Рис. 2. Практическая деятельность

- «Основные сведения о магистрантах»: данные авторов сайта, публикации в журналах, ссылки на социальные сети;
- «Дополнительно»: содержит подразделы «Материалы для работы с детьми-инофонами», «Презентации магистрантов», «Психолого-педагогическое сопровождение», «Словари и справочники», «Работа с родителями (материал

для учителей)), «Материалы для родителей», «Дидактический материал», «Тренажеры».

«Психолого-педагогическое сопровождение» содержит диагностики проверки входных знаний, личностных характеристик детей мигрантов, диагностику оценки некоторых аспектов уровня речевой и языковой компетенции детей-мигрантов; логопедические пособия; программы по психолого-педагогическому сопровождению.

«Дидактический материал» включает в себя учебники, учебные пособия, рабочие тетради, сборники упражнений, аудиофайлы и видеофайлы по РКИ, РКН и многое другое.

«Тренажеры»: теоретические и тестовые (тесты онлайн) разделы по лингвистике; аудио- и видеоподкасты (подкасты "Русские тексты с аудио" и "Диалоги на русском с аудио"); повторение и самостоятельное изучение материалов по русскому языку в объеме школьной программы 1–11 классов общеобразовательной школы; наиболее известные и распространенные экзамены по русскому языку (ОГЭ, ЕГЭ, экзамены для мигрантов); русский фольклор (пословицы, скороговорки, загадки) в подразделе «Досуг»; советы по изучению русского языка: «Как успешно пройти собеседование на русском», «Как улучшить беглость речи», «Как улучшить произношение и понимание русской речи».

Раздел «Материалы для работы с детьми-инофонами» включает рабочие листы с сопровождающими видеофайлами, содержащие комплексные упражнения по разделам лингвистики.

Значимыми разделами являются «Работа с родителями» (методический материал для учителей) и «Материалы для родителей», способствующие комплексному обучению русскому языку детей мигрантов, так как участие родителей и правильная работа преподавателя с родителями играют важную роль в образовательном процессе.

Особое внимание на учебно-образовательном сайте стоит уделить рабочим листам и видео – методическим материалам для работы с детьми мигрантов. 12 рабочих листов и видео содержат комплексные упражнения для использования на уроке, посвященные разным тематикам в области лингвокультурологии (Новый год, Рождество Христово, Сабантуй, день учителя, день народного единства, день конституции, день матери, день мигранта, пионерское движение, день защиты животных, народные обычаи, традиции, Масленица, межрегиональное сотрудничество России и Казахстана и

т. д.). Также они помогают развивать навыки языковой и коммуникативных компетенций благодаря большому выбору комплексных упражнений по лексике, словообразованию, синтаксису, грамматике и т. д. Каждый рабочий лист содержит текст, передающий основную тему данного рабочего листа и видео, сопровождающее данную тему. Некоторые рабочие листы содержат предтекстовые задания. К рабочим листам разработана инструкция по их использованию.

Данный учебно-образовательный сайт может использоваться учителями общеобразовательных организаций в классах с полиэтническим составом; преподавателями средних и высших образовательных учреждений при проведении лекций по методике преподавания русского языка как неродного или иностранного, а также для курсов повышения квалификации преподавательского состава российской системы образования. Использование информационно-коммуникативных технологий при создании сайта позволяют во всей полноте представить лингвострановедческий материал с учетом родного языка мигранта.

Литература

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2012. 352 с.
2. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. 185 с.
3. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: учебное пособие. М.: Флинта; Наука, 2005. 215 с.
4. Вербицкая Л.А. Актуальные проблемы сохранения и развития русского языка // Профессионально-педагогические традиции в преподавании РКИ. Язык – Речь – Специальность: Мат-лы международной научно-практической конференции «Мотинские чтения» 4.1. М.: РУДН, 2005. С. 91–99.
5. Гарцов А.Д. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования: Автореф. дис. д-ра пед. наук. М., 2009. 42 с.
6. Евдокимова М.Г. Компьютерные технологии обучения иностранным языкам: методологические и педагогические аспекты // Телекоммуникация и информатизация образования. 2001. № 4. С. 47–57.
7. «Инфоурок» – курсы, тесты, видеолекции, материалы для учителей: официальный сайт. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://infourok.ru/trudnosti-v-obuchenii-russkomu-yazyku-detej-migrantov-5209850.html/> (дата обращения: 15.12.2022).

8. Касенова Н.Н. Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях: учебно-методическое пособие / Н.Н. Касенова, О.В. Мусатова, Г.К. Джурабаева [и др]. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. 198 с.

9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Под ред. Е.С. Полат. М: Академия, 2001. 272 с.

10. РКИ: Мир русского языка и культуры в пространстве информационных технологий: Сборник материалов международной научно-практической конференции по РКИ. Май 2022 г. / Под ред.: К.Е. Агафоновой. Москва: УЦРЯ МГУ, 2022. 119 с.

11. Саяхова Л.Г. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация: учебное пособие. Уфа: РИЦ БашГУ, 2014. 140 с.

12. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие. Саратов: Наука, 2009. 52 с.

13. Сысоев П.В. Информационные и коммуникативные технологии в лингвистическом образовании. М.: Стереотип, 2015. 264 с.

14. Ямалетдинова А.М., Медведева А.С. Современные информационные и коммуникационные технологии в учебном процессе // Вестник Башкирского университета. Серия "Педагогика и психология". 2016. Т. 21. № 4. С. 1134–1141.

15. EduNeo – актуальные методики преподавания, новые технологии и тренды в образовании, практический педагогический опыт: официальный сайт. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.eduneo.ru/4-metodicheskix-priema-raboty-s-detmi-inofonami-na-urokax-russkogo-yazyka/> (дата обращения: 02.01.2023).

СЕКЦИЯ 3. РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА И КУЛЬТУРА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

К.Е. Агафонова

*Российский университет дружбы народов,
Учебный Центр русского языка МГУ
(Россия)*

Языковые структуры, содержащие метасмысл: метафоры на занятиях по РКИ

*метасмысл, когнитивно-коммуникативная парадигма языкознания, архетипы,
метафоры, классификация метафор, скрытые смыслы*

Иностранцы граждане, приехавшие получать в России высшее образование и в связи с этим изучающие русский язык как иностранный, сталкиваются с необходимостью интеграции и адаптации в культурно-языковое пространство и окружающее общество. Носители разных национальных языковых сознаний нередко встречают на пути взаимопонимания многочисленные трудности. Задача преподавателя русского языка как иностранного – формирование языковой, речевой, социокультурной компетенции у иностранцев, изучающих русский язык [Азимов, Щукин, 2009, с. 107].

В настоящее время в центре исследований современного языкознания и методики преподавания русского языка как иностранного находится понятие метасмысла [Шляхов, Саакян, 2017]. **Метасмысл** – это невыраженная прямо информация, то скрытый смысл, который не говорит прямо о явлениях, а подразумевает их. Метасмысл скрывается в глубинных структурах метафор, пословиц и поговорок, иронии, намеков, эвфемизмов и других иносказаний.

Носителями языка скрытые смыслы, или подтекст, в письменных и устных текстах чаще всего интерпретируются достаточно легко на интуитивном уровне. Тем не менее, иностранцам нередко приходится прикладывать немало усилий для интерпретации данных языковых явлений.

Важно отметить отличительную черту русского языка, а именно его гипертекстуальность (аллюзии, прецедентные тексты, фразеологизмы, крылатые выражения, известные стихотворения и т. д., закрепившиеся в русском языковом сознании). Также ее можно встретить в устном народном

творчестве, или фольклоре (сказки, поговорки, русские народные песни и т. д.), где отражается традиционная народная культура.

Учет в преподавании русского языка как иностранного вышеперечисленных особенностей русской устной и письменной речи представляется нам необходимым для формирования культурно-языковой компетентности личности и для ее социальной адаптации в русскоязычной среде.

В данном исследовании мы представляем технологию выявления и объяснения скрытых смыслов в устных и письменных словесных произведениях, как опознавать и понимать не явно выраженный смысл в текстах, влияющих на социокультурную адаптацию иностранных студентов, на примере метафор.

Метафора – это иносказание, то есть словесный образ фрагментов действительности. Метафора предназначена для того, чтобы давно известными словами обозначить неизвестные ранее явления в обществе, в науке, а также создать свежие образы в поэзии, устном народном творчестве, литературных произведениях, повседневном дискурсе [Лакофф, Джонсон, 2004, Баранов, 2014, Шляхов 2018].

Цель занятий с иностранными учащимися по пониманию и интерпретации скрытых смыслов в метафорах:

- 1) Идентифицировать и опознавать метафору в коммуникации;
- 2) Проанализировать, понять и интерпретировать метафору;
- 3) Вербализовать данную фигуру речи, то есть научить иностранцев употреблять метафору в собственной речи.

Мы используем приемы анализа скрытых смыслов в текстах, так называемые **экспланаторные практики**, которые позволяют адекватно интерпретировать все то, что не проговаривается, а подразумевается. К базовой практике объяснения мы относим **комментирование**, куда входит толкование сказанного, выявление экстралингвистической и имплицитной информации; **парафразирование**, то есть трансляция содержания «своими словами», «выпрямление» скрытого смысла, а также **упрощение** [Шляхов, Саакян, Толстова, 2013, с. 62], направленное на сокращение второстепенных элементов сообщения, концентрирование внимания на базовой идее высказывания.

В нашем исследовании применяются приемы обучения изучающему чтению с целью выявления скрытых подразумеваемых смыслов посредством предтекстовых, притекстовых и послетекстовых комментариев, в которых представлен анализ ситуации, результат применения экспланаторных практик

парафразирования и упрощения, обстоятельства речевого взаимодействия участников общения.

Заметим, что желательно начинать формировать компетенции обнаружения и понимания метафор на элементарном уровне владения языком иностранных учащихся (А2). Затем, приняв во внимание уровень сформированности лингвокогнитивных компетенций, развивать умение учащихся применять метафоры на уровне В2-С1.

Перейдем непосредственно к модели практических занятий, представляющей собой упражнения по идентификации, интерпретации и употребления метафор.

На первом этапе работы на занятии по русскому языку как иностранному следует провести коллективное обсуждение темы о том, что представляет собой метафора и зачем она используется в письменном и устном речевом взаимодействии.

Также на первом этапе работы иностранных учащихся целесообразно познакомить с онтологической классификацией метафор и примерами их употребления. Мы опираемся на методологию интерпретации метафоры В.Н. Телии в труде «Большой фразеологический словарь современного русского языка». Так, в основе метафор лежат универсалии и архетипы, известные всем русскоговорящим и применяющим в речи русский язык как родной. Понятие архетипа включает в себя первообраз, отражающий представление об устройстве мира, социума, природы не только одного человека, но и, в целом, нации. Приведем такую классификацию и примеры соответствующих им метафор.

1. Зооморфные метафоры (соотносятся с животным миром): *кошки на душе скребут; как кошка с собакой (живут); хитрый, как лиса; тихо, как мышь* и др.

2. Метафоры родства: *Большой Брат, крестный отец, Родина мать* и др.

3. Соматические метафоры (анalogии с человеческим телом): *мороз по коже, волосы дыбом, терять голову, ватные ноги, камень на сердце, не видеть дальше собственного носа* и др.

4. Природные метафоры: *вторая волна вируса, гром аплодисментов, закат карьеры* и др.

5. Пространственные и ориентационные метафоры: *вершина блаженства, левая партия, упасть духом, высокопоставленный чиновник* и др.

6. Эмотивные метафоры (аналогии между чувствами человека и внешним миром): *вкус власти, видеть недостатки, услышать мнение* и др.

7. Гастрономические метафоры: *под соусом демократии, свежее испеченный кандидат, тухлое настроение, вкусное слово* и др.

После обсуждения можно приступить к работе над упражнениями и текстами, воспроизводящими различные виды метафор в аутентичных русских текстах. Слова и фразы, содержащие метафоры, маркированы жирным курсивом. Далее учащиеся определяют и доказывают, что перед ними в тексте именно метафоры, а не другие фигуры речи.

Приведем пример.

«Задание. Прочитайте предложения. Что подразумевается в выделенных словах? Что имеется в виду?»

А) В лесу *родилась* елочка,

в лесу она росла. (Р.А. Кудашева)

Б) В саду *горит костер рябины красной.* (С.А. Есенин)

В) *Истинная красота коренится* внутри человека, ложная — *вовне.*

(А.П. Чехов)

Второй этап работы представляет собой работу над формированием умения иностранными учащимися воспринимать смысл сказанных слов. Данный этап связан с применением иностранными учащимися интерпретационных практик комментирования, парафразирования, упрощения. Добавим, что предложенные тексты снабжены и послетекстовыми упражнениями и вопросами, которые позволяют студентам еще лучше определить наличие скрытых смыслов, а также понять цели использования метафор в текстах.

Приведем пример.

«Задание. Определите вид метафоры в крылатом выражении и объясните ее значение.

В Москве опять рекорд по новым случаям COVID: на 50% больше, чем накануне. Началась «вторая волна».

Варианты ответа:

а) соматическая метафора;

б) природная метафора;

в) эмотивная метафора.

Примечание и примерный ответ. Данная метафора передает эмоциональное состояние не одного человека, а может быть целого сообщества,

через описание и ассоциации, связанные с движением воды: водяным валом, и ее характеристиками: высотой и силой».

Соответственно, **третий этап** нашей практической модели – этап вербализации, употребления иностранными учащимися метафор в речи и на письме.

Приведем пример задания.

«Задание. Дополните диалоги. Разыграйте в паре ситуации.

А) -

- *У него каменное сердце!*

Б) -

- *Золотые слова!*

В) -

- *Я это знаю, как свои пять пальцев!»*

Таким образом, в современной лингвистике разработаны исследовательские операции с текстами, предназначенные для выявления метасмысла, всего того, что не высказано прямо, а подразумевается. Кроме того, представленная в нашем исследовании модель построения занятия по РКИ, примеры выявления и толкования метафор могут быть включены в методики обучения русскому языку как иностранному, начиная с элементарного уровня владения языком иностранных учащихся (А2) с целью социальной и культурной адаптации иностранных учащихся в русскоязычной среде.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Баранов А.Н. Дескрипторная теория метафоры. М.: Языки славянской культуры, 2014. 632 с.
3. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Под ред. В.Н. Телия. М., 2006. 784 с.
4. Дж. Лакофф, М. Джонсон. Метафоры, которыми мы живем. Москва: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
5. Шляхов В.И. Речевая деятельность в психолингвистике: Сценарий русского речевого общения. М.: ЛЕНАНД, 2018. 198 с.
6. Шляхов В.И., Саакян Л.Н. Текст в коммуникативном пространстве. М.: ЛЕНАНД, 2017. 240 с.
7. Шляхов В.И., Саакян Л.Н., Толстова Н.Н. Иносказания в русском речевом взаимодействии: Учебное пособие для студентов магистратуры. М., 2013. 160 с.

М. В. Боровикова

*Российская Академия музыки имени Гнесиных
(Россия);*

М. А. Мартынова

*Московский государственный университет геодезии и картографии
(Россия)*

**Синтез языка, литературы и искусства как элемент (ресурс)
интенсификации обучения РКИ**

русский язык, методика преподавания РКИ, литература

На протяжении развития всей методики РКИ ее становление шло бок о бок с развитием всей методики обучения иностранным языкам. Именно эта методика заложила основы обучения русскому языку как иностранному. Многие связывают эти две методики, но мы остановимся на роли русской литературы и культуры в практике преподавания РКИ. С одной стороны, ее актуальность остается по-прежнему востребованной, с другой, – события последнего времени в мировых отношениях (политика, экономика) показали нам, насколько литература и культура оказываются «орудием воздействия» и «инструментом манипуляций» в недружественных руках.

Совсем недавно русская литература и культура были востребованы, произведения русских авторов читались в подлиннике и переводах во всем мире. Сегодня же в связи с политическими изменениями многие европейские страны отказываются от существенной части общемировой культуры. Но мы понимаем, что «знание» русской литературы, как и литературы других народов свидетельствует об уровне образованности человека вне зависимости от его национальной принадлежности. Русская литература, русская культура сегодня вдруг стала предметом санкций. Под запретом оказались лучшие ее представители, которые вошли своими произведениями и в сокровищницу мировой культуры. Сегодня они стали «изгоями». Курс русской литературы вынужденно был вычеркнут из университетских программ во многих странах. Грустно сознавать, что эти страны лишают свое молодое поколение части всемирной культуры. В период Второй мировой войны никто в СССР даже не думал о том, чтобы лишить советских детей сказок Гофмана и братьев Гримм и запретить читать немецкую литературу, слушать немецкую музыку, т.к. немецкая культура – часть мировой культуры и творчество ее представителей

стало всемирным достоянием. Почему же классическая литература обладает, с одной стороны, такой «устрашающей силой», а с другой, «притягательной»? В чем заключается обучающий потенциал русской литературы и культуры? Один из китайских исследователей Чжэн Тиу, рассматривающий влияние русской литературы на литературный процесс в инокультурном пространстве отмечал несколько признаков, «привлекательных» для учащихся при ее изучении. Среди них автор отмечает «включенность в мировой литературный процесс», «правдивое отражение национального характера и общественной ситуации», «атропоцентризм», «особое отношение к народу», «способность передавать внутренний трагизм» [Чжен Тиу, 2017, с. 73]. Ученого интересовали процессы, происходившие в Китае под влиянием русской литературы, причем в четко очерченных временных рамках. Все названные признаки можно отнести и к более широкому временному периоду, а также признать это влияние не этнохарактерным, а имеющим поликультурное влияние и на другие страны.

Цель, с которой приезжают в Россию иностранные студенты, безусловно изучение русского языка. Но чтобы выучить русский язык и говорить на этом иностранном языке, студент должен понимать и культуру России. Культура русского народа тесно связана с его устными и письменными текстами, т.е. с русским фольклором и русской классической литературой. Иностранные студенты, конечно, знакомы с некоторыми произведениями, переведенными на европейские языки (и не только европейские), поэтому многие считают, что знакомы и с культурой многонациональной России. На практике оказывается совсем по-другому. К сожалению, многие иностранные студенты до сих пор воспринимают Россию как страну зимы, матрешки, блинов, икры... Такое примитивное понимание русского (российского) народа с богатой многонациональной культурой приводит к тому, что иностранные студенты не понимают русскую классическую литературу, в которой закодирована и русская национальная культура. Познакомить и помочь понять русскую культуру иностранному студенту помогает преподаватель РКИ, который на занятиях синтезирует историю России, классическую литературу и искусство XIX–XXI вв. на материале грамматики русского языка. Задача эта далеко не легкая и к тому же объемная, т.к. обучить иностранного студента нужно не только русскому языку, а русскому литературному языку на текстах художественных произведений. На занятиях РКИ преподаватели всегда уделяли внимание истории и культуре России, но за все существование РКИ как самостоятельного предмета, иностранные студенты познакомились с данным

культурологическим материалом эпизодически, ведь и предмет страноведение, который позже стали называть лингвострановедением относительно молодой (самостоятельный предмет «Лингвострановедение» появилось в середине XX в.). При знакомстве с историей, литературой, искусством России раньше использовали иллюстрации, показывали диапозитивы, фрагментарно работали с художественными текстами. С развитием техники понятие наглядности расширяется, наглядный материал становится более емким. Уже с середины XX в. педагоги РКИ, ученые-лингвисты совместно с техническими разработчиками: кинооператорами, программистами и т. д. выпустили ряд наглядных пособий по РКИ, которые теперь помогают иностранным студентам освоить не только грамматику русского языка, но и углубиться в русскую (российскую) культуру. Появилось много пособий и в помощь начинающему преподавателю, и в помощь иностранному студенту, хотя к некоторым пособиям нужно относиться особенно внимательно, т.к. не все наглядные материалы равнозначны. Здесь большую роль можем отвести самому преподавателю (его опыту, его личности), который отбирает нужный материал.

С 1969 года активно используются магнитофонные записи (при изучении аспекта русского языка – фонетики), слайдопроектор, а с появлением интернета и оснащением кабинетов компьютерами наглядность на занятиях РКИ становится одним из важных компонентов на уроках. В конце XX в. (1980-е годы) создается учебный комплекс «Старт» – учебник, включающим в себя вводный, элементарный и основной курсы.

Составление и издание учебников по РКИ – это заслуга таких видных ученых, как Виталия Григорьевича Костомарова и Евгения Михайловича Верещагина, которых называют теперь первопроходцами в этой области, т.к. именно они включили в методику РКИ знакомство с культурой русского народа. Возникает новый предмет – лингвострановедение, включающий в себя и изучение русского языка, и знакомство с русским менталитетом. Главной целью становится – обеспечить языковую компетентность в вопросах межкультурного общения посредством адекватного понимания культуры речи собеседника и исходных текстов [Лотман, 1992].

Изучение языка не может быть в отрыве от культуры народа, язык которого изучается, поэтому в помощь педагогу и студенту создаются методические пособия уже и по лингвострановедению.

По инициативе МАПРЯЛ в 1967 году стал издаваться журнал «Русский язык за рубежом». Есть он и в интернете, сайты которого изобилуют огромным

количеством наглядного материала по РКИ, но на различных сайтах могут быть неточности информации.

Именно в восьмидесятые годы создаются учебники для каждого профиля обучения, которые со временем корректируются в связи с изменениями в жизни страны (политика, экономика, культура). За последние полвека было издано более 200 методических пособий по лингвострановедению, например, учебник по лингвострановедению Л.С. Крючковой и др.

В последнее десятилетие XX в. преподаватели активно работали над составлением тестов, были разработаны и изданы тесты для иностранных студентов, изучающих русский язык на разных его этапах (сертификационные уровни). В издательстве «Радуга» вышли сборники рассказов русских и советских классиков с комментарием и параллельным переводом на иностранные языки, были созданы на сайтах в интернете видеоматериалы уроков РКИ. Страноведческий материал расширяет лексический запас студента, погружает в жизнь российского народа, Знакомство с русским фольклором является богатым лексическим, грамматическим и фонетическим материалом (сказка «Репка: «посадил дед», «тянем-потянем», «выросла репка большая-пребольшая» – приставки ПО-, ВЫ- указывают на законченность действия), «большая-пребольшая» – приставка ПРЕ- = очень) и т. д. С.А. Хавронина говорила, что в рассказе А.П. Чехова «На даче» по восточному менталитету пол «делают», (пол земляной) а не моют.

Иногда иностранный студент отказывается от экскурсии по религиозным сооружениям (в Марфо-Мариинскую обитель, где роспись художника Нестерова и скульптура Клыкова, не хотят посетить мусульмане, а балет студентам Мьянмы не интересен и вызывает обратный эффект). Такое поведение связано с национальным менталитетом. В традиционные российские праздники, такие как Масленица, преподаватель организует студентов, помогает провести чаепитие с блинами – символом солнца, наступающей весны, что и помогает иностранному студенту понять русский менталитет, и в свою очередь рассказать о праздниках встречи тепла в своих народных традициях. Все мероприятия требуют подготовки студентов к восприятию нового.

Готовясь к занятию по РКИ, преподаватель синтезирует все виды искусств: литературу, живопись, музыку и т. д., чтобы включить иностранного студента в нашу жизнь и показать наши традиции.

Ю.М. Лотман писал о проблемах современной семиотики культуры, о культурной динамике, о механизме смыслообразования и взаимодействии

культуры и поведении человека. В своих рассуждениях о семиотике он тесно связывает культурологию и семиотику культуры.

«В связи с семиотическим видением культуры в концепции Ю.М. Лотмана существенно трансформировалось и понятие текста» [Астафьева, 2018, с. 20–21]. Только при взаимодействии текста и контекста (а максимальное расширение контекстуальности представляет семиосфера) осуществляется их смыслопорождающая функция, и, соответственно, анализ любого текста связан с его семиотической и культурологической интерпретацией. Лотман переводит «онтологию культуры в метафизику текста и коммуникативную логику» [Астафьева, 2018] Астафьева О. Н. считает, что в трудах Лотмана содержится намек на возможность изучения культуры как открытой сверхсложной системы. В хаосе неравновесной современной культурной среды О. Н. Астафьева советует опираться на «ум традиции», что и пытаются воплотить в жизнь преподаватели РКИ. Б.М. Гаспаров (Колумбийский университет) предлагает ввести понятие «семиосферы». Подобно «*symphilosophie*» йенских романтиков, идея семиосферы представляет культуру как множество отдельных случаев диалогического взаимодействия. Необходимость в общении, диалогическая связь между субъектами работают как консолидирующая сила и составляют сам смысл существования культуры. Литература становится зеркалом, которое отражает «национальные признаки народа, его уровень знаний, его восприятие, его интеллигентность» [Лотман, 1992, с. 279].

С развитием техники частично меняется и менталитет иностранных студентов, хотя собственные традиции остаются сильными, поэтому необходимо разьяснять некоторые этнические черты русского народа, и здесь помогают тексты русской литературы.

В наиболее трудном фрагменте из «Моцарта и Сальери» Пушкина встречаются «старые» слова, которые комментирует преподаватель РКИ, обращая внимание и на грамматические формы, и на реакцию самих студентов. В предтекстовой работе студент смотрит в глоссарий («постыл/ы» (прилагательное «постылый», «отрекся» (глагол «отречься», словосочетание «праздные забавы» и т. д.), адаптирует данный текст. Преподаватель проверяет понимание текста, помогает понять, «старую» лексику: перст, ныне, разьял... и предлагает вопросы: как Вы понимаете слово: «зависть»? кто кому завидует? почему Моцарта называют «праздный гуляка»? можно ли говорить о легкомыслии Моцарта и о его лени? о чем хочет сказать Пушкин читателю?

Вопрос	Цитата
Зависть – завидовать успеху другого, его таланту или богатству, которого нет у того, кто завидует.	Завистник. Я завидую; глубоко, Мучительно завидую.
Кто (Им.п.) кому (Д.п.) завидует? Сальери Моцарту	Кто скажет, чтоб Сальери гордый был Когда-нибудь завистником презренным...
Почему Моцарта называют «праздный гуляка»? Зависть!	Где ж правота, когда священный дар...
Можно ли говорить о легкомыслии Моцарта и о его лени? Нет, он талантливый.	Мучительно завидую. Гуляки праздного?...
О чем хочет сказать А.С. Пушкин читателю? А.С. Пушкин говорит о ремесленнике и мастере.	Я стал творить... позабыв и сон, и пищу,

Поэтический текст требует комментария преподавателя и использования наглядности.

Есть общечеловеческие этические нормы, понятные каждому иностранному студенту, но есть и нормы собственного менталитета. Не все иностранные студенты готовы принять и понять другой менталитет, поэтому синтез языка, литературы и искусства как элемент интенсификации обучения РКИ не теряет свою актуальность.

Литература

1. Астафьева О.Н. Ярославль: Ярославский педагогический вестник, 2018. 23 с.
2. Коловская И.В. Лингвострановедческий материал как средство повышения мотивации при обучении английскому языку. М: Молодой ученый, 2022. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/403/89042/> (дата обращения 10.03.2023).

3. Дугарова Т.Ц., Саголакова Л.П. Теоретико-методологические аспекты формирования этнокультурной компетентности у студентов педагогического колледжа. Казань: Казанский педагогический журнал, 2015. 60 с.
4. Изиева Б.А. Формирование этнокультурной компетенции у студентов вуза. Махачкала: Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2015. 29 с.
5. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике и топологии культуры. Таллин: Александра, 1992. 279 с.
6. Хабарова К.В., Тимофеева Н.А., Малышева Н.А. Особенности формирования этнокультурной компетентности у иностранных студентов в процессе изучения русского языка. Уфа: Международный научный журнал «Инновационная наука», 2017. С. 148.
7. Чжен Тиу. Влияние русской литературы на литературный процесс в инокультурном пространстве (на примере Китая 1898 – 1949 гг.). М: Русский язык за рубежом, 2017. С. 373–400.

Ван Юйлинь

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

**Эмотивная лексика как средство создания образа персонажа
в художественном тексте**

*эмотивная лексика, художественный текст, образ персонажа,
эмотивное значение, homo sentiens*

В современной лингвистической науке направление исследования постепенно перемещается со структуры языка на особенности его функционирования, что тесно связывается с активным развитием антропоцентризма. Роль эмоциональной сферы человека в языке и механизм ее языковой репрезентации в последние десятилетия все чаще становятся предметом современных лингвистических исследований. Многие ученые-лингвисты (Ш. Балли, Н.Ю. Апресян, В.И. Жельвис, А.А. Леонтьев, В.И. Шаховский, Л.Г. Бабенко, И.А. Васильев и др.) проявляли и проявляют особый интерес к такой области, как влияние эмоций на языковой процесс, взаимосвязь между эмоциями, идеями и языком, реализация категории эмотивности на разных языковых уровнях, эмотивные компоненты единиц языка, эмотивный, эмоциогенный текст и др.

Как известно, эмоции вмешиваются во все виды человеческой деятельности, играют роль главного мотива, определяющего поведение человека. Кроме того, эмоции активизируют и организуют мышление, понимание и восприятие человека, представляют собой одну из форм отражения мира. В лингвистической парадигме эмоции, по мнению В.И. Шаховского, отражают не предметы и явления реального мира, а эмоционально-оценочное отношение «homo sentiens» к ней [Шаховский, 2009, с. 40], а язык определяется как основное средство репрезентации данных осознанных психических движений и отношений. С помощью языковой системы люди могут кодифицированно выражать, описывать и обозначать свои эмоциональные переживания.

Эмоциональные реакции человека на окружающий мир имеют многообразные языковые средства вербализации в речевых актах – морфологические, синтаксические, фонетические, а также стилистические и лексические, но доминирующее место среди всех способов занимает именно

последний. Эмотивное значение отдельного слова может являться основным значением данного слова (слово-аффектив) или может находиться на вторичном месте, может сопутствовать его определенному логико-предметному значению (эмотив-коннотатив) или входить в логико-предметную часть значения слова (эмотив-номинатив), вместе с этим, эмотивное значение слова может являться потенциальным, приобретаться в конкретных эмоциональных ситуациях (потенциальное эмотивное слово).

В качестве материала для исследования лексических средств отображения эмоциональных переживаний прежде всего выступает художественный текст, поскольку он является главным депозитарием различных способов и средств языковой демонстрации эмоциональной информации, здесь можно говорить о существовании эмотивного содержания в любом художественном тексте. Как отмечают в своей работе Р.Р. Халитова и О.А. Хабибуллина, эмоции героев в структуре художественного произведения представляют собой особую психологическую реальность [Халитова, Хабибуллина, 2021, с. 187]. Эмоциональная окраска произведения всегда изменяется по мере развития сюжета и отражает психологический мир героев в различных ситуациях.

Эмотивная лексика в художественных произведениях выполняет коммуникативную, эмотивную и экспрессивную функцию. Кроме этого, она помогает объяснить и показать внутреннее состояние и психологические переживания персонажей, делает образ персонажа живым и действенным, что позволяет читателям четко понимать сущность личности героев произведения. В данной статье рассматриваются особенности использования в художественном тексте эмотивных лексических единиц, которые участвуют в создании образов персонажей и обнаружении эмоциональных отношений между героями. Объектом исследования послужили лексические единицы с эмотивной семантикой из произведений И.С. Тургенева.

Художественное творчество И.С. Тургенева отличается тщательным изображением многообразия воплощаемых эмотивных смыслов, например, в романе «Рудин» обнаруживается богатство эмоций персонажей: *волнение, боязнь, удивление, испуг, спокойствие, страдание, горе, грусть, любовь, смущение, гордость, досада, раскаяние, раздражение, мучение, тревога, сомнение, обида, стыд* и др. Для создания выразительных и живых художественных образов героев с целью воздействовать на читателей и вызвать у них сочувствие автор использует разную эмотивную лексику. Например, главным персонажем в романе «Рудин» является дворянский интеллигент

Рудин, образ героя характеризуется противоречием и двойственностью. Писатель использует две эмоциональной краски, чтобы раскрыть психологическую сущность Рудина. Сначала, когда он впервые приехал в дом Ласунской, красноречие и способности Рудина произвели незабываемое впечатление на всех. При описании первого появления героя в рассказе писатель использует большое количество характеризующих прилагательных (умный, выразительный, замечательный, изящный, славный, красивый, великий и др.), которые показывают одновременно и внутренний облик героя, и его внешние признаки. Кроме того, И.С. Тургенев тщательно подчеркивает эмоциональное состояние других героев, когда они слушают речи Рудина, чтобы показать талант, ум и багаж знаний у Рудина: ... *Заметила Дарья Михайловна, внутренне весьма довольная спокойствием и изящной учтивостью нового своего знакомого* [Тургенев, 1980, с. 212]; *Тем более удивил он и, можно сказать, очаровал всех* [Тургенев, 1980, с. 214]; *Александра Павловна была очень удивлена и обрадована; брат ее тоже дивился* [там же]. Рудин обладает даром увлечь людей своими мыслями и взглядами. В исследуемых примерах все эмотивные единицы выражают положительное эмоциональное отношение слушателей к Рудину. Затем, когда герой встречает серьезное испытание любовью, проявляются его слабость и недостатки. Для того чтобы акцентировать внутренние эмоциональные переживания Рудина, отобразить его нерешительность, И.С. Тургенев показывает цепочку действий и жестов героя: *Рудин подошел к ней и остановился в изумлении* [Тургенев, 1980, с. 265]; *Рудин схватил себя за голову* [там же]; *Краска бросилась в лицо Рудину* [Тургенев, 1980, с. 267]. Такой способ имплицитно показывает психологический мир через описание поступков героев; окказиональные эмотивы-номинативы, заражающие окружающий контекст своим эмотивным смыслом, указывают мотив действия героя.

Женские образы в художественных произведениях И.С. Тургенева всегда предстают перед читателями сильными и решительными. Они воспитанные, скромные и смелые, умные, с богатым внутренним миром. Например, в романе «Рудин», когда Наталья получает прощальное письмо от Рудина: *она долго сидела неподвижно, устремив глаза в пол* [Тургенев, 1980, с. 280]; *Наталья собралась с духом, встала, отерла глаза, заветила свечку, сожгла на ее пламени письмо Рудина до конца и пепел выкинула за окно* [Тургенев, 1980, с. 281]. Эмоции потрясения, разочарования, которые испытала девушка, столкнувшись со слабостью возлюбленного, изображаются через ряд действий.

По мнению Л. Г. Бабенко, лексика внешних проявлений эмоций используется для создания внешнего психологического портрета персонажа [Бабенко, 2004, с. 137]. Писатель на страницах произведения предстает как сторонний наблюдатель эмоционального состояния героев, их душевные движения изображаются через внешние проявления эмоций.

Эмотивная лексика представляет собой главный способ демонстрации эмоциональной информации художественного текста, она помогает создать психологический портрет персонажей, интерпретировать эмоциональный мир, изображенный в тексте, выявить внутреннее эмоционально-оценочное отношение автора, а также оказывает эмоциональное воздействие на читателей произведения.

Литература

1. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник. Практикум. М.: Наука, 2004. 495 с.
2. Тургенев И.С. Собрание сочинений в двенадцати томах. Том 5. Рудин. Повести и рассказы, 1853–1857. М.: Наука, 1980. Т. 5. С. 144–307.
3. Халитова Р.Р., Хабибуллина О.А. Художественный текст как источник материала для изучения эмоций // Перспективы лингвистического знания: молодежь и наука. 2021. С. 186–193.
4. Шаховский В.И. Эмоции как объект исследования в лингвистике // Теоретические проблемы психолингвистики. 2009 (9). С. 29–42.

А.А. Васильева

*Московский государственный институт
международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации
(Россия)*

**Особенности национально-культурного компонента
в пространстве художественного текста при изучении русского языка
как иностранного: от теории к практике**

*русский язык, русская культура, лингвостилистический анализ текста,
прецедентные тексты, паремиологические единицы, компаративные единицы*

Интерес к изучению русского языка сегодня приобретает особое значение. Изучая русский язык и шире русскую культуру, иностранные учащиеся стремятся познать культурные стереотипы. В этом смысле русская современная литература представляется уникальным материалом. Работа над текстом требует методологического подхода, учитывающего взаимодействие авторского слова и индивидуальный языковой опыт. На наш взгляд, культурно-исторический подход, учет языковых средств, принцип коммуникативной целесообразности является важной составляющей в работе над текстом.

Анализ языка художественного текста в иностранной аудитории играет важную роль. Большой вклад в разработку проблемы внесли такие ученые, как М.И. Гореликова и Д.М. Магомедова (1989), Л.Я. Гинзбург (1964), Л.С. Журавлева (1966), Ю.Н. Караулов (1986), Н.В. Кулибина (1987), А.Г. Лилеева (1997), Ю.М.Лотман (1992), А.С. Мамонтов (2008), В.А. Маслова (2008), Л.А. Новиков (2007), Т.Е. Печерица (1986), С.В. Пискунова (2001), Ю.Е. Прохоров (2006), Н.Ю. Филимонова (2004) и многие другие. Некоторые составители пособий при отборе художественных произведений придерживаются следующих критериев: «Тематическая принадлежность к кругу изученных лексических и страноведческих тем, принадлежность известному писателю, близость проблематики произведения студентам-иностранцам, познавательно-воспитательная ценность» [Печерица, 1986, с. 88]. Если говорить об известном учебном пособии «Синяя звезда», то прослеживается принцип сюжетности, увлекательности, «значимости с точки зрения лингвострановедения и культуроведения» [Новикова, 2010, с. 3]. Учебное пособие для иностранных студентов «Почитаем и поговорим»,

вышедшее в 2023 году, включает небольшие тексты А.И. Куприна, А.П. Чехова, А.Т. Аверченко, А.Г. Алексина, Ю.П. Казакова, В.Г. Распутина, Е.О. Долгопят, а также мини-тексты иностранных авторов. Основным критерием отбора материала являются небольшой объем, репрезентативность, т.е. возможность продемонстрировать наиболее характерные явления в современном литературном процессе [Свинцова, Васильева, Дианова, Жаркова, 2023]. Данное пособие направлено на развитие когнитивных и коммуникативных навыков, выработку механизма адекватного восприятия информации и способности участвовать в общении на обозначенную тему.

Какому художественному тексту, классике или современности, отдать предпочтение, зависит от грамотно организованной работы с самим художественным текстом. На наш взгляд, современная литература неизменно вызывает интерес у изучающих русский как иностранный. Так, Алексей Иванов – один из самых ярких и самобытных современных авторов, пишущих на русском языке. Придуманные им сюжеты всегда оригинальны, хорошо понятны читателю. Его писательская деятельность пользуется успехом. Обратимся к тексту романа «Географ глобус пропил» и рассмотрим язык с позиции функционирования сравнительных конструкций, паремиологических конструкций, прецедентных текстов.

Сравнительные конструкции – одно из средств выразительности в лингвистике. Известный лингвист, ученый, акад. В.В. Виноградов отмечал: «При обобщенном, абсолютном (т.е. независимом от прямого указания объектов сравнения) употреблении сравнительной степени количество признака мыслится предельно высоким. Степень качества усиливается до границ мыслимой возможности» [Виноградов, 1972, с. 211]. Обратимся к языковым единицам текста романа Алексея Иванова.

1. *«Через некоторое время он выбежал из-за стола, включил магнитофон и начал отплясывать, как павиан в брачный период»* [Иванов, 2014, с. 15]. Как правило, женщины танцуют лучше мужчин, поскольку чувствуют себя во время исполнения танца более раскрепощенными. Поэтому в тексте романа танец главного персонажа сравнивается с танцем павианов.

2. *«Выломал себе дубину суковатую и с ней поковылял, как Мересьев»* [Иванов, 2014, с. 12]. Сравнение с Мересьевым важно: он служит прототипом главного персонажа романа А. Иванова Виктора Служкина. Летчик Мересьев получил тяжелое ранение, но смог вернуться на боевую авиацию.

Тексты художественных произведений изобилуют паремиологическими единицами. Обратимся к тексту.

1. *«И тогда Служкин нырнул в омут с головой»* [Иванов, 2014, с. 15]. Смысл данного высказывания состоит в том, что главный персонаж полностью отдается решению проблемы.

2. *«Не трусь, солдат ребенка не обидит»* [Иванов, 2014, с. 30]. Значение высказывания ироническое, подчеркивает превосходство одного над другим.

Что касается прецедентных текстов, то это тексты хорошо известные широкому окружению. Обратимся к определению. «Под цитатой (цитацией, цитированием, цитатной речью) понимается выдержка из устного или письменного текста, требующая если не абсолютной точности, то минимальных изменений содержания, характеризующаяся смысловой завершенностью, графическим обозначением (кавычки, курсив, другой типографский способ) и ссылкой на используемый источник/автора» [Варченко, 2007, с. 9]. Цитата отсылает к исходному тексту.

1. *«Жил-был Географ один, / Карту имел и глобус. / Но он детей не любил, / Тех, что не метили в вуз»* [Иванов, 2014, с. 17]. Источником трансформации являются стихи Андрея Вознесенского «Миллион алых роз», ставшие впоследствии хитом в исполнении Аллы Пугачевой. Смысл песни, которую исполняют ученики девятого класса, не изменился, поскольку представляет собой некий рассказ о себе и шире о жизни.

2. *«Жег глаголом, да назвали балаболом»* [Иванов, 2014, с. 17]. Очевидна трансформация всем известного стихотворения великого русского поэта А.С. Пушкина «Пророк»: *«И Бога глас ко мне воззвал: / Восстань, пророк, и виждь, и внемли, / Исполнись волею моей, / И, обходя моря и земли, / Глаголом жги сердца людей»* [Пушкин, 1956-1962, с. 149]. Фраза *«Глаголом жги сердца людей»* означает душевный подъем. В речи главного персонажа Виктора Служкина прослеживается отрицательная коннотация, поскольку *балабол* – это человек, который много говорит зря.

3. *«Посмеяться над собой – значит лишиться этой возможности других»* [Иванов, 2014, с. 14]. Главный персонаж Виктор Служкин не боится утратить свой авторитет перед учениками.

Таким образом, первоочередным вопросом при обучении русскому языку как иностранному является отбор художественного текста, представляющего собой исторический опыт жизни народа, его духовную сущность. Стоит

отметить, что художественный текст служит средством повышения мотивации, а также является не только источником новых знаний, но и материалом для повышения коммуникативных навыков студентов-иностранцев.

Литература

1. Варченко В.В. Формы и функции цитатной речи в медиа-тексте: на материале английского языка. Дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. 180 с.
2. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М.: Высшая школа, 1972. 614 с.
3. Иванов А. Географ глобус пропил. М.: АСТ, 2014. 443 с.
4. Новикова Н.С., Щербакова О.М. Синяя звезда: Рассказы и сказки русских и зарубежных писателей с заданиями и упражнениями: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2010. 256 с.
5. Печерица Т.Е. Использование художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному: Отбор и адаптация текстов для чтения в группах студентов-филологов подготовительных факультетов. М.: Издательство МГУ, 1986. 94 с.
6. Почитаем и поговорим: учебное пособие / И.Ю. Свинцова, А.А. Васильева, Л.П. Дианова, Е.Х. Жаркова; под ред. И.Ю. Свинцовой. М.: Наука, 2023. 170 с.
7. Пушкин А.С. Собрание сочинений в 10 томах. М.: ГИХЛ, 1956–1962. Том 2. Стихотворения 1823–1836. 784 с.

О.М. Вертинская

*Балтийский федеральный университет им. И. Канта
(Россия)*

**«Русский диктант – онлайн» в БФУ им. И. Канта:
традиции и новые вызовы**

*РКИ, диктант, русская литература, русская культура, международные
проекты*

БФУ им. И. Канта – ведущий вуз Калининградской области, один из 10 федеральных университетов, крупнейший научно-образовательный и культурно-просветительский центр самого западного региона России. В силу своего географического положения БФУ им. И. Канта всегда был привлекательным как для российских, так и для иностранных студентов. На сегодняшний день в число международных партнеров БФУ им. И. Канта входит 197 вузов и организаций, 1100 иностранных студентов проходят в университете обучение на различных образовательных программах, 1200 студентов и сотрудников ежегодно принимают участие в программах академической мобильности и международных проектах, конференциях, школах, олимпиадах и т. д. Основными задачами в Программе развития университета последнего десятилетия были провозглашены формирование научно-образовательного центра по продвижению образовательных программ, связанных с изучением русского языка, и профессиональных образовательных программ на русском языке, а также продвижение русского языка и культуры за рубежом.

Важнейшим направлением деятельности преподавателей-русистов университета является организация и проведение образовательных и культурно-просветительских акций, направленных на привлечение иностранцев к изучению русского языка и культуры. Среди них особое место занимает конкурс на знание русского языка, литературы и культуры «Русский диктант», который был инициирован БФУ им. И. Канта в 2006 году и сразу стал визитной карточкой университета. Формат «Русского диктанта» шире традиционного жанра письменного диктанта и представляет собой не просто лингвистическое состязание на лучшее воспроизведение звучащего русского текста, но и просветительскую акцию, в рамках которой у иностранных студентов и школьников появляется возможность узнать новое о русском языке и культуре. Это праздник, День русской культуры. По сложившейся традиции, «Русский

диктант» всегда посвящен значимым датам русской литературы и сопровождается культурно-образовательной программой, включающей чтение преподавателями БФУ им. И. Канта открытых лекций по теме диктанта для иностранных студентов. По словам ректора университета Александра Федорова, конкурс «Русский диктант» – это также возможность поделиться знаниями о великих русских писателях и поэтах; «это не просто конкурс среди знатоков русского языка, но и встреча с живым русским Словом и русским Текстом» [Федоров, 2021].

В пандемическом 2021 году, в год 15-летия «Русского диктанта», вдохновители и организаторы конкурса выступили с предложением проведения мероприятия в дистанционном формате. Руководство вуза поддержало инициативу, и 25 января 2021 года акция «Русский диктант» состоялась. Впервые за свою историю она прошла онлайн и объединила рекордное количество участников – около 2000 человек из 70 стран мира. Идейной концепцией «Русского диктанта» является объединение в одном событии трех доминант обучения РКИ – языка, литературы и культуры. Это позволяет создать атмосферу глубокого и всестороннего погружения иностранных участников в атмосферу русского Слова, поэтому организаторами акции в 2021 году были определены и совмещены сразу две знаковые даты: проведение «Русского диктанта» было приурочено к главному студенческому празднику, отмечаемому в российских вузах 25 января, а темой мероприятия стало творчество лауреата Нобелевской премии Иосифа Бродского – в 2020 году известному во всем мире поэту исполнилось бы 80 лет, а 28 января 2021 года минуло 25 лет со дня его смерти. Важно отметить, что выбор персоны И. Бродского для проекта БФУ им. И. Канта неслучаен еще и потому, что имя этого поэта вписано в историю города его же рукой; калининградские исследователи Т.В. Цвигун и А.Н. Черняков пишут: «известно, что Бродский дважды посещал Калининградскую область», в память об этом он создал несколько стихотворений, самое известное из которых – «Открытка из города К.» [Цвигун, 2022, с. 166]. История И. Бродского в Калининграде возобновилась и продолжилась 25 января 2021 года, благодаря акции «Русский диктант».

Запуску этой онлайн-акции предшествовала слаженная предварительная работа трех служб университета: Центра русского языка, обеспечивавшего методическую базу мероприятия, Международного офиса, обеспечивавшего документальное и дипломатическое сопровождение мероприятия, и медиа-центра, в котором преподаватели-филологи БФУ им. И. Канта записывали текст

диктанта и видео-лекцию по творчеству Иосифа Бродского. Текст диктанта был подготовлен специалистом по творчеству Иосифа Бродского, доцентом СПбГУ Денисом Ахапкиным, и адаптирован преподавателями русского языка как иностранного в соответствии с уровнем владения русским языком (А2-В1 и В2-С1). Проверка текстов диктанта и сведение результатов конкурса стали частью практической педагогической деятельности студентов и магистрантов образовательной программы «Русский язык как иностранный и управление международными проектами», реализуемой в БФУ им. И. Канта. Под руководством преподавателей, работающих на данной программе, студенты обрабатывали работы участников в рамках занятий по методике преподавания русского языка как иностранного и проведения лингвометодического тестирования. Таким образом, состоявшееся мероприятие было полезным не только для иностранных участников, но и будущих преподавателей РКИ, а само событие объединило студентов и преподавателей в единое профессиональное сообщество.

Дефицит профессиональной коммуникации, спровоцированный пандемическим годом, и резонанс акции, состоявшейся в 2021 году, стали определяющими факторами в организации и проведении второго онлайн-марафона русского языка, состоявшегося в 2023 году. На этот раз ключевой фигурой события преподаватели Центра русского языка БФУ им. И. Канта определили Льва Николаевича Толстого, который, согласно данным международной поисковой системы, наряду с Ф.М. Достоевским и А.П. Чеховым является самым часто запрашиваемым русским писателем. А согласно результатам исследования 2021 года, проведенного группой американских ученых под руководством Б. Сатклиффа, по популярности творчества русских авторов в международной студенческой среде «по совокупному рейтингу с большим отрывом лидирует Лев Толстой» [Сатклифф, 2021, с. 180].

Онлайн-диктант 2023 года был посвящен 195-летию со дня рождения писателя всемирного значения. Текст диктанта был написан профессором СПбГУ В.Н. Сухих и адаптирован преподавателями БФУ им. И. Канта для студентов, владеющих русским языком на разных уровнях – А2–В1 и В2–С1. В 2023 году участниками диктанта стали иностранные школьники и студенты из различных образовательных организаций 50 стран мира, а также иностранные студенты, обучающиеся в БФУ им. И. Канта на гуманитарных специальностях. Конкурс русского диктанта выступил внеаудиторным мероприятием в практике

преподавания литературы студентам из Китая, что позволило преподавателям РКИ значительно расширить знания студентов о наследии Л.Н. Толстого, познакомить их с фактами творческой биографии писателя в интерактивной форме.

Таким образом, «Русский диктант», родившийся в 2006 году как небольшой образовательный конкурс, к 2023 году вырос до масштабов серьезной международной культурно-просветительской и образовательной акции. Перенос формата проведения диктанта из офлайн- в онлайн-среду позволил проекту решить несколько важных задач, связанных с продвижением русской литературы и культуры за рубежом. Во-первых, в актуальном формате проект отвечает запросам продвижения и популяризации русского языка и культуры в цифровом пространстве; во-вторых, расширяет географические границы включения в это событие участников из самых разных стран мира, создает ощущение приобщенности к русской культуре, объединения любителей русского языка в одном моменте времени. Кроме того, «Русский диктант» был и остается площадкой профессионального взаимодействия и сотрудничества преподавателей и студентов БФУ им. Канта и представителей других вузов мира. «Русский диктант» – успешное пространство образовательного и культурного взаимодействия, проект, имеющий большой потенциал для изучения русской литературы и культуры в условиях нового времени, технологий.

Литература

1. «Русский диктант» БФУ (интервью с ректором А.А. Федоровым). [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://news.rambler.ru/education/45682466-russkiy-diktant-bfu-obedinil-2000-inostrantsev-iz-70-stran-mira/> (дата обращения 14.03.2022).
2. Сатклифф Б. Русская литература: что предпочитают читать студенты разных стран (США, Россия, Украина). Власть, 2021, №1. С. 176–184.
3. Цвигун Т.В. К геопоэтике города К.: оптики чувствования. Слово.ру: Балтийский акцент, 2022, Т. 13, № 4. С. 111–123.

Е. В. Весманова

*Московский государственный академический
художественный институт им. В. И. Сурикова
(Россия)*

**Картины русских художников как средство семантизации лексики
на начальном этапе обучения РКИ**

*семантизация лексических единиц, лексический минимум
по русскому языку как иностранному, тематические группы слов, русская
живопись*

Работа на подготовительном отделении в художественном вузе имеет свою специфику. Во-первых, иностранные учащиеся – это, как правило, будущие или уже состоявшиеся художники, графики, скульпторы, архитекторы, искусствоведы, то есть, натуры творческие, увлекающиеся своим делом, интересующиеся изобразительным искусством. Знакомство с русской живописью, скульптурой и архитектурой является одной из ключевых целей их приезда в Россию. Во-вторых, безусловно, большинство из них уже имеют опыт изобразительной деятельности как на бумаге, так и на компьютере: многие получили художественное образование у себя на родине. Даже плохо владея языком, учащиеся могут выразить свои мысли посредством рисунка на бумаге. Кроме того, помимо русского языка на подготовительном отделении с первых дней изучаются следующие дисциплины: живопись, рисунок и композиция, поэтому перед преподавателем РКИ стоит главная цель – организовать занятия таким образом, чтобы учащиеся могли как можно раньше понимать русскую речь, а также выражать свои мысли на изучаемом языке. Мы полагаем, что это возможно путем привлечения лексического подхода в практику преподавания русского языка. Данный подход, основоположником которого стал Майкл Льюис [Lewis, 1997, с. 203-205], в последнее время все чаще используется в преподавании иностранных языков. Его суть заключается в том, что лексика изучаемого языка вводится в виде лексико-грамматических структур, а не отдельных слов. Итак, использование данного подхода в практике преподавания РКИ может стать действенным фактором для обогащения лексического запаса иностранных учащихся и позволит инициировать речевую деятельность на иностранном языке.

Исходя из всего вышесказанного, перед преподавателем РКИ в художественном вузе стоят следующие задачи:

- использовать картины русских художников в качестве учебного материала на занятиях по РКИ;
- проводить изобразительные диктанты с целью усвоения новой лексики;
- привлечь лексический подход как оптимальный метод развития русской речи в иностранной аудитории.

Как известно, объем лексики, обязательной для изучения на подготовительном отделении, регламентируется лексическим минимумом определенного уровня владения языком [Михайлова, 2013, с. 253–259; 2014, с. 47–52]. Как правило, это уровни от элементарного до первого сертификационного, в связи с чем целесообразным является использование именно этого материала в качестве базы нашего исследования. Н.В. Габдреева в своей работе говорит о важности учета изменений в значении русского слова на занятиях по РКИ [Габдреева, 2016, с. 112–115]. По мнению А. И. Якимовича, успешной семантизации лексики русского языка в иноязычной аудитории способствует использование картин в качестве средства наглядности [Якимович, 2007, с. 126–131]. Следует отметить, что именно наглядность способствует формированию речевых процессов иностранных учащихся, соответственно, применение картин русских художников в качестве учебного материала является целесообразным на занятиях по РКИ.

Тип лексических заданий с опорой на произведения русской живописи зависит от того, какие задачи ставит перед собой преподаватель, каким уровнем подготовленности обладают учащиеся, какую тематическую группу, входящую в лексический минимум, изучают на подготовительном отделении. Рассмотрим некоторые приемы работы с картинами русских художников в качестве наглядности при обучении лексике на занятиях по РКИ. Сначала учащимся раздаются копии картин и предлагаются словосочетания, входящие в определенную тематическую группу из лексического минимума соответствующего уровня по следующей схеме: письменная форма (преподаватель пишет словосочетания на доске) – устная форма (преподаватель произносит словосочетания, учащиеся повторяют, затем учащиеся читают их без преподавателя) – семантизация новой лексики при помощи изобразительной наглядности (преподаватель объясняет данные структуры посредством картин, учащиеся записывают их на своих копиях). Затем

учащимся предоставляется возможность составить свои словосочетания / предложения / тексты по приведенным лексико-грамматическим структурам.

В табл. 1 представлены примеры работы с картинами русских художников в качестве наглядности при обучении лексике на занятиях по РКИ.





Картины в качестве наглядности	
 <p>И.И. Шишкин На даче 1894</p>	 <p>И.И. Левитан Золотая осень 1895</p>
 <p>А.М. Васнецов Зимний сон (Зима) 1908–1914</p>	 <p>А.К. Саврасов Грачи прилетели 1871</p>
Лексико-грамматические структуры	
<p>Желтые деревья, осенний день, белый снег, зимнее холодное утро, весеннее солнце, теплая погода; на улице жарко; хорошая погода; зеленые деревья и др.</p>	

Табл. 1. Примеры работы с картинами русских художников в качестве наглядности при изучении тематической группы «Природа: география, климат, животные и растения, характеристика объектов», уровень А1.

В процессе семантизации лексики данной тематической группы преподавателю стоит поподробнее остановиться на таком сезоне, как весна, поскольку не всегда иностранный учащийся может идентифицировать именно это время года на картине, где еще лежит снег.

Продолжением разговора на заданную тему могут послужить вопросы о любимом и нелюбимом времени года, о погодных различиях в России и на родине учащихся. На заключительном этапе работы можно попросить выбрать любимое время года, нарисовать пейзаж и составить рассказ по своему рисунку. Для активизации речевой деятельности интересно организовать в аудитории выставку всех рисунков и угадывать, о каком пейзаже идет речь в рассказе каждого учащегося.

Использование картин в качестве наглядности способствует не только запоминанию лексики русского языка, но и знакомству с культурными, социальными, природно-климатическими особенностями, историей и национальными традициями России.

В табл. 2 приведен пример работы с картиной русского художника при изучении тематической группы «Человек».

Лексико-грамматические структуры	Картина в качестве наглядности
<p>Светлые / темные глаза; длинные / короткие волосы; красивое / симпатичное / некрасивое лицо; большие / маленькие уши и др.</p>	<div data-bbox="979 1039 1184 1391" style="text-align: center;">  </div> <p data-bbox="804 1402 1362 1541" style="text-align: center;"> В. И. Суриков Портрет О.В. Суриковой в детстве 1888 </p>

Табл. 2. Пример работы с картиной русского художника в качестве наглядности при изучении тематической группы «Человек», уровень А2

После введения новой лексики можно попросить учащихся предположить, сколько лет девочке, изображенной на картине В.И. Сурикова, как ее зовут, кто она, что любит делать в свободное время, откуда она, какая у нее одежда, даже попытаться представить, какой у нее голос (введя при необходимости словосочетания приятный / неприятный голос) или характер, какая у нее семья и т. д.

В продолжение разговора о внешности, можно изучить портрет самого художника. Это всегда вызывает интерес, расширяет объем лексического материала, мотивирует к участию в общении на русском языке. В завершение работы над лексикой предлагается написать художественный диктант, в ходе которого иностранные учащиеся рисуют портрет человека по описанию, предлагаемому преподавателем. Можно немного видоизменить данное задание: раздать учащимся тексты с описанием человека (каждому – свое описание) и попросить нарисовать портрет, а после перемешать рисунки таким образом, чтобы учащиеся описывали внешность человека, изображенного на рисунке своего одноклассника. Подобного рода задания снижают утомляемость, тренируют воображение, а также облегчают процесс изучения лексики русского языка.

Стоит отметить, что изобразительная наглядность вызывает неподдельный интерес у иностранных учащихся, помогает усваивать лексику русского языка более осмысленно, расширяет объем изучаемого материала и вызывает желание общаться на русском языке, следовательно, сам процесс обучения РКИ в художественном вузе становится более привлекательным для иностранных учащихся. При этом важно выбрать художественные произведения, описание которых возможно путем использования лексических единиц, входящих в лексический минимум соответствующего уровня владения русским языком. Таким образом, использование лексического подхода в сочетании картинами русских художников в качестве учебного материала на занятиях по РКИ является дидактически целесообразным на начальном этапе обучения в художественном вузе.

Литература

1. Габдреева Н.В. Межъязыковые лексические корреляции: семасиологические отношения. Научное обозрение: гуманитарные исследования, 2016, № 6. С. 112–115.

2. Михайлова Е.В. Проблема контроля лексических знаний на начальном этапе обучения РКИ: на примере типовых тестов. Языки России и стран ближнего зарубежья как иностранные: преподавание и изучение: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Под общей редакцией Р. Р. Замалетдинова. Казань, 2013. С. 253–259.

3. Михайлова Е.В. О проблемах усвоения лексико-семантических параллелей иностранными слушателями на начальном этапе обучения РКИ.

Вестник ЦМО МГУ (Вестник ИРЯиК МГУ), Филология. Культурология. Педагогика. Методика. М.: ЦМО МГУ, 2014, № 2. С. 47–52.

4. Якимович А.И. Изобразительное искусство в обучении русскому языку в иноязычной аудитории: диалог культур. Русистика и современность. Том 2. СПб., 2007. С. 126–131.

5. Lewis M. Implementing the lexical approach: Putting theory into practice. Hove: Language Teaching Publications, 1997. P. 203–205.

О.Н. Гибралтарская
Национальный университет Узбекистана
(Узбекистан)

Учебно-методическое обеспечение курса
«Мастер-класс по литературоведческому анализу текста»
совместная образовательная программа,
принцип научности и преемственности, учебная литература,
анализ художественного текста

С 2022–2023 учебного года в рамках совместной образовательной программы ведется подготовка магистров по профилю «Русский язык и литература в пространстве мировой культуры». Это результат плодотворной работы руководства и систем высшего образования двух государств, а также общих предпосылок, которые создают условия для дальнейшего сотрудничества, особенно, в гуманитарной сфере.

В рамках узкой специализации, особенно для магистрантов, планирующих осуществлять педагогическую деятельность на выпускающих кафедрах филологических факультетов, теоретическую и практическую значимость имеет курс «Мастер-класс по литературоведческому анализу текста», который позволяет реализовать принцип научности, поскольку нацелен на исследовательскую деятельность: отработку навыков применения различных методологий анализа, самостоятельной интерпретационной работы с художественным текстом; принцип преемственности, так как материал именно этого курса позволяет отработать механизмы взаимодействия обучения в бакалавриате и магистратуре, посредством того, что такие литературоведческие категории, как «сюжет», «композиция», «художественный образ» [Программа..., 2022], целесообразно рассматривать на примере особенностей произведений В.А. Жуковского, А.С. Грибоедова, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, И.С. Тургенева, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова, И.А. Бунина, С. Есенина, М. Булгакова, А. Твардовского, В. Набокова.

Вместе с тем существует ряд проблем, поскольку дисциплина «Мастер-класс по литературоведческому анализу текста» рассчитана на изучение в рамках 1 года обучения и включает 6 тем, три из которых («Тема 1. Художественное произведение как эстетический объект. Поэтика как

важнейшая дисциплина литературоведения. Природа искусства как исходная категория поэтики. Вопрос о назначении искусства», «Тема 2. Структурная организация художественного текста. Форма и содержание художественного произведения», «Тема 3. Герменевтика. Интерпретация художественного произведения. Автор в художественном произведении» [там же]) читаются в первом семестре, и еще три («Тема 4. Сюжет художественного произведения. Композиция художественного произведения», «Тема 5. Художественный образ. Образ человека в литературе и аспекты его анализа», «Тема 6. Средства создания образа. Пейзаж и его функции в произведении. Портрет, виды и функции портрета. Художественная деталь. Символ» [там же]) – во втором.

Указанная в Программе дисциплины «Основная литература» включает три наименования. В них можно только частично найти информацию по темам, рассматриваемым во втором семестре: «Образная природа искусства. Классическая и неклассическая теории образа» [Аmineва, 2014], «Художественный образ» [Закирова, 2014], «Первое портретное описание Наташи Ростовской (фрагментарно-сопоставительный анализ)» [Сырица, 2015]. Несколько больше информации в работах из списка «Дополнительная литература»: «Архитектоника художественного текста» [Купина, 2011], «Композиционный анализ», «Метод «слово-образ» [Болотнова, 2009], «Изображенный мир» [Есин, 2011], но при этом некоторые из них носят узкоспециальный характер, в частности, работы «Русская современная драматургия» [Громова, 2013] и «Теория литературы: История русского и зарубежного литературоведения» [Хрящева, 2011] не имеют непосредственного отношения к темам, обозначенным для изучения во втором семестре.

И как итог: первая часть темы «Сюжет художественного произведения. Композиция художественного произведения», с которой начинается второй семестр не освещена ни в одном источнике. Вследствие чего мы предлагаем на первом практическом занятии использовать материал из «Части 7. Сюжет как образ события и как повествование о событии» пособия Т. Л. Рыбальченко, поскольку в нем представлены «Основные определения сюжета и фабулы», данные «русскими формалистами (В. Шкловский, Б. Эйхенбаум, Ю. Тынянов, Ю. Томашевский) в XX веке» [Рыбальченко, 2012, с. 93], а также В. Кожинным, В. Хализевым, Н. Тмарченко; указывается, какие выделяются «Типы сюжета» и каково «Соотношение сюжета и фабулы». Сначала эти сведения прочитываются вслух магистрантами модульно: после каждой значимой части преподаватель комментирует историческое осмысление

терминов «сюжет», «фабула», их теоретическое и практическое значение, новые смыслы, приобретенные на современном этапе. Затем преподаватель предлагает законспектировать изученный материал, что позволяет на практике проиллюстрировать механизм работы с учебной и методической литературой. Кроме того, преподаватель рекомендует обратиться к первоисточнику (работам В. Хализева «Теория литературы», Н. Тамарченко «Теория литературы»), чтобы самостоятельно выявить специфические черты взаимодействия сюжета и фабулы. Также мы предлагаем использовать раздаточный материал в виде схемы и таблицы (они наличествуют в пособии или же их можно создать самим), в которых наглядно иллюстрируются основные теоретические положения.

Такой формат проведения практического занятия позволяет одновременно ответить на поставленные вопросы, применить на практике технологию работы с научными источниками, дать дополнительную информацию, в частности, относительно таких аспектов, как «сюжет как семиотизация реальности», «сюжет как семиотика образного мира», «сюжет как наррация», и задать перспективу в рамках курса: в дальнейшем при подготовке к практическим занятиям необходимо каждый раз выполнять самостоятельную работу с источниками (научной, учебной, методической литературой), характеристику литературоведческих категорий и понятий с применением различных методологий анализа художественного текста, а также использовать системный подход, поскольку задания практических занятий сформулированы так, чтобы обеспечить переход от теории к практике, от общего к конкретному.

В частности, при подготовке ответов на следующие вопросы: «Специфика композиции романа «Евгений Онегин», «Особенности композиции сюжета романа «Мастер и Маргарита», «Портретные характеристики помещиков из поэмы «Мертвые души», «Специфика композиции романа «Герой нашего времени», «Линейная композиция комедии «Горе от ума», «Кольцевая композиция комедии «Ревизор», «Ретроспективная композиция романа «Машенька», «Принцип двойничества как основной композиционный прием романа «Преступление и наказание», «Повтор как основной композиционный прием стихотворения «Кавказ» следует провести анализ художественного текста с точки зрения особенностей композиции и приемов ее реализации в конкретных произведениях, которые являются программными как для школьного курса литературы, так и в контексте творчества писателя, а также в рамках дисциплины «История русской литературы» в высшей школе.

При рассмотрении темы «Образ человека в литературе и аспекты его анализа», мы предлагаем использовать концепцию В. Хализева о сверхтипах: «Житийно-идиллический сверхтип в романе «Евгений Онегин», «Авантюрно-героический сверхтип в повести «Тарас Бульба», – и аспекты традиционных подходов: «Тип лишнего человека в романе «Герой нашего времени», «Тип маленького человека в повести «Шинель», «Тип нового человека в романе «Накануне».

Также следует закрепить понимание, что система, в том числе, образов, это не только ее составляющие компоненты, но и связи между ними, при изучении следующих вопросов: «Система образов поэмы «Медный всадник», «Место героя в системе образов рассказа «Господин из Сан-Франциско», «Место героя в системе образов поэмы «Василий Теркин».

Помимо этого, необходимо выделить общие характеристики образа: «Типичность художественного образа в «Повестях Белкина», «Ценностная ориентация художественного образа в рассказе «Чистый понедельник», – и конкретные приемы создания образа: «Сравнение в создании образа родины в «Персидских мотивах», «Портрет Печорина в повестях «Бэла» и «Максим Максимыч», Деталь как средство создания образа в пьесе «Вишневый сад».

Ключевое значение имеет подготовка ответов на вопросы: «Психологическая функция пейзажа в элегии «Сельское кладбище», «Эстетическая функция пейзажа в очерке «Лес и степь», «Выражение авторской позиции посредством пейзажа в рассказе «Господин из Сан-Франциско», поскольку, во-первых, подразумевает закрепление основных определений: «психологическая», «эстетическая», «символическая», «сигнализирующая», что способствует формированию категориального аппарата, во-вторых, такой подход позволит соотнести, теоретическое наполнение литературоведческих категорий и понятий с конкретным практическим опытом и, в-третьих, в копилке каждого магистранта будут образцы анализа художественного текста.

Таким образом, дисциплина «Мастер-класс по литературоведческому анализу текста» преследует цели, связанные с закреплением умений использовать научную, учебную и методическую литературу, отработкой навыков анализа художественного текста, и решает несколько практических задач, связанных с необходимостью проектировать и осуществлять научно-исследовательскую деятельность, в частности, выявлять закономерности функционирования литературы в синхроническом и диахроническом аспектах,

и в этом процессе ключевую роль играет учебно-методическое обеспечение курса. В связи этим мы предлагаем включить такие источники, как Т.Л. Рыбальченко «Образный мир художественного произведения и аспекты его анализа», И.Г. Минералова «Анализ художественного произведения: стили и внутренняя форма», Е.А. Балашова, И.А. Каргашин «Анализ лирического стихотворения».

Литература

1. Аминова В.Р. Теория литературы: конспект лекций. 2014. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://libweb.kpfu.ru/ebooks/10-IFMK/10_154_kl-000632.pdf (дата обращения 21.02.2022).
2. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. М.: Флинта: Наука, 2009. 520 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: по подписке <https://znanium.com/catalog/product/405905> (дата обращения 21.02.2022).
3. Громова М.И. Русская современная драматургия. М.: Флинта, 2013. 160 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: по подписке <https://znanium.com/catalog/product/458085> (дата обращения 21.02.2022).
4. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М.: Флинта: Наука, 2011. 248 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: по подписке <https://znanium.com/catalog/product/454133> (дата обращения 21.02.2022).
5. Рыбальченко Т.Л. Образный мир художественного произведения и аспекты его анализа. Томск: издательство Томского университета, 2012. 130 с.
6. Сырица Г.С. Филологический анализ художественного текста. М.: Флинта, 2015. 344 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: по подписке <https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785893498417.html> (дата обращения 21.02.2022).
7. Хрящева Н.П. Теория литературы: История русского и зарубежного литературоведения. М.: Флинта: Наука, 2011. 456 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: по подписке <https://znanium.com/catalog/product/331810> (дата обращения 21.02.2022).
8. Закирова О.В. и др. Филологический анализ текста: конспект лекций. 2014. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://libweb.kpfu.ru/ebooks/03f-ELI/03f_303_A5kl-000757.pdf (дата обращения 21.02.2022).

9. Купина Н.А., Николина Н.А. Филологический анализ художественного текста. М.: Флинта: Наука, 2011. 408 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: по подписке <https://znanium.com/catalog/product/406111> (дата обращения 21.02.2022).

10. Программа дисциплины «Мастер-класс по литературоведческому анализу текста». 45.04.01 «Филология» // Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kpfu.ru/pdf/portal/oop2/532087.pdf#6114> (дата обращения 21.02.2022).

О. В. Зубова

*Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
(Россия)*

**Специфика работы с произведениями В. Шукшина на занятиях
по русскому языку как иностранному**

*русский язык как иностранный, произведения В. Шукшина, рассказ «Стенка»,
использование художественной литературы на занятиях по РКИ*

В. Шукшин является одним из наиболее ярких представителей значимого для русской литературы XX века направления – деревенской прозы. Получающие высшее образование в России иностранные студенты-филологи в большинстве своем знакомятся с отдельными произведениями Шукшина в рамках обязательных курсов по литературе, а также, возможно, на занятиях по языку специальности. В то же время опыт изучения рассказов Шукшина в «нефилологической» аудитории показывает, что данные тексты в значительной мере способствуют формированию у учащихся страноведческого и социокультурного компонентов коммуникативной компетенции, в связи с чем могут быть представлены на занятиях по практическому русскому языку в случае их релевантности стоящим перед данной иностранной аудиторией целям и задачам обучения, а также уровню владения учащимися русским языком. Помимо этого, исследователи отмечают богатство языка писателя, что также может быть небезынтересно иностранцам. Так, Лю Лицзюнь относит героев Шукшина к представителям национальной языковой личности [Лю Лицзюнь, 2009]. Исследователь показывает, что диалоги шукшинских текстов тяготеют к двум моделям речевого поведения: спору и ссоре, а также душевному разговору, которые представлены как основополагающие для русского менталитета. В то же время следует иметь в виду, что герои Шукшина представляют собой лишь отдельные ипостаси русского национального характера и, следовательно, языковой личности. При анализе произведений писателя в иностранной аудитории необходимо помнить о значительной доле автобиографизма в шукшинском творчестве, зачастую накладывающем зримый отпечаток на образы его героев.

Так, центральные персонажи «Печек-лавочек», «Калины красной», «Я пришел дать вам волю» несут отголоски личности Шукшина. Иван Расторгуев поднимает проблему пьянства, Егор Прокудин в гиперболизированном виде

повторяет биографическую ситуацию Шукшина, связанную с участием в деятельности банды. Несмотря на стремление писателя воссоздать исторически достоверный образ Степана Разина, многие черты атамана также автобиографичны. Шукшину был духовно близок противоречивый Разин из романа «Я пришел дать вам волю», защитник обиженных и угнетенных, близка его страстная, жалостливая и в то же время жестокая натура. Глубокий психологизм шукшинских героев очень часто являлся следствием специфики авторской противоречивой природы. Постоянные думы о судьбе народа, начитанность, живой и цепкий ум не всегда были по достоинству оценены как сокурсниками (зачастую представителями элиты), так и преподавателями ВГИКа, а позднее – коллегами по сцене и творчеству. Привычка защищаться была изначальной особенностью характера Шукшина, особенно укрепившейся после его переезда в Москву. По воспоминаниям В. Белова, «...даже будучи признанным всею страной, он шел по долине и озирался каждую секунду, ожидая ядовитого укуса, змеиного броска» [Белов, 2002, с. 11]. Здесь в первую очередь необходимо искать истоки тяготения шукшинских героев к спорам, ссорам и душевным излияниям.

Богатство языка произведений писателя трудно подвергнуть сомнению. В то же время тексты Шукшина представляются достаточно сложными для восприятия в иностранной аудитории в связи с обилием разговорной, просторечной, диалектной лексики, нестандартных синтаксических конструкций. Наиболее значительную по объему группу просторечий составляют глаголы, среди которых встречаются такие лексемы как *замарать*, *сварганить*, *звездануть*, *вякать*, *тараторить*, *харахориться*, *окочуриться*, *загнуть* и т. д. Также в текстах широко представлены существительные и прилагательные (часто со значением характеристики человека): *бестолочь*, *дубина*, *лоботряс*, *трепач*, *непутевый*, *башковитый*, *незанолистый*, *ошалелый*, *шебутной* и т. д. Помимо просторечий используются сложные для иностранцев сравнения: *с лицами красного шершавого сукна*, *шарахался по жизни как по загону*, *валялся в ней как сытый жеребец в спелом овсе* и т. д. Существенную трудность представляет также присутствие в текстах писателя лексико-фонетических вариантов слов: *должон*, *ничо*, *те* (тебе), *ишо*, *ездют*, *сурьезно*, *щас*, *чево*, *када* и т. д. Существует мнение, согласно которому использование на занятиях по практическому русскому языку текстов, изобилующих подобными лексемами, считается целесообразным и способствующим достижению целей и задач урока. Так, И. Попадейкина [Попадейкина, 2012] предлагает

иностранным учащимся выполнить следующее задание: прочитать фрагмент из произведения В. Шукшина «Раскас», затем исправить ошибки и объяснить цель их употребления автором. В качестве иллюстрации приведем небольшой отрывок из данного рассказа: *«Значит было так: я приезжаю – на столе записка. Я ее не буду тириказывать: она там обзыватья начала. Главное я же знаю, почему она сделала такой финт ушами. <...> Она вобчем то не дура, но малость чокнутая нащет своей физиономии. <...> Эх, учили вас учили гусударство деньги на вас тратила, а вы теперь сяли на шею обчеству и радешеньки!»* [Шукшин, 2005, с. 464]. Признавая оригинальность и смелость такого подхода к использованию шукшинских текстов, нельзя не отметить, что данное задание, отнесенное автором к разряду «грамматических, орфографических, лексических упражнений» [Попадейкина, 2012, с. 141], на наш взгляд, требует от учащихся владения навыками лингвостилистического анализа текстов художественной литературы и в связи с этим может быть предложено иностранцам-филологам, учащимся старших курсов бакалавриата, а также магистратуры, хорошо знакомым со стилистическими особенностями русского языка. В иных случаях, на наш взгляд, требуется значительная адаптация произведений Шукшина с учетом уровня владения иностранцев русским языком, а также целей и задач их обучения.

Указанные выше особенности творчества В. Шукшина обусловили практическое отсутствие текстов писателя в книгах для чтения и учебных пособиях для иностранцев. Среди писателей-классиков особенно популярными являются Паустовский и Чехов, также авторы пособий отдают предпочтение Пушкину, Бунину, Вересаеву, Булгакову, Нагибину, Куприну, Гаршину и некоторым другим писателям. Произведения Чехова, в отличие от шукшинской прозы, содержат меньшее количество нестандартной лексики, их адаптация, на наш взгляд, проходит не настолько болезненно для сюжета и проблематики произведений. Кроме того, в произведениях Чехова представлен новеллистический тип сюжета, для которого характерно острое, центростремительное, зачастую парадоксальное развитие событий. Соответственно, в тексте создается интрига, привлекающая читателей, в том числе иностранцев. Шукшин, как известно, во многом наследует чеховские традиции, среди которых следует упомянуть лаконизм повествования, преобладание диалогов, сочетание бытовых, обыденных, и нетипичных ситуаций. В то же время значительная роль в шукшинских текстах отведена художественным средствам: нестандартные лексико-синтаксические

конструкции, которые в первую очередь требуют замены, а в лучшем случае полного изъятия из текста в процессе адаптации, зачастую отсылают читателей к подтексту произведения, вскрывают мотивы поступков героев.

Так, представленный ниже фрагмент рассказа Шукшина «Степка» создает своеобразный эмоциональный фон произведения, отражает богатый внутренний мир заглавного героя, проливает свет на причины его побега из тюрьмы, отражает авторское отношение к описываемому фрагменту действительности и поступку героя: *«И в тополях, у речки, что-то звонко лопаются с тихим ликующим звуком: пи-у. Лед прошел по реке. Но еще отдельные льдины, блестя на солнце, скребут скользкими животами каменистую дрсеву; а на изгибах речных льдины вылезают синими мордами на берег, разгребают гальку, разворачиваются и плывут дальше – умирать. □...□□Вечерами, перед сном грядущим, люди добреют»* [Шукшин, 2005, с. 335]. Озвученная героем рассказа Степкой мотивация побега, совершенного за три месяца до окончания срока заключения («А вот – пройтись разок... Соскучился» [Шукшин, 2005, с. 344]), может быть не совсем адекватно воспринята читателями, в особенности иностранцами, однако фрагменты с изображением природы, неторопливого весеннего вечера, написанные от лица автора-повествователя, однако в полной мере созвучные ощущениям главного героя, призваны убедить читателей в тонкости его душевной организации и раскрыть мотивы на первый взгляд бессмысленного поступка героя, легшего в основу сюжетной канвы рассказа. Подобные фрагменты чрезвычайно важны в текстах Шукшина, их утрата в рамках адаптации текстов может повлечь нарушение фабулы произведения, обеднение его проблематики.

Таким образом, выбирая в качестве материала для занятия в иностранной аудитории произведения В. Шукшина, важно обращать внимание не только на преимущества текстов писателя, такие как богатство языка, насыщенность произведений историко-культурными реалиями, но и на специфику текстов, введение которых на занятиях в неадаптированном виде в большинстве случаев представляется нецелесообразным, в то время как их адаптация может оказаться губительной для идейного содержания того или иного произведения.

Литература

1. Белов В.И., Заболоцкий А.Д. Тяжесть креста. Шукшин в кадре и за кадром / Василий Белов, Анатолий Заболоцкий. М.: Советский писатель, 2002. 176 с.

2. Лю Лицзюнь. Герой рассказов В. Шукшина как национальная языковая личность. Дис. канд. филол. наук. СПб: С.-Петербург. гос. ун-т, 2009. 208 с.
3. Попадейкина И. Художественный текст на занятиях по русскому языку как иностранному // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного / под ред. И Попадейкиной и Р. Чахора. Вроцлав, 2012. С. 136-144.
4. Шукшин В. М. Собрание сочинений: В 4 т. Т. 3.: Повести; Рассказы. Москва: Литература; Престиж книга; РИПОЛ классик, 2005. 560 с.

В.М. Калинин

*Донецкий национальный университет
(Россия)*

Антропозтонимия как средство поэтики в русской художественной литературе⁴

антропозтоним, поэтика онимов, социолингвистический параметр, характеризующая функция, «говорящее имя»

Вопрос о роли социолингвистических параметров в поэтике онимов русской художественной литературы был поднят еще основоположником этого направления ономастических исследований в СССР В. Н. Михайловым в диссертации, посвященной собственным именам русской художественной литературы XVIII – первой половины XIX века [Михайлов, 1955] и до сих пор остается в центре внимания как теоретиков поэтонимологии, так и исследователей поэтонимосфер отдельных художественных произведений.

Собственные имена в художественных произведениях, как правило, многофункциональны. И размышлять только о социолингвистических свойствах, элиминируя другие, значит заведомо упрощать и «уплощать» проблему, поскольку исключение какого-либо качества имени, умолчание той или иной его характеристики может оказать недобрую услугу: очищая описываемое явление от сопутствующих, можно вместо объективной картины получить ошибочное или недостаточно полное представление о нем.

Охарактеризуем наиболее распространенные в русской художественной литературе приемы и способы актуализации социолингвистических свойств собственных имен, участвующих в формировании поэтики литературных текстов. Поскольку в явной или неявной форме с помощью антропозтонимов автор художественного произведения характеризует главных и второстепенных персонажей, эпизодических и просто упоминаемых лиц, имеет смысл присмотреться к лингвистическим средствам реализации этой важнейшей функции имен в литературно-художественных текстах.

Общеизвестно, что одним из наиболее распространенных способов характеристики персонажей в художественной литературе, начиная с XVIII века, было) использование так называемых «говорящих» имен. Это словосочетание, введенное в научный оборот Ю.Н. Тыняновым [Тынянов, 1977,

⁴ Посвящается 95-летию со дня рождения В. Н. Михайлова.

с. 269] еще в 1924 году, в настоящее время, по существу, превратилось в термин. И хотя язык «говорения» при этом бывает разным, он в то же время обладает некоторыми общими свойствами. С представления этих свойств имеет смысл начать обсуждение проблемы.

Известные в русской художественной литературе эпохи классицизма и описанные в сотнях публикаций, касающихся литературной онимии, фамилии *Негодяев, Взяткин, Правдин, Скотинин* и пр. «работают» с м ы с л о м производящей основы. Это, как показало исследование В. Н. Михайлова, – наиболее продуктивный прием усиления образности поэтонимов. Ему посвящена вторая глава его диссертации *Собственные имена, обладающие в художественной литературе функцией семантической характеристики* [Михайлов, 1955, с.61-313] на содержании которой имеет смысл остановиться подробнее. В ней представлено порядка 2000 имен персонажей из большого числа произведений русской классической литературы. Иллюстративный материал сгруппирован в зависимости от свойств поименованных персонажей – вначале положительных, затем отрицательных и, наконец, «*закрывающих в семантике характеристику тех или иных особенностей поведения персонажей*» [Михайлов, 1955, с. 204]. Поскольку объем сообщения ограничен, а описанный в главе материал огромен, в дальнейшем изложении он значительно редуцирован, исключены названия произведений, имена их авторов, цитаты из текстов произведений, ономастические, этимологические и литературоведческие комментарии.

Первую подгруппу в категории положительных в целом героев и упоминаемых лиц литературных произведений составили персонажи добродетельные: *Добросветов, Доброжелателев, Доброхотов, Добромыслов, Добросердов, Добролюбов* <...> и ряд других имен, включающих в лексический состав корень *добр-* (всего 29 онимов). В эту же группу были включены имена с другими производящими основами: *Благотворова, Мягкосердов, Благосудов* и условное имя *Пробин*, «изобретенное» М. В. Ломоносовым для положительного персонажа (произведено от лат. *Probus* – ‘дельный, хороший, честный, скромный’).

Во вторую подгруппу были отнесены имена, семантика которых отражает писательскую точку зрения на персонаж как носителя различных нравственных достоинств: *Правдин* (9 случаев), *Правдон, Правдулюбов и Правдолюбов* (11 случаев), *Правдомыслов, Правдоделов, Честен и Честон* (12 случаев), *Честонов, Честан, Пречест, Чеснов, Честин, Чеснодум и Честнодум,*

Честомыслова, Честосердов, Благород, Нельстецов, Нелест, Бескорыст, Прямиков (7 случаев), *Прямовзора, Чистосердов и Чистосерд* (9 случаев).

В третью подгруппу вошли имена персонажей, в семантике которых содержится авторская характеристика способности трезво и правильно оценивать действительность: *Здравомysl(-ов), Здравосудов, Правомysl, Праводум, Правосуд*.

Имена четвертой подгруппы своей семантикой указывают на положительные качества ума персонажей: *Зрелум, Благоразум, Рассудин, Рассудов, Остроумов, Остросмыслов, Преум, Сеум, Разумов, Сознаев, Твердомysl, Дармысл, Примирителев, Стародум, Старомыслов, Старовек, Законест*.

Еще одну подгруппу в классификации В. Н. Михайлова составили онимы, в которых положительные свойства персонажей отражены путем передачи в семантике собственного имени общего благоприятного впечатления: *Милат, Милад, Милон, Милой, Милов, Милослав, Всемил, Премил, Милонравов, Милославский, Милана, Милена* <...> и пр.

В последнюю подгруппу вошли собственные имена персонажей, в семантике которых содержится авторская характеристика различных положительных качеств (в конкретной или общей форме), описанных в произведениях: *Славен, Мирен, Непустов, Достойнов, Заслуженов, Хвалимов, Осторожна, Храброн, Доблестин, Щедров, Постоянов, Твердов, Смиреннолюбов, Ласковов, Радушин, Трудолюбов, Трудковский, Любочест, Любомир, Рослав, Пламира, Избрана, Чаромила, Велесил, Владисил, Доблест, Славен, Всемила, Могучан*.

Отмеченная многими исследователями асимметрия семантики поэтонимиконов, значительное преобладание поэтонимов, в содержании которых отмечаются характеристики зла, социальных пороков и отрицательных черт морального облика, была выявлена В. Н. Михайловым и в антропоэтонимии русской литературы. Он подробно описал мощный пласт пейоративной онимии, разделив его на несколько подгрупп.

Первую подгруппу составили имена, говорящие о социальной несправедливости носителей: *Чинокуп, Неправдин, Ябедин, Кривосуд, Кривосудов, Кривопросов, Праволов, Малознаев, Крючкодей, Крючкострой, Крючков, Крючкотворский, Кавыкин, Ляпкин-Тяпкин*. Пространный комментарий к последней фамилии этого ряда В. Н. Михайлов опубликовал в одной из статей цикла, посвященного творчеству Н. В. Гоголя.

Следующий «семантический разряд» составили имена персонажей-взяточников: *Взяткохват, Взткохватов, Взятков, Крючковзяточков, Взяткин, Частобралов, <...>* и пр. Далее «в семантике ряда фамилий характеризуется жестокость и беспощадность натуры представителей эксплуататорских (орфография автора диссертации. – В. К.) классов, их разнузданность и бесчинства» [Михайлов, 1955, с. 106]: *Нахрапцов, Гвоздилов, Гвоздин, Живодралов, Душегубов* и др. Третий семантический разряд составили фамилии, в семантике которых отмечено воровство и казнокрадство: *Чужсхват, Чужсхватова, Украдин, Сребролюбов, Воров, Тихокрадов, Щечилов, Вороватин*. Четвертый «семантический разряд» составили имена в семантике которых «предстает <...> самая общая характеристика плутовства, нечестности и мошеннических проделок» [Михайлов, 1955, с. 110]: *Пролаз, <...> Обмана, Прошлецов, Проныр, <...>, Плутков, Плутягин, <...>, Сквозник-Дмухановский* [Михайлов, 1955, с. 115-118] и др.

В отдельную подгруппу В. Н. Михайлов выделил собственные имена, созданные на основе лексического материала иностранных языков [*Frison* (плут, мошенник) *Фрипоно*, *мосье Трише* (обманщик), *де Мансонж* (лгун), *Фанфарон* (хвастун), *мосье Финмуш* (пройдоха)].

Очередную подгруппу составили имена, в семантике которых «дается общая характеристика низких моральных качеств (зла, подлости и т. д.); причем собственные имена произведены от слов и корней слов, специально призванных воплотить о б щ и е понятия моральных качеств («зло», «худ-», «вероломец», «-чест-», «-нрав-», «-серд-», «подл-» и др.)» [Михайлов, 1955, с. 121]: *Худосмысл, Злодун, Зломир, <...> Злорад, Злорадов, <...> Золин, Вредов, Герострат, Стозмей, Змеян, Змеяд, Змейкина, Ехиднин, Вероломцев, Забыл-Честь, Бесстыднов, <...>, Подлянков, Негодяев, Разврат, Развратин, Хамкин, Плюгавцев, Зломир, Злонрав*. А завершает ее собственное имя, созданное на основе лексического материала иностранных языков: *monsieur le Pendard* (фр. 'бездельник', 'висельник', 'негодяй') [Михайлов, 1955, с. 128].

В семантике собственных имен следующих рядов автор отметил указание на ханжество и лицемерие носителей (*Ханжахина, Притворов, Лицемеров, Лъстецов, Низкопклонов*), на общую характеристику какого-либо низменного качества персонажа (*Скотинин, Собакевич, Свинын, Хаврониос*), на распутное поведение, волокитство и иные качества персонажей: (*Страстолюбова, Неотказа, Всемрада, Перелюба, Бесстыда, Распутин, Волокитов*), на легкомысленное поведение, внутреннюю пустоту и ничтожество персонажа

(*Вертопрахов, Ветродум, Верхогляд, Легкомыслов, Вралев, Пустомелин, Пустяков* и пр.), Отмечены были особыми подгруппами и микрогруппками «*собственные имена, содержащие характеристику прочих человеческих недостатков*», а также «*собственные имена, указывающие в своей семантике на эгоизм, зависть и самохвальство персонажей*» [Михайлов, 1955, с. 161] (*Завистов, Самохвалов*); собственные имена, в семантике которых отмечается скупость их носителей: *Жидомор, Кащей, Кащеев, Скупягина, Скопидомов, Сквалыгин, Скрягин, Чванкина, Надутов, Высокомеров*; собственные имена, содержащие характеристику лени: *Лентяг, Лентягин, Лентул*.

В сатирической литературе были чрезвычайно популярны имена с оценочной семантикой глупцов (*Балабан, Додон, Сысой Фофанов сын Дурносолов, Балдус, <...>, Глупов, Глупягин, Глупениус, Глупницкий, <...>, Стародуров, Дурихин, Дурашкин, Дурыкин, <...>, Дурина, Несмысл, Чужемысл, Слабосмыслов, Безмозглов, Безмозгов, Безмозгин, Короткоумов, <...>, Скудоум, Бестолков, Простофилин, Простяковы, Простаков, Простакова, <...>, Осляков, Фаткий, Фатюев, Фирюлин, Фирулькин, Куроумов, <...>, Обалдуй*). Встречались собственные имена, созданные на основе лексического материала иностранных языков: *Тесотиниус, Тресотин, Сотиньус, фон-Клоц, Эзельдорф*; собственные имена, содержащие характеристику отрицательных психологических свойств персонажей: *Своенрав, Чудихина, Самодурова, Дубовой, Дубинин, Тупинская, Невеждов, <...>, Молокососов, Разгильдяев, Слюняев*; собственные имена, характеризующие отсутствие здравого смысла, сумасбродство, жестокость персонажей: *Безрассуд, Нерассудова*; имена, отмечающие суеверие их носителей: *Суеверова, Суевер, Суеверовы*; имена, характеризующие грубость, наглость и т. п. свойства персонажей: *Нахалова, Грублон, Халдина, Сорванцов, Буянов, Драчугин*; онимы, указывающие на мотовство, расточительность: *Мот, Промот, <...>, Промотаев, Промоталов, <...>, Глупомотов, Тратов, Нещетова, Бесчестнов, Золотосор, Расточителей, Растачилов*. Ряд имен содержал указание на кокетство, щегольство персонажа: *Перекраса, Ветхокрасова, Красоткин, Жеманиха, Приманкина, <...>, Миловзорова, Снафидина, Щепетихина, Щепеткова, Фертиков, Щеголиха, Щеголихина, <...>, Блестов, Мишурский*. Широкий ряд собственных имен указывает на пьянство и чревоугодие: *Брагин, Наливайкова, Запивохин, Бутылин, Рюмкин, Хмельнин, Застойкин, <...>, Бибрис, Бибрус, Бульбулькин*.

Собственные имена, заключающие в семантике характеристику особенностей поведения персонажей, квалифицировались В. Н. Михайловым

«малыми группами». Был отмечен ряд имен, заключающих идею речи: *Брюжжалов, Бранюкова, Безумолкова, Неумолков, Говоруновы, Болтуновы, Брякунов, Акилина Трещоткина, Гремухин, <...>, Таратора, Болтай, Турусин, Горланиус, Растабарова, Молчалин, Скалозуб, Зубоскал, Зубоскалин, Хлестова, Хлестаков, Жевакин, Репетилов*; о бойком, энергичном поведении персонажей, их подвижном характере говорит семантика следующих собственных имен: *Непоседова, Провор, Стреляй, Хватов, Затейкин, Угаров, Брызгова, Звонкина, Петушков*; имена с семантикой, характеризующей эмоциональную сторону поведения персонажа: *Горемыкин-Воздыхалов, Воздыхалов, Влюбленной, Сгорепьянов, Хохоталкин, Плаксин, Вспышкин, Пламен, Горюев, Трусицкий, Трусилкин, Угрюмов*; собственные имена, обозначающие названия несчастья: *Бедон*; имена с семантикой, отражающей образ жизни и излюбленные занятия персонажей: *Гостякова, Мироброд, Атуев, Пиролобова, Приседалкина, Дамоугодников, Припрыжкин, Прыгушкин, Прыгов, Прыжков*; имена, указывающие на пристрастие к карточной игре: *Фараонов, Макаов, Козырякин, Паролькин, Подборов, Тройкина, Картёжников, Штосина*; в семантике некоторых имен характеризуется «бывалость», жизненный опыт персонажей: *Извед, Изведа, Излёт, Всеведа, Бывалова*; отражены различные особенности поведения: *Неотвязный, Докукин, Прицепин, Назойлова, Надоедалов, Кривотолк, Выдумщик, Вертяевы, Неспускалов, Стовид, Бурда, Кутерьма, Кутермина, Сумбурова, Усерд, Трусим, Миротвор, Дремучкин, Ссудихин, Тихонравова, Громилов, Усыпляев, Заправлялкин, Перепалкин, Тумаков*, сюда же отнесены некоторые собственные имена из произведений о жизни в древней Руси *Бурнорев, Бурновой, Громобой, Главоруб, Осад, Наступ, Извед, Пламид* и оним, созданный на основе лексического материала немецкого языка: *Трумф*.

В. Н. Михайлов отдельно указал на «значительную группу» собственных имен для характеристики профессиональной деятельности персонажей. Отдельно отмечены подгруппы, характеризующие профессии литераторов и ученых: *Критициондиус, Синекдохос, Начеркал, Стихоткачев, Свирелкин, Рифмоскрып, Цезуркин, Баснобретов, Бредин, Скудобред, Ермалафид, Одохват, Рифмокрад, Рифмохват, Крадун, Скрыплев, Тяжелослов, Стиховраль, Музин, Плаксивин, Рифмин, Рифматов, Писцов, Свистов, Визгов, Кропов, Верзляков, Сластилкин, Посошков, Тиранкин, Дребеднев, Змейкин, Шмелев, Лиров*. Ряд фамилий служит для характеристики профессии врача: *Ланцетин, Пластырев, Карачун, Людомор, Смертодав, Каратай*. Некоторые имена связаны с характеристикой военной среды: *Протазан, Рубакин, Саблин*,

Мечин; имена характеризующие среду купцов и торговцев: *Проторгуев, Перебоев, Разживин, Смекалов, Корзинкин, Абдулин, Авиндулин, Афендулин, Авдулин, Абрахузин*; семантика некоторых онимов характеризует профессию артиста: *Бемольская, Алегрин, Свисталова, Припрыжкин, Резвушкин, Скачков, Бренчинский, Гусликов*; семантика фамилий полицейских содержит указание на типичные свойства этих последних: *Допыталов, Шарин, Грошехватов, Свистунов, Пуговицын, Уховёртов, Держиморда, Рыловоротов*; имена с семантикой, указывающей на другие виды деятельности: *Надзор, Кутейкин, Цыфиркин, Туподолотов, Деепричастие Никифор Тимофеевич*.

В следующей подгруппе В. Н. Михайлов собрал собственные имена, семантика которых указывает «на имущественное состояние, на принадлежность к определенной социальной группе или на солидарность персонажа с определенным классом, или на степень значимости, влияния человека в данной социальной среде» [Михайлов, 1955, с. 259]: *Бедняков, Беднякова, Бедняковы, Скудов, Драч, Чужехватова, Некопейков, Занапрасно Ободранный, Малоденьгин, Грошевилов, Недощётов, Недочётов, Пышен, Богатова, Толстосум, Толстобрюхов, Мошнин, Крестьянкин, Роднябар, Чернавка, Графов, Графон, Изгоев, Копейкин, Большой Самсон Силыч*; выделил и подробно прокомментировал группу онимов, содержащих в основах указания на национальную принадлежность или симпатии персонажей: *Немчуркин, Франколюб, Русалей, Россиянинов, Костанжогло, Русида*. Наконец, в последнюю подгруппу были включены собственные имена, характеризующие внешность и физические недостатки персонажа: *Милозор, Миловид, Миловида, Миловидин, Станостроева, Кривобокова, Кривоплечева, Прекраса, Миниатюркин, Горбура, Мурлыкин, Корючкин, Моргач, Тугоуховский*.

В. Н. Михайлов обратил внимание на то, что характеризующая функция часто сочетается с другими, представляет авторское отношение к персонажу, передает с помощью словообразовательных средств экспрессию и стилистическую тональность имен и, что особо важно в нашем случае, является квалификатором социальной принадлежности персонажа и т. д., «являются потенциально очень емкой в отношении возможности комбинации стилистических функций частью поэтической ономастики» [Михайлов, 1955, с. 275]. Далее автор представил исторический обзор функционирования онимов этого типа на протяжении полутора веков русской литературы и предложил «обобщение о намечающихся тенденциях в этом функционировании». Здесь нашли место не только лингвистические, но и литературоведческие

наблюдения, размышления о жанровой принадлежности произведений, о специфике отношения классицизма как литературного направления к свойствам собственных имен-характеристик, о судьбе литературного приема в постклассицистском художественном творчестве.

Столь внимательное прочтение текста одной из глав диссертационного исследования В. Н. Михайлова обусловлено широтой охвата и практически исчерпывающей полнотой антропонимного материала, функционирующего в русской литературе полутора столетнего периода ее развития.

Получило распространение аллюзийное использование широко известных или имеющих прозрачную внутреннюю форму имен. Русская литература XVIII и начала XIX века, как показано выше, пестрит такого рода примерами. Достаточно сослаться на творчество А. С. Пушкина, А. С. Грибоедова и других русских писателей. Обращение к творчеству выдающихся русских писателей открывает и другие стороны их ономапоэтического мастерства. Например, Пушкин, в разных главах знаменитого романа, представляя Евгения Онегина, то пользуется традиционными сравнительными оборотами (как *Child-Harold*, подобный ветреной Венере), то сравнительно-отождествительными конструкциями (второй Чадаев), а то и попросту поэтонимными заменами (*Мельмот*, *Гарольд*, *космополит*) и пр. Подробно функционирование поэтонимии романа *Евгений Онегин* рассмотрено в монографии автора статьи [Калинкин, 1999].

Тонкое чувство социально-разграничительных возможностей именованных, присущее творчеству А. П. Чехова, ощутимо практически в каждом его произведении. Вот начало взятого почти наугад рассказа *Барыня*: «К избе **Максима Журкина**, шурша и шелестя по высохшей, пыльной траве подкатила коляска, запряженная парой хорошеньких вятских лошадок. В коляске сидели барыня **Елена Егоровна Стрелкова** и ее управляющий **Феликс Адамович Ржевецкий**» [Чехов, 1970, с. 248]. Как видим, автор не только представил персонажей, но и ясно обозначил разницу в их социальном статусе, употребив различные формы именованности для крестьянина (имя + фамилия), барыни и ее управляющего (имя + отчество + фамилия). От подготовленного читателя не ускользнет и другая информация, переданная исключительно с помощью собственных имен. Во-первых, та, что фамилия *Журкин* в завуалированной форме характеризует персонаж (по В. И. Далю, слово «журба» означает «печаль», «горе», «кручина», а прилагательное «журливый» – «сварливый», «бранчливый в отношении к младшим»). Оба паронима проявятся в характеристиках персонажей и трагическом сюжете рассказа. Во-вторых,

фамилия барыни и внутренняя форма апеллятива, от которого она образована, подскажут, что речь идет отнюдь не о родовитой дворянке, а, скорее всего, о жене отставного офицера. В тексте рассказа найдется прямое указание на это: *«Имение, в котором она жила, принадлежало ее брату холостяку, который жил в Петербурге и очень редко думал о своем имени. Жила она в нем с тех пор, как разошлась с мужем. Муж ее, полковник Стрелков, очень порядочный человек, жил тоже в Петербурге и думал о своей жене менее, чем ее брат о своем имени»* [Чехов, 1970, с. 257]. В-третьих, русифицированная форма полного имени управляющего наведет на мысль о его польском происхождении.

В настоящее время в развитии поэтонимологии наблюдается смещение акцента с изучения языка литературного произведения исключительно как достижения автора и свойств его идиолекта на исследование художественного произведения как феномена объективно существующего только с учетом читателя (по мысли А. Ф. Лосева художественное произведение – это «арена встречи» мыслящего и чувствующего сознания автора с мыслящим и чувствующим сознанием читателя) как адресата усилий автора и реального субъекта восприятия текста. Появление в поле интересов ученых-ономастов (поэтонимологов) триады «автор – текст – читатель» с новой силой и с переменной ракурсов рассмотрения возродило интерес даже к хорошо известным (не говоря о недостаточно изученных) социолингвистическим параметрам собственных имен, функционирующих в художественной литературе на русском языке.

Литература

1. Калинин В.М. Поэтика онима, Донецк: Юго-Восток, 1999. 408 с.
2. Калинин В.М. Теория и практика лексикографии поэтонимов (на материале творчества А.С. Пушкина, Донецк Юго-Восток, 1999. 247 с.
3. Михайлов В.Н. Собственные имена персонажей русской художественной литературы XVIII и первой половины XIX веков, их функции и словообразование. Дис. ... канд. филол. наук. Симферополь, 1955. 598 с.
4. Тынянов Ю.Н. Литературный факт // Поэтика. История литературы. Кино. М.: Наука, 1977. С. 255–270.
5. Чехов А.П. Собрание сочинений в восьми томах. Т.1-8, М. Правда, 1970.

А.И. Карасева

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

**Знакомство с представлениями о женщине при изучении русского языка
как иностранного (на материале былин)**

былина, образ женщины, лексема

Былины как часть русского народного эпоса являются отражением исторического опыта народа, его традиций, ценностей, культурно-бытовых реалий в типичных образах и мотивах, благодаря которым становится возможным изучение не только эпохи Древней Руси, но и русской языковой картины мира в целом, поскольку русский эпос оказал значительное влияние на ее формирование и содержание.

В процессе изучения русского языка как иностранного знакомство с былинами как частью русской культуры представляется необходимым, так как они способствуют знакомству обучающихся с языком, культурой, историей России, развитию у них лингвокультурологической компетенции.

Рассмотрение женских образов как одного из важнейших концептов русской языковой картины мира должно включать изучение эпических произведений Древней Руси, поскольку их анализ позволит обучающимся определить, как менялась роль женщины в обществе с древних времен до наших дней. Для анализа нами были выбраны былины «Дунай Иванович», «Михайло Потык», «Добрыня и Змей», «Добрыня и Маринка» [Былины, 1986], так как в них представлены наиболее типичные женские образы.

Для указания на происхождение, социальный статус былинных героинь используются такие номинации, как *королевична* (дочь короля [Толковый, 1945–1940]), *княгиня и князевична* (жена князя [Толковый, 1945–1940]), *царица* (жена царя [Толковый, 1945–1940]): «Еще есь-де кого дак уж княгиной назвать, Еще есь-де кому да поклонится» [Былины, 1986, с. 197], «Много он девиц да королевичных, много нунь девиц да и князевичных а из той было пещеры из змеиною» [Былины, 1986, с. 84]. Наименование женщины по территориальному признаку встречается в былине «Михайло Потык»: «Лебедь белую да королевичну, королевичну подолянку» [Былины, 1986, с. 211], где лексема *подолянка* называет жительницу Подолья, территории современной Украины вдоль реки Днестр.

Если для наименования женщин знатного происхождения использовались лексемы, указывающие на происхождение, то представительницы более низких сословий описаны с помощью номинаций по роду деятельности. Анализ лексем показывает, что занятия женщины чаще всего были связаны с ведением хозяйства, воспитанием детей: *красенца ткать* (ткать деревенские холсты, простое полотно [Словарь диалектных, 1986]), *портмойница* (устар. та, кто занимается стиркой одежды, белья [Толковый, 1945–1940]), *нянька* (*нянюшки*), *мамки* и *няньки*, *служаночка*: «*Опраксеюшка сидит да ведь красенца ткет*» [Былины, 1986, с. 200], «*А за Михаилом будешь слыть не царицею, а будешь-станешь слыть портмойница у стольнего у князя у Владимира*» [Былины, 1986, с. 211], «*Ходила нунь Забава дочь Потятична она с мамкамы да с нянькамы в зеленом саду гулятьтисья*» [Былины, 1986, с. 80].

Данные лексемы и сегодня используются в составе устойчивых разговорных сочетаний: «*я тебе не мамка!*», «*нашлась королевична*»; фразеологизмов: *царица полей*, *великая княгиня*. Это подчеркивает важность знакомства с номинациями женских былинных образов при изучении русского языка как иностранного, поскольку позволяют проанализировать исходное значение слова с современным идиоматическим.

Тем не менее в былинах отмечается и отклонение женщины от привычной роли хозяйки и ее занятие свойственным мужчине ремеслом. Так, в былине «*Дунай Иванович*» для описания одной из героинь используется лексема *поленица* (в русском боевом эпосе *богатырь* (мужчина или женщина) [Толковый, 1945–1940], образовано от слова *поле*, где разъезжали и дрались богатыри [Этимологический, 1964–1973]): «*Еще зла поленица да приудалая*» [Былины, 1986, с. 197]. При этом отмечается решительность, смелость и бесстрашие поленицы, ее готовность соперничать с богатырями на равных: «*Кабы я была у тя на белых грудях, Не спросила бы ни имени, ни вотчины, Ни отечества я, ни молодчества, – Я бы скоро порола да груди белые, Я бы скоро смотрела да ретиво сердце*» [Былины, 1986, с. 202]. Для ее описания используется эпитет *приудалая* (отважная, храбрая [Толковый, 1945–1940]): «*Еще зла поленица да приудалая*» [Былины, 1986, с. 197]. Женщина-богатырша оказывается способной возразить мужчине, показать свое превосходство: «*Говорила тут Настасья да королевична: «Уж ты ой тихой Дунай да сын Иванович! А старой казак будет сильне тебя, Горазне тебя дак то и я буду*» [Былины, 1986, с. 203]. Однако отношение к таким сильным женщинам было

отрицательным, что подтверждается лексемой злая: «Еще зла поленица да приудалая» [Былины, 1986, с. 197].

На семейное положение и отношение былинных героинь к противоположному полу указывают номинации *жена (жона), женка (жонка)* (пренебрежительное к *жена*), *молодица* (молодая замужняя женщина [Толковый, 1945–1940]), *полюбовница* (то же, что *любовница* [Словарь русского, 1999]), *вдова, обручница* (невеста, обрученная [Словарь диалектных, 1986]), *чета* (то же, что *чета* – супружеская пара, муж с женой [Этимологический, 1964–1973]), *любимая семья* (в значении *близкий член семьи*): «Молодых молодиц да табуницами, он уж добрых коней да табунами гнал» [Былины, 1986, с. 209], «Он уж прибрал себе да полюбовницу а прекрасную Марью да королевичну» [Былины, 1986, с. 209], «Вы не знаете ле где-ка да мне обручницы» [Былины, 1986, с. 195], «Не твоя чета Настасья и не тебе жона» [Былины, 1986, с. 197], «Выходит тут Михайло Потык сын Иванович со сырой земли, за собой ведет свою да любиму семью, молоду-то Марью лебедь белу, королевичну» [Былины, 1986, с. 212].

Родственные связи женщин называются в русском эпосе лексемами *дочь* (с вариантами *дочи, дочерь*), *дочка* (ласковое к *дочь*), *сестра, сестрица* (ласковое к *сестра*), *матушка, племянничка*: «Еще есь у его да как две дочери, А больша-то ведь дочи да то Настасея» [Былины, 1986, с. 197], «Матушка Добрынюшке говаривала, матушка Никитичу наказывала» [Былины, 1986, с. 77], «Быдь-ка ты, Добрынюшка, да больший брат, я тебе да сестра меньшая» [Былины, 1986, с. 79]. При том даже воинственная поленица описана как любящая мать, готовая на все ради своего ребенка: «А-й не жаль мне князя да со княгиною, И не жаль сего мне да свету белого, – Тольки жаль мне в утробы да млада отрока» [Былины, 1986, с. 203]. Используются и постоянные сочетания *родитель матушка, государыня матушка*: «И пошел же ко родители ко матушки, и к честной вдовы Офимьи Александровной» [Былины, 1986, с. 79], «А Добрынюшке ли матушка наказывает, государыня Добрыне наговаривает» [Былины, 1986, с. 86]. Интересно устойчивое сочетание *крыло правое*, употреблявшееся в былинах для выражения близких отношений с кем-либо по аналогии с современным *правая рука*: «А нету у мян нонь да крыла правого, А правого крылышка правильного, – А нету сестрицы у мян родимое» [Былины, 1986, с. 200].

Отношение к былинным героиням отражает реалии древнерусского государства. С одной стороны, отмечается значимость женщины в обществе: «Еще есь-де кого дак уж княгиной назвать, Еще есь-де кому да поклонится»

[Былины, 1986, с. 197]; для ее номинации используются лексемы *душенька* (производное от *душа* с уменьшительно-ласкательным суффиксом -еньк-), *любимая*, *целовать-миловать*, *любезная*, *мудреная*, *честная*: «*Не отдам я своей душеньки без бою, без драки, без великого кроволития*» [Былины, 1986, с. 213], «*Как тут-то он, Михайлушка, подскакивал, а хочет целовать-миловать-то ю*» [Былины, 1986, с. 209], «*Он не слушал да родителя тут матушки, честной вдовы Офимьи Александровной*» [Былины, 1986, с. 78]. С другой стороны, в отношении героинь частотное употребление номинаций с отрицательной коннотацией – *супротивница* (уст., книж. к противница, неприятельница, соперница [Словарь русского, 1999]), *злая*, *потравница* (производное от *потравить*, *потрава* в значении *порча*; чародейка, отравница [Этимологический, 1964–1973]), *дура*, *жонка-срамница*: «*Маринка да потравница, потравила та Маринка девяти ли молодцов*» [Былины, 1986, с. 86], «*Вы не знаете ле где-ка да мне обручницы, Обручницы мне-ка, да супротивницы, Супротивницы мне-ка, да красной девицы*» [Былины, 1986, с. 195], «*Прости меня, дуру, жонку-страмницу, муж по дрова, жена замуж пошла*» [Былины, 1986, с. 214]. Таким образом, положительно оценивается то поведение, которое принято в обществе: верность мужу, проявление мудрости и уступчивости.

Почти все былинные героини предстают в текстах как молодые красавицы, что подтверждают лексемы *молодая*, *красная*, *прекрасная*, постоянные эпитеты *красная девица* (уст. к красивый [Этимологический, 1964–1973]), *черные брови*, *соболиные брови*, *ясные очи*, *белы руки*: «*Красотой бы красна да ростом высока, Лицо-то у ей да было б белой снег, Очи у ей да быв у сокола, Брови черны у ей да быв два соболя, А реснички у ей да два чистых бобра*» [Былины, 1986, с. 195]. Присутствует и описательная характеристика внешности героинь с помощью сочетаний *ростом высока*, *белое как снег лицо*, *очи сокола* (уст. к глаза), *реснички два бобра*, *ягодицы красные мазовицы* (*мазовицы* – то же, что *маковицы* [Словарь диалектных, 1986] – 1) семенная коробочка цветка мак, 2) купол церкви [Словарь русского, 1999]; *ягодница* – щека [Словарь диалектных, 1986]; в былине отмечается внешнее сходство щек и маковиц): «*У ей ягодницы быв красные мазовицы, Ясны очи у ей да быв у сокола*» [Былины, 1986, с. 197]. В былинах подчеркивается красота женщины в сравнении с природной красотой как истинным, нерукотворным совершенством.

Обилие постоянных эпитетов, устойчивых сочетаний с компонентом лица женского пола в современном русском языке свидетельствует о наличии в языковой картине мира россиянина концептов, культурных фактов, сближающих его с жителем Древней Руси не только на лингвистическом, но и на лингвокультурологическом уровне, что подтверждает необходимость знакомства с русскими реалиями через литературу, в том числе былины, при изучении русского языка.

Образ женщины в русском народном эпосе представлен большим количеством номинаций. В рассмотренных былинах героинями являются как представительницы высшего сословия (королевична, княгиня, царица), так и простые женщины (нянька, служанка, портомойница). При этом особое внимание уделяется именно знатым героиням: в былинах воспеваются их красота, приводится описание положительных и отрицательных черт характера. Однако большая часть лексем определяет женщину как хозяйку, жену, что отражено в номинации ее занятий, семейного положения и предпочтительной модели поведения. Анализ номинаций женских образов в русском эпосе имеет особое значение в ходе изучения русского языка как иностранного, поскольку позволит соотнести историческое положение женщины в обществе с современным в России и родной стране, обогатить словарный запас и познакомиться с культурой и традициями русского народа.

Литература

1. Былины: Сборник / Вступ. ст., сост., подгот. текстов и примеч. Б. Н. Путилова. Л.: Сов. писатель, 1986. 552 с.
2. Словарь диалектных, устаревших и малоупотребительных слов [Электронный ресурс] // Былины: Сборник. Л.: Сов. писатель, 1986. С. 537-545. Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/byliny/texts/bpu/bpu-537-.htm> (дата обращения 12.03.2023).
3. Словарь русского языка [Электронный ресурс]: В 4 т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. 4 т. Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp> (дата обращения 10.03.2023).
4. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ, 1935-1940. 4 т. Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/default.asp> (дата обращения 10.03.2023).

5. Этимологический словарь русского языка [Электронный ресурс]: в 4 т./ М. Этимологический, 1964–1973; пер. с нем. и дополнения О. Н. Трубачева. – М.: Прогресс, 1964–1973. 4 т. Режим доступа: <https://lexicography.online/etymology/vasmer/> (дата обращения 09.03.2023).

Е.Б. Коломейцева

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
(Россия)*

**К проблеме отбора новейших художественных текстов для чтения
на уроках РКИ**

*адаптированный художественный текст, комментированное чтение,
новейшая русская проза, методика преподавания РКИ*

Компетентностный подход в изучении русского языка ставит перед преподавателями РКИ множественные задачи. Овладение лингвокультурологической компетенцией в совокупности с языковой и речевой возможно во многом через чтение художественных текстов в учебниках во время аспектных уроков и самостоятельно, внеаудиторно. Текстцентричность является до сих пор одной из главенствующих категорий при построении учебников и учебных пособий по РКИ. Текст в РКИ важен как носитель как языковой, так и лингвострановедческой информации. Как указывает О.А. Корнилов, у каждого народа присутствует часть картины мира, которую относят к национально-специфической картине мира, отраженной в языке [Корнилов, 2011, с. 325], а значит, очень актуальным остается вопрос о выборе текстов для чтения для показа национально-специфической части картины мира.

На данный момент есть множество аспектных учебников и пособий для чтения, существует линейка адаптированной русской художественной прозы издательства «Златоуст», но открытым остается вопрос об ознакомлении иностранных учащихся с новыми явлениями в языке и культуре современной России посредством выбора и адаптации для чтения новой современной российской прозы. Как нам кажется, иностранные учащиеся до сих пор имеют мало возможностей ознакомиться с новейшей русской литературой: она не так доступна в переводах за рубежом (кроме ограниченного числа авторов, например, В. Пелевина, Е. Водолазкина) и мало представлена в хрестоматиях и учебниках для чтения. И тут к проблеме следует подходить с трех точек зрения: с точки зрения важности самого текста в современном литературном процессе, с точки зрения соответствия чтения текста поставленной учебной задаче, а также с точки зрения наличия в тексте актуальной лингвострановедческой информации.

Разберем подробнее, каким образом на практике реализовать описанные соображения. Литературные премии современной России могут служить критерием отбора новых современных произведений. Наиболее авторитетными являются премии «Русский букер», НОС, «Национальный бестселлер», «Большая книга» и «Ясная поляна», лауреаты которых очень часто печатаются в издательстве Е. Шубиной. Тексты лауреатов премий каждый год выбираются для проведения «Тотальных диктантов», однако не присутствуют в поле зрения преподавателей РКИ в качестве учебного материала. Следует признать, однако, что присуждение автору текста премии не является абсолютным критерием отбора учебных текстов. Как указывает М.П. Абашева в журнале «Вопросы литературы», «во-первых, премия – это результат работы нескольких экспертов с индивидуальными вкусами... во-вторых, литературные премии сегодня, надо признать, утрачивают свой авторитет» [Абашева, 2012, 1, с. 28]. Не претендуя на универсальное мнение, отметим, что в таком случае критерием отбора современных текстов может служить общее качество литературного текста (при отсутствии субъективности) и наличие лингвистических и лингвострановедческих особенностей, нужных в процессе обучения РКИ, то есть другие две точки зрения на текст в изучении РКИ.

Обратимся ко второй точке зрения на отбор современных художественных текстов для чтения по РКИ. Текст не должен быть очень длинным, чтобы его использование в аудитории было возможным. В нем должна содержаться грамматика, изучаемая на данном этапе. Таким образом, для адаптации могут быть выбраны рассказы, либо законченные по смыслу фрагменты современной прозы, содержащие грамматические примеры по нужным преподавателю темам. Для отбора и адаптации целесообразно воспользоваться лексико-грамматическими минимумами к экзамену ТРКИ и ресурсом ГИРЯП «текстометр», позволяющим определить активную и пассивную лексику уровня. Так как речь идет о чтении художественной литературы, то обратимся к уровню не ниже В 1+. Как нам представляется, художественная русская литература при адаптации ее ниже указанного уровня потеряет множество художественных и культурных нюансов, необходимых и на уроках РКИ. В этом абзаце мы отметили чисто языковые моменты, на которые нужно обратить внимание при отборе и адаптации подобных текстов: длину отрывка или текста, соответствие его уровню обучающегося, присутствие в тексте изучаемой грамматики и лексики.

Что касается лингвострановедческой составляющей, сначала отметим мнения исследователей. В докладе на научном симпозиуме Л.А. Дунаева и М. Руис-Соррилья Крусате отмечают важными для отбора экспертный подход, исчисление смыслов текста, синтез энциклопедического и тематического принципов [Дунаева, 2016, с. 472]. К сожалению, до сих пор нет досконально разработанного лингвострановедческого минимума, хотя есть и лингвокультурные словари. Исследователи говорят о следующих критериях отбора лингвокультурной текстовой информации: а) общеизвестность материала, б) практическая польза, в) аутентичность, г) включение региональной составляющей [Василюк, 2010, 4, с. 26–28; Садыкова, 2019, с. 129–131]. А.С. Мамонтов определяет в целом следующие критерии отбора: а) типичность отраженных ситуаций, б) коммуникативная ценность материала, в) страноведческая ценность, г) защищенность от стереотипа [Мамонтов, 2019, с. 151]. Все это позволяет заключить, что нужны тексты с современной лексикой, не оскорбляющие чувств, обучающих и не отражающие негативный образ страны изучаемого языка, но демонстрирующей региональные особенности страны, помогающие ориентироваться в этике России в ситуациях общения, раскрывающие основные лингвокультуремы (термин В.Г. Костомарова).

Кроме всего вышесказанного, хотелось бы отметить и этический потенциал художественного текста. Учебный процесс направлен также и на воспитание обучающегося, поэтому нельзя упустить из поля зрения и деонтологический критерий, о котором меньше упоминают, считая его само собой разумеющимся.

Итак, подведем итог рассмотрению. Существует необходимость включения в учебный процесс по РКИ современной новейшей русской литературы, однако критерии отбора этой литературы неясны. В практике преподавания РКИ все еще не выработано единого стандарта отбора текстов (что достаточно сложно сделать), нет лингвокультурных минимумов, которые могли бы служить подспорьем преподавателю. Таким образом, как представляется автору данных тезисов, есть четыре существенных момента, на которые необходимо полагаться при отборе, а именно: а) качество литературного текста и его место в русской литературе, актуальность текста; б) соответствие выбранного материала учебным задачам в преподавании РКИ; в) соответствие текста основным лингвокультурологическим критериям отбора; г) соответствие текста деонтологическим критериям обучения. По нашему мнению, таким условиям могут соответствовать рассказы, например,

А. Варламова, некоторые рассказы З. Прилепина, Е. Водолазкина, А. Геласимова, П. Селукова, отрывки из произведений М. Степновой, Д. Данилова, Н. Абгарян, О. Славниковой и других. Описанные критерии могут быть описаны в дальнейших исследованиях более подробно, как и опыт составления адаптированных текстов для чтения на основе современной новейшей русской прозы.

Литература

1. Абашева М.П. Литературная премия как инструмент. Заметки инсайдера // Вопросы литературы. 2012. №1. С. 28–40.
2. Василюк И.П. Прикладная лингвокультурология. Проблемы отбора и анализа языкового материала для практики обучения русскому языку как иностранному // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. Серия: Языкознание и литературоведение. 2010. № 4. С. 24–33.
3. Дунаева Л.А., Руис-Соррилья Крусате М. Лингвокультуроведческий минимум для инофонов: практика создания и использования в России и за рубежом // Славянские языки и культуры в современном мире: III Международный научный симпозиум: Труды и материалы, М.: МАКС Пресс. 2016. С. 470–473.
4. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов: [учебное пособие]. М.: КДУ, 2011. 350 с.
5. Мамонтов А.С. Лингвокультурология в аспекте обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации // Russian Language Studies, серия «Русистика», 2019. Т. 17. № 2. С. 143–156.
6. Садыкова Р.Ф. Лингвокультурологический аспект в курсе преподавания русского языка как иностранного // Балтийский гуманитарный журнал, 2019. Т.8. № 3. С. 129-132.

Д.К. Курбонов

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

**Сопоставительное изучение современной русской и узбекской поэзии
с применением приемов технологии развития критического мышления**
стихотворение, приемы, анализ, критическое мышление

Изучение современной поэзии является важным и необходимым элементом в литературном развитии учащихся [Гайнутдинова, 2022, с. 136]. Ученики изучают в школе стихотворения разных поэтов, и каждый поэт, создавая свое творческое произведение, отражает историко-литературные реалии своего времени. Именно современная поэзия может создавать у школьников объективное представление о реальном мире.

Мы стремимся к тому, чтобы определить лучший способ эффективной организации урока. Существует множество методов преподавания литературы, в том числе поэзии. Здесь мы рассмотрим сопоставительный анализ современной русской и узбекской лирики с применением интерактивных методов, направленных на формирование критического мышления в группе учащихся, изучающих русскую литературу. Для этой цели были выбраны стихотворения «*А вот и снег*» русского поэта С.М. Гандлевского [Гандлевский, 2023] и «*Первый снег*» узбекского поэта Мирпулата Мирзо [Мирзо, 2023].

Занятие будет организовано в трех стадиях, так как основу технологии составляет трехфазовая структура, но отличающаяся от организационных этапов обычного урока. Каждая стадия своеобразна, имеет свои задачи и цели, а также множество характерных приемов. Первый этап называется вызовом, второй – осмыслением и третий – рефлексией [Заир-Бек, 2011, с. 24]. Важной задачей первого этапа считается целенаправленная мотивация, т.е. нужно заинтересовать учащихся так, чтобы они свободно отвечали, можно и неправильно, но при этом не критиковать. Вводная теоретическая информация не предполагается, так как в задачи данной методики это не входит.

Для примера выбираем прием «Прогноз по иллюстрации» для первого этапа, при этом преподаватель не называет тему стихотворения, учащиеся должны высказать свои предположения и ответить на возможные вопросы преподавателя [Мастер-класс, 2023]. Итак, преподаватель вывешивает две

иллюстрации – по одной для каждого стихотворения. Вопросы учителя могут быть примерно такими:

1. Что описывается на этих изображениях? Придумайте название для каждого изображения.

2. Какие сходства и различия вы видите?

3. Чем, вы думаете, обусловлены выявленные различия?

3. Какой эмоциональный настрой присутствует в каждом изображении / стихотворении? Может ли это изменить ваше настроение и т. д.?

Примерные ответы учащихся:

– на изображениях представлена зима;

– названия стихотворений, наверное, «Снег» или «Первый снег»;

– сходства в том, что изображена зима в обеих иллюстрациях, а различия, наверное, в настроении авторов;

– по иллюстрациям можно угадать, что первое стихотворение написано с негативным настроением, а второе – с позитивным.

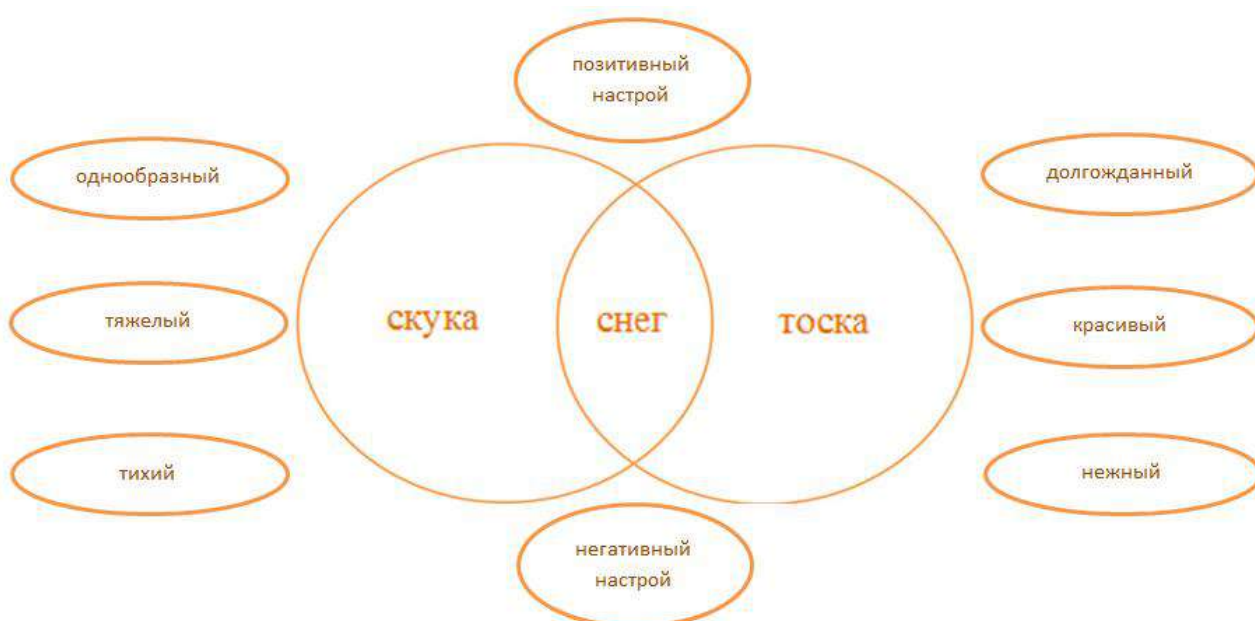
Работу можно организовать либо индивидуально, либо в группах. Такой нетрадиционный вход в урок активизирует всех учащихся, даже самых ленивых. При этом нельзя применять один и тот же прием на каждом уроке, так как разнообразие приемов делает уроки более интересными. А на обычном уроке с применением традиционных методов большинство учеников все-таки пассивны.

Переходим к следующему этапу – осмысление, в ходе которого учащиеся получают новую информацию, т.е. знакомятся с текстом стихотворений, сравнивают новое со старым и оценивают. На данном этапе ученики не только просто получают новые знания, но и осмысливают, анализируют и систематизируют их в памяти, что способствует формированию собственной позиции. Задачей учителя на данном этапе является сохранение интереса учеников к теме.

Учитель может предоставлять информацию по-разному, например, в виде текста на раздаточных листах или просто представлять на экране. Но если есть доступ к интернету, можно давать QR-коды к стихотворениям, чтобы ученики сами прочитали стихотворения на своем телефоне, быстро отсканировав и перейдя на сайт. Это коды быстрого доступа к стихотворениям:



После того, как ученики прочитали стихотворения, учитель раздает листочки с диаграммами аналитического приема «Кольца Венна», далее ученики нарисуют кластеры вокруг диаграммы [Приемы, 2023]. Данный прием аналогичен с приемом «Диаграмма Венна», но тут мы его представляем в кольцевом виде и сочетаем с кластерами. Итак, ученики приступают к сопоставительному анализу лирических текстов, записывают общие черты двух стихотворений, уникальные особенности первого стихотворения, а также уникальные особенности второго стихотворения. Работать можно либо индивидуально, либо в группах. Примерный результат работы учеников выглядит так:



Последний этап – рефлексия – это подведение итогов, завершение урока. На данном этапе ученики закрепляют новые знания разными способами, размышляют над ошибками, активно перестраивают первичные ошибочные представления. Обсуждаются, анализируются и фиксируются достигнутые результаты письменно или словесно, таким образом, формируется в сознании учеников структурированное новое знание. Для каждой стадии существует свой огромный набор приемов, стоит только выбрать любой подходящий из них, например, на этот раз учитель предлагает игровой метод «Кубик Блума» для закрепления пройденного урока. Потребуется обычный кубик, на каждой его грани приклеивается надпись для начала вопросов [Пирожкова, 2019]:

- «Почему»,
- «Объясни»,

«Назови»,
 «Предложи»,
 «Придумай»,
 «Поделись».

Вопросы формулируются учителем заранее, желательно несколько вопросов для каждой надписи. По желанию можно и варьировать надписи на гранях кубика или подготовить еще один кубик, чтобы вопросы затрагивали все стороны заданной темы. Далее все просто: учитель (либо ученик) бросает кубик, и ученики отвечают на вопрос по той грани, на которую выпадает кубик. Примерные вопросы:

1. Назовите лирических героев этих стихотворений.
2. Почему эти стихотворения были названы «*А вот и снег*» и «*Первый снег*», а не по другому?
3. Объясните, тоскует ли лирический герой по снегу или по своей возлюбленной. Какие ассоциации между ними?
4. Предложите другие способы описания природы.
5. Придумайте несколько вопросов для авторов этих стихотворений.
6. Поделитесь своими эмоциями и впечатлениями, как эти стихотворения повлияли на твое настроение?

Итак, можно добиться хороших результатов при изучении современной русской поэзии, литературы в целом, если применять на уроках новейшие инновационные технологии. Безусловно, эта технология имеет огромные преимущества, способствующие повышению интереса к изучаемой теме, эффективной организации и дифференциации обучения, формированию критического и собственного мышления, развитию умственных и творческих способностей и т. п.

Литература

1. Гайнутдинова А.Р. Изучение современной русской поэзии в старших классах школ с родным (нерусским) языком обучения Республики Татарстан. Дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2022. 270 с.
2. Гандлевский С. М. А вот и снег: Стих. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rustih.ru/sergej-gandlevskij-a-vot-i-sneg/> (дата обращения: 07.02.2023).
3. Задача преподавания поэзии. Language Magazine 7 июля 2020 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://www.languagemagazine.com/2020/07/07/the-challenge-of-teaching-poetry> (дата обращения: 07.02.2023).

4. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке: учебно-методическое пособие. М.: «Просвещение», 2011 г. 223 с.

5. [Мастер-класс – средства визуализации для развития критического мышления.](https://infourok.ru/masterklass-sredstva-vizualizacii-dlya-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-3820820.html) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/masterklass-sredstva-vizualizacii-dlya-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-3820820.html> (дата обращения: 07.02.2023).

6. Мирзо М. Стихотворение «Первый снег». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ziyouz.uz/ru/poeziya/uzbekskaya-sovremennaya-poeziya/894-1949> (дата обращения: 07.02.2023).

7. Пирожкова Е. Прием «Кубик Блума», чтобы развить критическое мышление ребенка. Справочник педагога-психолога школы №1 г. Нефтегорск Самарской обл., 2019 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.psihologsh.ru/928469> (дата обращения: 07.02.2023).

8. Приемы развития критического мышления «Диаграмма Венна» и «Кольца Венна». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pedsovet.su/metodika/priemy/6410_diagramma_venna (дата обращения: 07.02.2023).

Г.С. Низамудинова

Уфимский университет науки и технологий

(Россия)

**О проекте мультимедийного учебного пособия лексикографического типа
«Жесты русской культуры»**

невербальная коммуникативная компетенция, учебная лексикография, жест

Изучение русского языка как иностранного в подготовительном отделении неразрывно связано с проникновением в чужую культуру, осмыслением новых культурных фактов и реалий. Целью обучения выступает формирование вторичной (поликультурной) языковой личности, которая способна комплексно воспринимать иноязычную информацию. В процессе коммуникации мы не только произносим слова, но и регулируем и дополняем нашу речь паралингвистическими, экстралингвистическими и невербальными средствами. А часто жесты, взгляд и другие невербальные знаки совсем не требуют вербального сопровождения.

Невербальная коммуникация рассматривается нами как национальный феномен. Еще в конце прошлого столетия известные специалисты в области лингвострановедения (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, С. Г. Тер-Минасова, В. С. Красильникова, Е. И. Пассов и др.) говорили о том, что нормы и правила невербального языка должны стать таким же объектом изучения в курсе РКИ, как и нормы и правила вербального языка.

Таким образом, наряду с формированием языковой, речевой, социокультурной, лингвокультурной компетенций в процессе обучения РКИ можно, нужно и важно развить у иностранных обучающихся невербальную компетенцию, которая входит в структуру коммуникативной компетенции. Невербальная коммуникативная компетенция понимается нами как способность и готовность языковой личности пользоваться в процессе общения жестами и другими невербальными единицами в соответствии с коммуникативными целями и намерениями, распознавать невербальное поведение собеседника с целью повышения эффективности межличностного общения.

На следующем этапе возникает вопрос, как обучать жестам – явлению, которое необходимо анализировать в динамике, в условиях живых ситуаций общения. Невозможно развить готовность грамотно и уместно применять

жесты, лишь опираясь на статичный справочный материал. Важно научить иностранных слушателей анализировать русское коммуникативное поведение комплексно.

Размышляя над этим вопросом, мы пришли к выводу, что средством для формирования невербальной коммуникативной компетенции может стать специальное учебное пособие, которое будет включать и исчерпывающее описание наиболее употребительных русских жестов, и примеры их использования в реальной жизни, и обучающие задания и упражнения. Речь идет о разработке мультимедийного учебного пособия лексикографического типа «Жесты русской культуры». Жанр пособия выбран неслучайно: он предполагает обучающую направленность. Пособие включает словарную и учебно-практическую части. Цель настоящего пособия – повышение уровня овладения коммуникативной компетенцией у инофонов путем изучения невербального пласта общения, т.е. формирования невербальной коммуникативной компетенции. В словарной части пособия дается лексикографическая интерпретация жеста (невербальной единицы), которая включает физическое описание; истолкование; эмоции и вербальные высказывания, сопровождающие жест, и его речевые аналоги; лингвокультурологический (лингвострановедческий, этимологический) комментарий; лексико-грамматический комментарий (особенности использования в языке вербальной номинации жеста); при наличии соответствующих значений антонимичные, синонимичные, омонимичные жесты; текстовые, фото- и видеоиллюстрации. Как верно подметил В. В. Дубичинский, «только в комплексе, в синтетической модели словарного описания можно достигнуть необходимых дидактических задач, которые ставит перед собой методист-лексикограф» [Дубичинский, 2008, с. 341].

В процессе поиска аутентичных видеоиллюстраций жестов для словарных статей мы обратились к Национальному корпусу русского языка. В мультимедийном подкорпусе возможен поиск по заданному жесту, значению жеста, речевому действию. При отсутствии видеофрагмента с демонстрацией того или иного жеста в НКРЯ отбор видео производился вручную из русских кинофильмов. Видеоиллюстрации в словарной статье сопровождаются расшифровкой звучащей речи. Текстовые иллюстрации жестов также отобраны из основного подкорпуса НКРЯ и адаптированы для изучающих русский язык.

Объем словарной части пособия методически ограничен: в качестве предмета лексикографического описания выступили 45 жестов. Критериями отбора для лексикографической интерпретации послужили частотность

употребления и функционирования жестов в коммуникативном акте; культурная обусловленность; функционирование жестов в рамках речевого этикета. В пособии будут представлены и универсальные невербальные единицы, которые дополняются особым культурным смыслом в разных языках.

При разработке пособия мы опирались на опыт создания традиционных словарей и справочников: «Словарь языка русских жестов» Г. Е. Крейдлина, лингвострановедческий словарь «Жесты и мимика русской речи» А. А. Акишиной, лингвострановедческий словарь-справочник «Жесты и мимика в общении японцев» П. С. Тумаркина, «Словарь языка японских жестов» Т. Б. Резниковой.

Наконец, представим пример словарной статьи с учебно-практической частью из нашего мультимедийного учебного пособия лексикографического типа «Жесты русской культуры».

Склонить голову

Физическое описание. Человек стоит, склонив голову перед собой, головной убор держит в руках. Взгляд направлен вниз.



Истолкование. Выражает уважение, почтение к сакральным объектам либо скорбь. Сопровождается молчанием.

Лингвокультурологический комментарий. Мужчины при входе в храм, дом снимают головной убор как знак уважения к хозяину. В храме это Бог. Женщины в храме наоборот надевают на голову платок, показывая свою смиренность и беззащитность.

❖ Фразеологизм *склонить голову* – 1) почтительно относясь к противнику, признавать себя побежденным; 2) относиться с почтением к кому-либо, преклоняться перед кем-либо или чем-либо.

Сфера употребления. Используется мужчинами в обиходно-бытовой сфере при входе в храм либо во время похоронной церемонии (на кладбище).

Эмоции, сопровождающие жест. Печаль, грусть, тоска, сочувствие, огорчение, скорбь, смирение.

Невербальный антоним: нет.

Невербальный синоним: закрыть лицо руками (скорбеть), поклон (выражение почтения).

Невербальный омоним: склонить голову – 1) чувствовать себя виноватым; *Вина голову клонит* (русская пословица). 2) Задуматься.

Лексико-грамматический комментарий. Склонить голову + *перед/над кем? чем?(5) как?*

Ситуации использования жеста.

Текстовые иллюстрации

1) *Русский пришел сюда, чтобы склонить голову над могилами товарищей, погибших тогда, в сорок четвертом, во время легендарного штурма (НКРЯ: Г. Гурков «Встреча в Крыму» // «Огонек». 1961).*

2) *Нет, – я ответила честно, – нет, я не воровала никогда. – Хорошо, – он отвел глаза, предложил мне склонить голову и прочел молитву (НКРЯ: Е. Чижова «Лавра» // «Звезда». 2002).*

3) *– Извиняйте, гражданин, – уже в горнице сказал Сережка и покорно склонил голову перед Игнатом Фоминым (НКРЯ: А. Фадеев «Молодая гвардия». 1943–1951).*

Видеоиллюстрации

Фрагмент из драматического фильма «Непрощенный» (реж. С. Андреасян, 2018 г., 42:00–44:00). В эпизоде фильма Виталий Калоев (Дмитрий Нагиев) приходит на кладбище на могилу жены и детей, которые разбились в авиакатастрофе над Боденским озером 1 июля 2002 года.

Вопросы и задания на отработку жеста «Склонить голову»

1. *Расскажите, как нужно вести себя в религиозных учреждениях вашей страны? Как люди без слов выражают почтение, уважение, скорбь?*

2. *Когда и в каких ситуациях в вашей стране используют этот жест?*

3. *Посмотрите эпизод фильма в словарной статье. Что чувствует герой? Как вы это поняли?*

4. *Представьте ситуацию, что вы обещали другу помочь, но забыли об этом, и сейчас чувствуете себя виноватым. Покажите другу, что вам очень жаль, но при этом ничего не говорите.*

5. *Поставьте в правильном падеже слова из скобок. Какие еще жесты вы встретили? Объясните значения и функции этих жестов. Найдите фразеологизм и объясните его значение.*

1) *Викентий Корнелиевич закрыл дверь, виновато склонил голову перед (жена).*

2) *Склонить голову перед (враг) Маринеско не мог, не умел, не хотел.*

3) *Он склонил голову перед (чужое горе).*

4) *Я показал (она) большой палец – она сердито отвернулась и прошла мимо.*

5) *Когда она подняла (рука), убирая со лба и висков черные тонкие волосы, блеснул браслет.*

6) *Студенты писали конспекты, склонив головы над (тетради).*

7) *Бросив тетрадь в чемодан, Васильев склонил голову над (стол) и задумался.*

6. *Напишите 5 предложений, используя модель: где? + склонить голову + перед/над кем? чем? + как?*

Подводя итог, следует отметить, что одним из базовых направлений в современном образовательном пространстве является разработка и внедрение перспективных образовательных технологий. Создание мультимедийного учебного пособия лексикографического типа по формированию невербальной коммуникативной компетенции реализует концепцию информатизации образования.

Литература

1. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 251 с.

2. Вострякова Н.А. Основные принципы моделирования учебного пособия лексикографического типа для элементарного уровня обучения РКИ // Мир русского слова. 2015. № 1. С. 68–72.

3. Дубичинский В.В. Лексикография русского языка. М.: Флинта; Наука. 2008. 431 с.

4. Максимчук Н.А. Лексические пособия словарного типа: элементы формы и содержания // Русский язык за рубежом. 1993. № 1. С. 59–64.

5. Морковкин В.В. Учебная лексикография как особая лингвометодическая дисциплина // Актуальные проблемы учебной лексикографии / Сост. В. А. Редькин. М., 1977. С. 28–37.

6. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения 11.03.2023).

7. Николаева Н.В. Лингвострановедческая интерпретация невербальных средств коммуникации в иностранной аудитории (на материале произведений А.П. Чехова). Дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 227 с.

8. Фразеологический словарь русского литературного языка [Электронный ресурс] / Сост. А. И. Федоров. М.: Астрель, 2008. 828 с. – Режим доступа: <https://rus-phraseology-dict.slovaronline.com> (дата обращения 11.03.2023).

Е.Е. Орехова

Воронежский государственный университет

(Россия)

**Наивный реализм туркменских читателей:
как превратить недостатки в достоинства?**

*русская литература, наивный реализм, эмпатия, анализ художественного
текста, интерпретация*

В последние годы значительную долю контингента иностранных студентов российских вузов составляют граждане Туркменистана (по данным на начало июня 2022 г. их число превышало 30 тыс. [Хроника, 2022]). Динамика российско-туркменского сотрудничества в сфере высшего образования заставляет задуматься о разработке национально-ориентированного подхода к преподаванию филологических дисциплин, в частности, русской литературы туркменским студентам. Поступая на филологические факультеты вузов РФ, они сталкиваются с непривычными для себя задачами и требованиями. Даже владея русским языком на уровне, достаточном для бытового общения, они оказываются не готовы к анализу художественного произведения.

Следует отметить, что проблема восприятия русской литературы учащимися из Средней Азии неоднократно поднималась в научно-методической литературе еще в советское время, когда русский язык в союзных республиках имел статус государственного [Шейман, 1981, с. 29]. С тех пор ситуация не изменилась в лучшую сторону: «Учащимся-туркменам трудно дается понимание инонационального художественного мира, другой образной системы» [Шамакова, 2017, с. 55]. Примечательно, что исследователи видят истоки проблемы не только в общекультурных различиях, но и в несходстве национальных методических школ: «...рациональный подход извлечения пользы из прочитанного произведения делает популярными такие произведения, в которых четко прослеживается авторская позиция, легко идентифицируются положительные и отрицательные качества героев» [Кудоярова, 2019, с. 58].

Впрочем, прямолинейность трактовок в равной степени объясняется и недостаточной сформированностью читательских компетенций. Педагогическая практика показывает, что туркменским студентам, как правило,

свойственно наивно-реалистическое восприятие литературы: они видят в литературных героях реальных людей, а фабулу воспринимают как хронику реально происходивших событий. Выходя «за пределы» текста, наивные читатели проецируют собственный жизненный опыт на характеры персонажей, стремясь оценить, а не интерпретировать их поступки. Очевидно, что при таком подходе не только не учитывается роль автора в системе художественного произведения, но и теряется сущность литературы как искусства, не достигаются ее познавательные и воспитательные цели – вместо того чтобы расширить или углубить представления читателя о мире, произведение в лучшем случае лишь занимает место в той или иной «ячейке» каталога фактов и явлений, уже существующего в его сознании.

Апелляция к личному опыту читателя, конечно, естественна для литературы, и полноценное восприятие произведения невозможно без эмоциональной вовлеченности в художественную реальность, однако не вызывает сомнений и то, что эмоциональный отклик на произведение не должен подменять собой его понимание.

Противоречит ли наивно-реалистическое восприятие самой идее художественной литературы? Безусловно, да. Следует ли бороться с упрощением образов, сюжетов и смыслов? Пожалуй, нет. Разумнее и методически экономнее будет использовать эти особенности восприятия как фундамент, на котором можно построить комплекс читательских умений и навыков.

Как ни парадоксально, у наивного читателя гораздо больше шансов научиться понимать литературу, чем у того, кто привык подменять личное восприятие готовыми трактовками, или у того, кто склонен к чрезмерному социологизму интерпретаций. Наивный реализм туркменских студентов идет рука об руку с хорошо развитой способностью к эмпатии, что позволяет им чувствовать переживания героев. Это дает преподавателю возможность, выслушав эмоциональный отклик студентов и убедившись в его адекватности, сместить фокус на те речевые средства, которые использовал писатель или поэт, чтобы добиться от своей аудитории таких эмоций.

Заметим, что на начальном этапе обучения читательскому мастерству преобладать должен лингвистический, а не литературоведческий анализ. Согласно всем существующим программам дисциплины «Русская литература» для иноязычной аудитории, русский язык является и средством, и предметом обучения. Отрицая утилитарный подход к художественной литературе на

занятиях по РКИ [Орехова, 2018, с. 814–815], мы вовсе не стремимся исключить лингводидактический компонент из курса русской литературы как иностранной. Язык художественного произведения всегда был и должен оставаться объектом пристального внимания, наблюдения и изучения – в тех случаях, когда он является проводником в мир, созданный автором.

На первых занятиях достичь поставленных целей помогает литературно-языковая игра, которая традиционно вызывает живой интерес студентов и погружает их в упорядоченную стихию художественного слова. Стоит отметить авторскую игру И.А. Девинной «Муза на рауте» [Орехова, 2020, с. 267], где игрокам нужно назвать пропущенное в стихотворном отрывке слово. Отрывок демонстрируется на карточке или на экране, но обязательно прочитывается вслух (примеры из А.С. Пушкина):

Всему пора, всему свой миг;
Смешон и ветреный старик,
Смешон и юноша _____ . (степенный)

Игра не только наглядно демонстрирует роль ритма и рифмы в поэтическом тексте, но и помогает студентам увидеть внутреннюю логику образа, осознать значимость каждого слова для выражения мысли или чувства. Кроме того, она «крупным планом» показывает особенности творческой манеры автора и его мировосприятия:

Смотрю с улыбкой сожаленья
На пышность _____ богачей. (бедных)

Игровые элементы помогают удерживать атмосферу мотивированного поиска ответов на вопросы, которые шаг за шагом приближают студентов к различению в художественном тексте планов изображения и выражения. Важно и то, что благодаря облегченной форме студенты незаметно для себя учатся осознавать авторский замысел (или хотя бы принимают как данность идею его наличия). Игровая формулировка серьезного задания подчас оказывается более выигрышной: так, просьба «угадать» автора стихотворения и объяснить свою догадку вызывает у студентов гораздо меньше затруднений, чем прямой вопрос об отличительных чертах творческой манеры А.А. Фета и Ф.И. Тютчева или А.А. Блока и А.А. Ахматовой.

Следует отметить, что сравнительный анализ очень эффективен в туркменской аудитории, так как после распада СССР в школах бывшей республики утвердилась концепция сравнительно-сопоставительного изучения русской и туркменской литератур, согласно которой проведение аналогий

между произведениями «расширяет кругозор учащихся, активизирует их мыслительную деятельность, дает представление о единстве и многообразии литературного процесса» [Бакиев, 1992, с. 17]. В условиях российского вуза навык сравнительного анализа может и должен применяться на других основаниях: вместо поиска типологических сходжений или констатации тематического сходства, которыми часто ограничивается подобная работа в Туркменистане, разумно опереться на исторический, биографический или литературный контекст и выявить художественные различия, обусловленные мировоззренческим несходством авторов, как в приведенных выше примерах.

В этом случае, конечно, существует риск упрощения – студенты могут по привычке свести все различия к описанию поэтами перипетий своей жизни – однако здесь может прийти на помощь знакомство с феноменом литературной критики (показательно, что студенты обычно открыто признаются в непонимании ее функций). Объясняя, что критика родилась из необходимости научить неопытных читателей понимать литературу как искусство и произведение как послание писателя, желательно сопроводить объяснение отрывками из нескольких критических статей, посвященных одному произведению – например, роману И.С. Тургенева «Отцы и дети» или стихотворению В.В. Маяковского «А вы могли бы?» Сравнение собственных впечатлений от прочитанного с трактовками критиков убедительно доказывает студентам возможность существования разных точек и углов зрения на художественный текст.

В свою очередь, сравнение творческих интерпретаций литературных произведений позволяет расширить кругозор студентов, обсудить с ними критерии адекватности и помочь им удалиться от наивно-читательского восприятия, не теряя при этом способности к эмоциональному переживанию читательского опыта. Иллюстрации, театральные постановки и экранизации «говорят» на своем языке, делая наглядной словесную реальность художественного текста. При этом они позволяют также визуализировать аспекты и приемы литературоведческого анализа (к примеру, предметный мир в экранизациях «Капитанской дочки» или метафору в мини-сериале «Отцы и дети»).

Таким образом, педагогическая практика показывает, что наивно-реалистическое восприятие художественного произведения успешно корректируется последовательной верификацией эмпатических догадок элементами контекстного, сравнительного и лингвистического анализа. Кроме

того, такой подход позволяет поддерживать и развивать интерес студентов к русской литературе и языку, а значит, дает им возможность профессионального и личностного роста.

Литература

1. Бакиев Н.А. Взаимосвязанное изучение родной и русской литератур в старших (8–10) классах туркменской школы. Автореферат дис. ... канд. пед. наук. М.: НИИ национально-русского двуязычия РАО, 1992. 20 с.

2. Кудоярова Т.В. Восприятие текстов русской литературы иностранными школьниками: рациональный аспект // Рациональное и иррациональное в литературе и фольклоре: Сборник научных статей по итогам X Международной научной конференции, Волгоград, 30–31 октября 2019 года. Волгоград: Фортесс, 2019. С. 58–63.

3. Орехова Е.Е. Национально-ориентированный подход к преподаванию русской литературы в китайской аудитории (из опыта создания учебного пособия) // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 6. Материалы VI конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 г.). СПб., 2018. С. 814–819.

4. Орехова Е.Е. Игры разума, или геймификация литературы // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: Сборник материалов VI Международной научно-методической конференции. Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2020. С. 265–269.

5. Хроника Туркменистана. 10 июня 2022 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.hronikatm.com/2022/06/v-rossii-obuchaetsya-31-tysyacha-turkmenskih-studentov-turkmenistan-hochet-sozdat-sovmestnyj-vuz/> (дата обращения 21.01.2023).

6. Шамакова Т.С. Особенности методики обучения русской литературе в туркменской школе // Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения: Сборник статей победителей III международной научно-практической конференции: в 2 частях, Пенза, 05 апреля 2017 года. Часть 2. Пенза: «Наука и Просвещение», 2017. С. 54–56.

7. Шейман Л.А. Основы методики преподавания русской литературы в киргизской школе: пособие для учителей. Ч.1. Фрунзе: Мектеп, 1981. 238 с.

С.М. Петрова

*Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова
(Россия)*

Русская литература в практике преподавания РКИ

русский язык, иностранцы, русская литература, РКИ, СВФУ

Современная цивилизация вступает в новую фазу своего развития, создавая новые проблемы: социальные, экономические, экологические, культурные. XXI век поставил перед современным образованием новые цели и задачи, что потребовало новых методических решений. Ответ на этот вопрос связан с пониманием основных положений стратегии современного образования. Стратегическая цель современного образования заключается в повышении доступности качественного образования. Реализация этой цели предполагает решение таких задач, как: инновационный характер базового образования; создание современной системы непрерывного образования; модернизация институтов образования как инструмента социального развития.

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова – один из ведущих вузов на Дальнем Востоке. В нем обучаются свыше 18000 студентов, магистрантов, аспирантов. Структура университета представляет собой 12 институтов, 5 факультетов, научно-исследовательских лабораторий, 3 филиала. В СВФУ разработаны 545 ООП, более ста программ магистратуры, 204 дополнительные программы образования. В последние годы в СВФУ активно развивается международная деятельность. Ежегодно увеличивается количество иностранных студентов. Это молодые люди из Ближнего Востока, Африки, стран АТР, а также СНГ. Многие из них выбирают медицинские специальности, что требует профессионально-ориентированного обучения) [Гельфрейх, 2021, с.35]. Для обучения иностранцев в СВФУ велика роль русского языка как языка посредника, помогающего войти в необычную для них социальную среду, каковой является Республика Саха (Якутия) [Соловьева, 2021, с.83].

Исследователи пишут о современном состоянии русистики и о поисках более эффективного обучения русскому языку иностранцев [Пугачев, 2011, с.78]. Сегодня очень важно уметь ориентироваться в потоке новых технологий. Современная русистика имеет многолетние традиции теоретического и практического осмысления обучения русскому языку в нерусской аудитории.

Появились учебники по русскому языку как иностранному нового поколения [Степаненко, 2020, с.224]. Однако сегодня важно, опираясь на уже пройденное, находить более эффективные пути и формы обучения русскому языку в инонациональной аудитории.

2023 год объявлен президентом Российской Федерации В.В. Путиным Годом русского языка в странах СНГ. В то же время 2023 год – это Год педагога и наставника. Повышается роль педагога, в какой бы аудитории он ни работал. В большей степени это относится к преподавателям, которые обучают русскому языку иностранцев. Иностранные студенты, обучающиеся в СВФУ, не только изучают русский язык, но и знакомятся с произведениями русской литературы, что помогает им лучше понять все сложности изучаемого языка [Миксюк, 2019, с.60]. 2023 год по праву можно назвать юбилейным годом многих русских писателей XIX–XX вв.: И.С. Тургенев, Л.Н. Толстой, А.Н. Островский, Н.Г. Чернышевский, Максим Горький, А.П. Чехов, В.Г. Короленко, М.М. Пришвин, В.В. Маяковский, Чингиз Айтматов, Расул Гамзатов, А.А. Вознесенский, А.И. Солженицын, и это еще не полный список. Произведения русских писателей изучаются в школах многих стран. В частности, рассказы М.М. Пришвина, А.П. Чехова, К.Г. Паустовского. Преподаватели кафедры РКИ на своих занятиях знакомят иностранных студентов с творчеством многих русских писателей. В частности, доцент В.В. Герасимова на открытом занятии познакомила обучающихся из арабских стран с творчеством В.Г. Короленко. Имя В.Г. Короленко тесно связано с Якутией. За свои прогрессивные взгляды он отбывал ссылку в амгинской слободе. За три года пребывания в якутской ссылке он не только изучил якутский язык, но и сам учил местных детей русскому языку, занимался хлебопашеством, а также различными ремеслами. Выяснилось, что на арабский язык переведен рассказ В.Г. Короленко «Сон Макара», что вызвало еще больший интерес у иностранцев к русской литературе. Магистрантка кафедры РКИ Л.В. Шалыгина, которая работает в школе и обучает русскому языку детей мигрантов, подготовила музыкально-литературную композицию, посвященную 100-летию дагестанского поэта Расула Гамзатова. С этим материалом она выступила в китайской аудитории. С большим волнением китайские студенты слушали песню «Журавли» на слова Р. Гамзатова в исполнении российских и китайских артистов. Студент 3 курса ФЛФ Ван Цзяси читал на русском и китайском языках стихи поэта-шестидесятника А.А. Вознесенского. Чжан Минюэ впервые познакомила с творчеством В.В. Маяковского, что

расширило ее представление о русской литературе начала XX в. Как показала практика, русская литература очень популярна в Китае. На китайский язык переведены многие произведения русских писателей. Они изучаются в школах и вузах Китая.

Русская литература заняла прочное место в системе обучения иностранцев русскому языку. Знакомясь с произведениями русских писателей, иностранцы узнают традиции, обычаи, историю России. Это в значительной степени способствует углублению их интереса не только к русскому языку, но и к самой России. Кроме того, читая русский текст, иностранцы запоминают грамматические конструкции русского языка, расширяют словарный запас, развивают зрительную память, совершенствуют аналитическую деятельность.

На протяжении многих лет мы используем нашу авторскую методику, в основе которой заложены практико-ориентированные традиции семиотики, мнемотехники, эргономики [Петрова, 2020, с.60]. Мы создаем адаптированный учебный текст, сохраняя содержание, национальный колорит произведения, проблематику. В адаптированном тексте даются задания для обучающихся: прочитать текст, провести словарную работу, составить предложения. В пособии представлены тексты по роману в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин», поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души», роману М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», рассказу И.С. Тургенева «Бежин луг». Практика показала эффективность нашей авторской методики обучения иностранцев русскому языку с использованием графико-символического анализа художественного произведения.

Литература

1. Гельфрейх П.Г., Петрова М.Н. Лингвистическое сопровождение иностранных обучающихся в медицинском институте СВФУ // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2021. № 4 (24). С. 33-41.
2. Миксюк Р.В. Художественный текст на уроках русского языка как иностранного. Высшее техническое образование. Том 3, №1, 2019. С.60–62.
3. Петрова С.М. Инновационная методика: литература, семиотика, графика в системе обучения русскому языку как иностранному: Учебное пособие, Издательский дом СВФУ, 2020. 128 с.
4. Пугачев И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография. М.: РУДН, 2011. 284 с.

5. Соловьева М.С., Петрова М.Н. Русский язык как иностранный. Основы медицинских знаний. Учебное пособие. Якутск: Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, 2021. 83 с.

6. Степаненко В.А., Нахабина М.М., Кольовска Е.Г. и др. Привет, Россия! Учебник русского языка. Элементарный уровень. М.: Кучково поле, 2020. 272 с.

Е.В. Полищук, Е.В. Суровцева

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
(Россия)*

Современная иерейская проза в иностранной аудитории. Аксиологический аспект (на материале рассказа «Лучшая песня о любви (Аленький цветочек)» священника Александра Дьяченко)

современная русская литература, иерейская проза, Александр Дьяченко, С.Т. Аксаков, православие, традиционные ценности

В рамках изучения современной иерейской прозы и методики ее преподавания в иностранной аудитории необходимо поставить вопрос не только о лингвистическом анализе текстов, но и о русских традиционных ценностях, о которых идет речь рассматриваемых произведениях.

В современной русской литературе в начале 1990-х годов появилась целая плеяда священников, создающих произведения в русле не только церковной, но и светской словесности. Критики даже заговорили о феномене иерейской прозы, выделяемой, разумеется, не по «профессиональной принадлежности» авторов, а по особому взгляду на человека и на мироздание, когда даже чисто светский сюжет подается в религиозной перспективе [Каплан, 2010]. Нами ведется изучение этого материала [Суровцева, Полищук, 2015; Суровцева, Полищук, 2016], к настоящему моменту нами выявлено двадцать шесть священников-писателей [Суровцева, 2020], и этот список, разумеется, далек от завершения.

Одно из интереснейших произведений, принадлежащих иерейской прозе, – рассказ священника Александра Дьяченко «Лучшая песня о любви (Аленький цветочек)» [Дьяченко, 2010], повествующий о настоящей любви Алены из маленького русского поселка Снегиревка и швейцарца Питера.

В рассказе описывается доброта и самоотверженность Алены, ее готовность прийти на помощь. У этой женщины долго не ладилось с личной жизнью, и вдруг произошло чудо – после того, как в соседнем городе открылось иностранное предприятие по производству шоколада и из-за рубежа приехали специалисты для его обслуживания, Алена познакомилась со швейцарцем Питером, также прибывшем на предприятие. Автор рассказа подчеркивает, что это была любовь, как в сказке, чувство, о котором можно только мечтать. Алена и Питер поженились и обвенчались по православному

обряду. Новой семье не помешало то, что швейцарец не говорил по-русски и с женой объяснялся на странной смеси из разных языков и жестами. Через некоторое время новый снегиревец вынужден был по делам фирмы уехать на Родину, в его отсутствие Алена пропала и чуть позже была найдена мертвой – она скончалась, поскользнувшись и ударившись головой о бордюр. Вернулся Питер уже к могиле жены. Он очень тосковал, и снегиревцы стали советовать ему уехать домой – швейцарец стал собираться, однако перед днем отъезда пропал, и вскоре был найден на могиле жены мертвым. Похоронен он был в одной могиле со своей любимой.

Интересны наблюдения отца Александра за поведением людей, присутствовавших на отпевании: русские женщины плакали по нему, как по родному человеку, родственники же его, прилетевшие на похороны, держались спокойно, и даже мать на выражения соболезнования только молча кивнула. Дьяченко задается вопросом о том, что, может, швейцарцы гораздо лучше нас умеют скрывать свои чувства.

Отец Александр вспоминает сказку С.Т. Аксакова «Аленький цветочек» (написанную, отметим, на основе русской народной сказки, рассказанной ему, ребенку, ключницей Пелагеей) и иллюстрацию к ней с изображением умершего на могиле купеческой дочери чудовища. Таким образом мы выходим на тему литературной преемственности в анализируемом рассказе. Оговорим также, что наша сказка об аленьком цветочке созвучна европейской сказке о красавице и чудовище, однако русский «вариант» намного более тонок и глубок, в нем намного более четко проговариваются важные понятия, характерные для христианского мировосприятия, – семейные ценности, бескорыстие и приоритет духовного над материальным.

Тема «Лучшей песни ...» позволяет нам рассказать о значимости семьи для русского человека и, при наличии времени, о празднике любви, семьи и верности, приуроченном к дню памяти святых покровителей брака Петра и Февронии (на наш взгляд, важно подчеркнуть, что этот праздник зародился в самом народе, а не был «спущен сверху») [Суровцева, 2022].

Анализируемый нами рассказ невелик по объему, что делает его удобным для прочтения дома и для детального рассмотрения на занятии, и написан хорошим русским языком. Автор использует общеупотребительную лексику, в том числе преимущественно используемую в церковной среде (*Рождество, молитва, отпевание, православный*). Особого комментария заслуживают немногие слова. Например, можно рассказать учащимся, что название поселка

Снегиревка происходит от слова *снегирь*, а слово *снегиревец* обозначает жителя Снегиревки (при наличии времени имеет смысл рассмотреть вопрос об образовании названий жителей от топонимов).

Выбранный нами рассказ Александра Дьяченко поможет иностранным учащимся в овладении русским языком, познакомит их с лучшими образцами современной русской литературы, покажет красоту русских традиционных ценностей и их связь с Православием и с классической прозой XIX века.

Литература

1. Дьяченко А. Плачущий ангел. М.: Никая, 2010. 224 с.
2. Каплан В. Иерейская проза: Станет ли она литературным явлением? // Фома. 2010. № 1 (81). С. 70–73.
3. Суровцева Е.В. Житие Петра и Февронии в русской словесности начала XXI века // Молодой ученый. 2022. № 52 (447). С. 363–364.
4. Суровцева Е.В. Современная русская литература в школе и вузе (иерейская проза) // Всероссийский съезд учителей и преподавателей русского языка и литературы (Москва, Россия, МГУ имени М.В. Ломоносова, 5–7 ноября 2019 г.). Сборник материалов. Москва: Издательство Московского университета, 2020. С. 426–429.
5. Суровцева Е.В., Полищук Е.В. Иерейская проза в иноязычной аудитории: вопросы преподавания // Слово. Грамматика. Речь. Выпуск XVI. Материалы VI Международной научно-практической конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного» (Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 26–28 ноября 2015 г.). М.: МАКС Пресс, 2015. С. 593–595.
6. Суровцева Е.В., Полищук Е.В. Современная русская литература в иностранной аудитории: На материале иерейской прозы // V Международная научная конференция «Русская литература XX–XXI веков как единый процесс (проблемы теории и методологии изучения)». Материалы конференции. Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, 8–9 декабря 2016 / Ред.-сост. Леденев А.В., Спиваковский П.Е. М.: МАКС Пресс, 2016. С. 337–340.

О.В. Румянцева

*Московский государственный институт международных отношений
(Россия)*

Клуб «Русское слово»: поэзия О.Э. Мандельштама в практике преподавания РКИ

мифоним, РКИ, дополнительное образование, литература, поэзия

Освоение иностранного языка невозможно без проникновения в культуру страны изучаемого языка. Однако в рамках основного курса обучения студентов-нефилологов русскому языку как иностранному не всегда достаточно времени для более глубокого погружения в сферу культуры. Для желающих в МГИМО организован разговорный клуб «Русское слово», обеспечивающий возможность иностранным учащимся узнать больше о русской литературе, музыке, искусстве и пр. Некоторые занятия в рамках этого клуба проводятся для студентов высокого уровня владения языком, которые интересуются поэзией. В частности, рассматривается творчество О.Э. Мандельштама как представителя литературного течения начала XX века. Выбор творчества этого поэта для изучения обусловлен «многомерностью» [Аверинцев, 1990, с. 40] его поэзии. Поэт сумел создать свою особенную поэтику ассоциаций, за счет которой все стихотворения воспринимаются как многоуровневые, повествующие сразу о нескольких реальностях – о современности поэта и о древних эпохах. При этом отображение Античного культурно-исторического пласта занимает, пожалуй, главное место среди изображений других эпох, поэтому излюбленные мандельштамовские образы – образы мифические, заимствованные в большинстве своем из Античной мифологии (Лары, Пенаты, Афродита, Одиссей, Лигейя, Прозерпина и др.). Для иностранных учащихся (особенно студентов из европейских стран) это представляет особый интерес, поскольку мы можем наблюдать своеобразный диалог культур.

Образы О.Э. Мандельштама рассматриваются как языковые единицы – мифонимы. Понятие «мифоним» используется в широком смысле как наименование мифического персонажа или существа, топоса или предмета, фигурирующих в Античном мифе [Подольская, 1988, с. 83].

Первый этап занятия – вводный. Преподавателю нужно охарактеризовать понятие «мифоним» и рассмотреть со студентами, как мифоним используется в литературе.

В литературе существует две традиции использования мифонимов: в переложениях мифа – сказках и античной литературе, а также в художественной и научной литературе. При этом последняя представляет особый интерес. Надо отметить, что в произведениях, не связанных с традиционным мифом ни сюжетом, ни хронотопом, мифонимы используются в трех аспектах:

а) как имя немифологического персонажа или предмета (например, в романе Ж. Верна обезьяну называли Юпитером, а негра – Геркулесом);

б) как элемент прецедентного текста (пересказа мифа в эпизоде художественного текста или в научной литературе);

в) как характеристика какого – либо лица или явления.

Первое и третье значения представляются совпадающими, так как главную роль играет функция характеристики (или коннотативная). Наличие такой функции подтверждается тем, что мифоним – единица потенциально многозначная, поэтому в ее структуре возможно помимо прямого номинативного значения переносное метафорическое.

Употребление мифонима в прямом значении (или в соответствии с сигнификатом и денотатом) вероятно только лишь в тексте мифа и его художественных и научных пересказах. Поэтому в художественном тексте, не связанном с мифом ни сюжетом, ни хронотопом, будет реализовано только переносное значение. Из этого следует, что в художественном тексте мифоним будет выполнять следующие функции:

1. Характеризирующая функция (возможна при использовании мифонима в качестве характеристики какого – либо явления или лица);

2. Функция «говорящего имени» (возможна в случае употребления мифонима как имени немифологического персонажа или предмета);

3. Назывная функция (возможна при употреблении мифонима в прецедентном тексте).

Мифоним, фигурирующий в поэтическом тексте становится не только метафорой, но и особой экспрессивной единицей – поэтизмом. Согласно В.В. Виноградову, поэтизмы представляют собой слова, оторванные от реальных предметов, постепенно трансформирующиеся в условные символы

тех или иных явлений или характеров, идей или представлений [Виноградов, 1941, с. 8].

В этом контексте мифоним приобретает еще одну (четвертую) не менее важную функцию – поэтическую, которая связана с авторским видением реального мира. Поэт пользуется поэтической экспрессией, чтобы образно и в индивидуальном осмыслении описать внутренний мир изображаемого человека, тип, эпоху, чувства или явления, в противном случае, по замечанию Г.О. Винокура, перед читателем окажется «хроника происшествий» [Винокур, 1991, с. 26].

Второй этап занятия – практический. Теперь обратимся к творчеству О.Э. Мандельштама и рассмотрим мифонимы в одном из его самых красивых стихотворений «В разноголосице девического хора...».

В древнеримской мифологии Авророй называли богиню утренней зари. Данный мифоним употреблен не в мифологическом, а в поэтическом тексте. В связи с этим невозможно говорить об использовании мифонима «Аврора» в прямом значении (нет реальности соответствующего мифа). Поэтому данный мифоним выступает во вторичном и переносном значениях, которые не чужды русской поэтической традиции. В поэзии, с одной стороны, мифоним «Аврора» использовался в переносном метафорическом значении как именование миловидной молодой девушки, например, «Девушке, имя которой было Аврора // Выдь, дохни нам упоением, // Соименница зари ...» (Е.А. Баратынский «Девушке, имя которой было Аврора», 1825). С другой стороны, мифоним Аврора использовался в метонимическом значении для обозначения зари «...навстречу северной Авроры // Звездою севера явись!» (А.С. Пушкин «Зимнее утро»).

Таким образом, мы наблюдаем любопытную трансформацию образа: в мифе утреннюю зарю изображали в виде молодой девушки Авроры, т.е. фактически наши предки использовали прием олицетворения, который, однако, не воспринимался как таковой, для мифа это было реальностью. Затем в поэзии метафорически Авророй стали называть молодую девушку, но постепенно к слову вернулось его первоначальное значение, Авророй обозначили зарю. При этом в поэзии мифоним получает положительную коннотацию (что напрямую зависит от функций, выполняемых героиней Античной мифологии: в мифах богиня выезжала на серебряных конях из моря и, пробуждая новый день, давала людям и богам свет и тепло), поэтому связан либо с молодостью и красотой, либо с началом нового дня.

В стихотворении Мандельштама мифоним Аврора употреблен в метафорическом значении. Рассматривая мифоним в первой традиции, мы видим образ девушки. Это обусловлено контекстуально: во-первых, Аврора выступает в «меховой шубке» и с «русским именем», что может быть только у человека. Во-вторых, Аврору лирическому герою напоминают московские соборы. Здесь нельзя пройти мимо того факта, что христианские храмы с их главами и шлемами наделялись определенными антропоморфными чертами. Однако с точки зрения второго, переносного, значения данного мифонима речь несомненно идет об утренней заре. Таковую семантизацию имени поддерживает отглагольное существительное «явление», которое употребляется, как правило, для описания природных явлений.

Оба значения превратились в поэтизмы. В первом значении Аврора вновь реализует олицетворение, во втором – поэтически воспетое природное явление (зарю).

Мифоним Аврора стоит в последней строфе стихотворения, которая подводит итог лирического произведения. Глядя на русские соборы, поэт видит традиции итальянской культуры (И пятиглавые московские соборы // С их итальянскою и русскою душой // Напоминают явление Авроры). Фактически Мандельштам через мифоним Аврора объединяет культурные пространства – русское и итальянское. Несомненно, мифоним Аврора относит нас к Античному мифу, но одновременно с этим дает представление о мандельштамовской концепции родства русской и итальянской культур, так как их корни восходят к общеевропейскому древу. Так, мифоним Аврора «с русским именем и в шубке меховой» становится вариацией одной из художественных идей О. Мандельштама.

Идея диалогичности культур, реализованная через прочтение художественного текста, пробуждает интерес студентов-иностранцев к поэзии и культуре России начала XX века.

Литература

1. Аверинцев С.С. Судьба и весть Осипа Мандельштама // Аверинцев и Мандельштам: Статьи и материалы / Под ред. Д.Н. Мамедовой. М.: РГГУ, 2011. С. 37–120. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mandelstam.hse.ru> (дата обращения 20.02.2023).
2. Амелин Г.Г., Мордерер В.Я. Миры и столкновения Осипа Мандельштама. М., СПб.: Языки русской культуры. 2000. 198 с.

3. Виноградов В.В. Стиль Пушкина. М.: Гос. Изд. Худ. лит-ры, 1941. С. 8–9. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://feb-web.ru/feb/classics/critics/vinogradov_v/vin/vin-001-.htm?cmd=p (дата обращения 15.02.2023).

4. Винокур Г.О. О языке художественной литературы: Учеб. пособие для филол. спец. вузов / Сост. Т.Г. Винокур. М.: ВШ, 1991. С. 24–32. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://danefae.org/lib/vinokur/1991/> (дата обращения 25.02.2023).

5. Лисовый И.А., Ревяко К.А. Античный мир в терминах, именах и названиях: Словарь-справочник по истории и культуре Древней Греции и Рима. Минск: Беларусь. 2001. 784 с.

6. Мандельштам О. Стихотворения. М.: Эксмо, 2006. 480 с.

7. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука. 1988. 200 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.djvu.online/file/KElpsLt8CxUXt> (дата обращения 25.02.2023).

8. Умнов М.И. Современный словарь-справочник: Античный мир. М.: Олимп, АСТ, 2000. С. 89–203.

Садури Хасанет
Российский университет дружбы народов
(Россия)

**Имена собственные в лингвокультурном образе Туниса в очерке
А.В. Елисеева «По белу свету. Путешествия по трем частям
Старого Света»**

*лингвокультурный образ, национальный образ, имя собственное,
топоним, антропоним, мифоним*

Российские писатели прошлого и настоящего часто создают в своих произведениях образы иностранных культур. Это можно объяснить не только желанием внести в свой рассказ, роман или пьесу что-то необычное и привлечь внимание читателя. Как правило, встречая подобный образ в произведении, читатель отмечает искренний интерес автора к «чужой» культуре, его врожденное желание научиться новому и навсегда сохранить это «новое» в своей памяти посредством текста.

Традиционно филологические и культурологические исследования Африки проводятся преимущественно на исторических материалах. Как правило, они затрагивают научное освоение континента российскими путешественниками и военными, как, например, это можно наблюдать в очерке Александра Елисеева.

Материалом для исследования образования лингвокультурного образа Туниса послужили путевые заметки А.В. Елисеева «По белу свету. Путешествия по трем частям Старого света».

В этой статье анализируются группы имен собственных, участвующих в создании лингвокультурного образа Туниса в русскоязычном художественном тексте.

Лингвокультурный образ обладает национально-культурной спецификой и отражает определенный ряд стереотипов, которые реализуются в языке [Бухаева, 2015, с. 32].

В связи с чем лингвокультурный образ Туниса в России будет явно отличаться от лингвокультурного образа Туниса, например, в Италии или любой другой стране, которая находится рядом с Тунисом.

Выбор материала исследования обусловлен тем, что художественная литература оказывает значимое влияние на мировосприятие читателей,

поскольку писатель рассказывает о своем опыте и приятных эмоциях, которые человек получает от чтения.

Под именем собственным в настоящей статье понимается слово, словосочетание или предложение, предназначенное для выделения конкретного объекта из ряда однотипных объектов, индивидуализируя этот объект [Гришаева, 2019, с.19].

Имя собственное – это одно из ключевых языковых средств, которые ярко и точно передают специфику лингвокультурного образа [Есакова, 2013, с.19].

Именно это языковое средство помогает читателю проникать в иностранную культуру, прочувствовать атмосферу, в которой находился писатель. Тогда читатели могут даже представить колорит другого государства, всего лишь при чтении несколько имен собственных в сочетании с описаниями автора [Суперанская, 2019, с. 176].

В художественных очерках А. В. Елисеева найдены такие типы имен собственных, как топонимы, антропонимы и мифонимы. В основном, в очерках писателя используются топонимы: «Рано утром на заре, мы бросили якорь перед островом Джербой» [Елисеев, 2017, с. 278]; «От Джербы до Габеса не более трех-четырёх часов хода, и мы еще около полудня были перед этим городом» [Елисеев, 2017, с. 279]; А. В. Елисеев старался подробно описать все города, деревни, причалы, храмы и жилые дома.

Разумеется, каждое название города, в котором побывал писатель, сопровождается уникальным образом, подробным описанием, характеристиками местности. «Прибрежный Джерид является первым поселением Габесского оазиса, далее по ручью стоит Джара, главный населенный пункт этой провинции, служащая рынком и резиденцией властей. Собственно город составляет одна улица, засыпаемая песками и состоящая из мазанок и небольших деревянных домов, нескольких жалких кофейен и лавок, образующих в центре ее род базара» [Елисеев, 2017, с. 280]. В повествование вводится ряд топонимов, которые сразу же отсылают к довольно распространенному образу прибрежных тунисских населенных пунктов. Названия этих поселений – производные от названия всемирно известного соляного озера Шотт-эль-Джерид, считающимся наряду с пустыней Сахара чудом тунисского юга. Всего несколькими словами А. В. Елисеев создает яркую картину обозначенной местности: городок состоит всего из одной улицы – то есть, это крайне маленькое поселение. Улицу засыпают пески, то есть климат здесь тропический, пустынный, что также отсылает к образу Туниса.

Жители строят себе мазанки и деревянные дома, это говорит об уровне их обеспеченности – живут они не очень богато. В то же время, к кофейням и лавкам автор применяет эпитет «жалкие», чтобы подчеркнуть бедственное состояние инфраструктуры городка.

Мифонимы в материалах А. В. Елисеева встречаются редко. Под мифонимом понимается названия любых существ и предметов, которые никогда не существовали в реальности, например божества: «Против форума и военного порта высился красивый храм Аполлона, от которого остались лишь следы» [Там же, с. 295].

Еще одним примером может быть рассказ о других храмах на той же странице: «...придем к – холму, на котором некогда возвышался храм Юноны – другой покровительницы Карфагена» [Там же, с. 295]

Мифонимы, которые использует автор, позволяют читателю понять, что история религии Туниса тесным образом связана с мифологией Древней Греции. Несмотря на то, что названия храмов лишь дополняют наблюдения автора, благодаря им становится ясно, к каким культурам они относятся. Аполлон и Юнона – боги, которым поклонялись древние греки. Это значит, что в тексте речь идет о строениях, созданных задолго до нашей эры. Эрудированный читатель, благодаря указанию А. В. Елисеева, сможет быстро выстроить в своем сознании данную логическую цепочку. Действительно, храм Аполлона был возведен в VI веке до н.э., а храм Юноны – за 46 лет до наступления н.э. Таким образом, использование А. В. Елисеевым мифонимов, хоть и в небольшом количестве, позволяет установить, что тунисский народ, подобно народу Древней Греции, издревле поклонялся одним и тем же богам, что является еще одним существенным дополнением к лингвокультурному образу Туниса.

И, наконец, единственный антропоним – имя бея Мустафы: «Если от дома Мустафы мы обойдем Бирсу – то придем к холму, на котором возвышался храм Юноны» [Там же, с. 295]. Бей Туниса были правителями этой североафриканской страны с 1705 года. Использование А. В. Елисеевым назывного существительного «Мустафа» может отправить читателя к истории Туниса. Бей Мустафа – чрезвычайно важная фигура в истории страны: при нем было полностью упразднено рабство. Кроме того, в данном примере встречается топоним «Бирса», который отсылает к цитадели Карфагена, древнего города-музея, располагавшаяся на одноименном холме.

Зачастую антропонимы помогают формировать представление о религии или истории той или иной страны. В приведенном примере использование имени Мустафа говорит о принадлежности человека к миру мусульманства, так как оно широко распространено среди мусульман и, что самое главное, является одним из имен пророка Мухаммеда. В переводе с арабского Мустафа означает «избранный». Статус правителя – бей, позволяет читателю ознакомиться с частью истории страны, погружая в подробности государственного строя Туниса в определенный период его существования. Сложив воедино отсылки к религии и особенностям государственного строя, можно об определенном представлении о жизни тунисцев времен написания очерков А. В. Елисеевым. Дополнить этот образ читателю помогут и ранее упомянутые описания поселений и быта людей.

А. В. Елисееву удалось создать образ древней страны с по-своему уникальной религией и природой.

Особенно интересно анализировать, как географические особенности местности влияют на деятельность населения, и сравнивать этот факт со своей культурой. Пример, который позволит потренироваться в анализе: «Около полуночи мы ушли из Сфакса и направились в обход островов Керкеннах, населенных преимущественно рыбаками, так как пролив между материком и островами слишком опасен для плавания больших судов, но зато представляет обширное раздолье для всевозможных морских промыслов. Мы заметили, что даже в глубокой ночи на многих рыбацких судах, по-видимому, стоявших без движения, кипела самая деятельная работа» [Елисеев, 2017, с. 284]. Топонимы, которые автор вводит в текст, вновь погружая читателя в атмосферу Туниса, отсылая к географическим объектам государства. Например, группа островов Керкенна находятся на восточном побережье Туниса, неподалеку от города Сфакса. Эти острова издревле были заселены тунисцами и по сей день их практически не коснулась никакая-либо модернизация, то есть они сумели сохранить свой первозданный вид. А островитяне продолжают промышлять исключительно рыболовством или ловлей осьминогов.

Так, в повествовании А. В. Елисеева подчеркивается контраст «жалких кофейен» в Джаре и величественных древних храмов близ Бирсы, которые благодаря использованию топонимов читатель получает представление о примерном расположении объектов на карте Туниса, что в свою очередь также способствует возникновению конкретного лингвокультурного образа страны.

Рассказ А. В. Елисеева о путешествии в Тунис – пример объективного лингвокультурного образа, так как он не навязывает читателю свое мнение, а лишь показывает ему новый мир через свою рукопись. Автор выполняет роль стороннего наблюдателя, он лишь рассказывает о том, что его окружает, вскользь упоминая о своих личных ощущениях.

Подводя итоги, отметим, что имена собственные – языковое средство, благодаря которому можно описывать культуру Туниса изнутри. Имена собственные также указывают на культурные особенности страны.

Потенциально, такие знания могут сблизить народы, давая им общие точки соприкосновения, новые темы для обсуждений, а также обмен опытом и возможность совместного решения глобальных и местных проблем.

Литература

1. Бухаева Р.В. Этнокультурные стереотипы речевого общения (на материале бурятского языка). Улан-Удэ, 2015. 409 с.
2. Гришаева Л.И., Борискина О.О., Фененко Н.А., Абабий В.Н., Шимко В.Г.; Имя собственное в медиапространстве: монография Воронежский государственный университет. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2019. 191 с.
3. Елисеев А.В. По белу свету. Путешествия по трем частям Старого Света. М.: Издательство «Э», 2017. 448 с.
4. Есакова М.Н., Кольцова Ю.Н. Имя собственное как знак, характеризующий качество предмета. Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода, №. 3, 2013. С. 103–110.
5. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. М.: Либроком, 2019. 366 с.

Е.С. Седова

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
(Россия)*

Экскурсия в музей и подготовка к ней в работе с иностранными студентами (на примере выставки «Три эпохи Марка Шагала»)
экскурсия, русский язык как иностранный, коммуникативные навыки, искусство, Марк Шагал, работа с текстом, работа с картинами

Современный образовательный процесс все чаще требует от преподавателя использования новых методов и приемов для развития и повышения мотивации в изучении какого-либо предмета, активизации внимания обучающихся, поддержания их интереса. Обучение русскому языку как иностранному не является исключением: преподаватель принимает максимум усилий для решения многих образовательных и воспитательных задач.

Использование нетрадиционных форм при обучении иностранному языку доказало свою эффективность. Выход за пределы учебного класса позволяет студентам и преподавателю больше общаться в неформальной обстановке, приносит массу положительных эмоций, сплачивает коллектив, повышает мотивацию к обучению и т. д. Все это позволяет говорить о том, что при использовании нетрадиционных методов на уроках РКИ параллельно решается сразу несколько задач обучающего, воспитательного, эстетического планов.

Такой нетрадиционной формой работы можно считать экскурсию. В рамках данной статьи речь пойдет об экскурсии (и подготовке к ней) в Музей изобразительных искусств на выставку «Три эпохи Марка Шагала», которая проходила в челябинском Музее изобразительных искусств с 3 марта по 21 мая 2023 г. (масштабный проект в столице Южного Урала представляет **галерея современного искусства PS Gallery, г. Санкт-Петербург**). Целевая аудитория – студенты-иностранцы первого года обучения с начальным уровнем владения русским языком (A1).

Обратившись к теоретическому осмыслению и наполнению понятия «экскурсия» (от лат. *excursio* – «поездка»), можно заключить, что экскурсия – это одна из форм учебной работы, во время которой само обучение происходит как в аудитории (например, заочные экскурсии с использованием VR-технологий, просмотр документальных фильмов, туров и т. д.), так и за ее

пределами (на улице, в музее, галерее, сквере, парке и т. д.). В педагогической практике экскурсия как одна из форм внеаудиторной работы обеспечивает наглядность обучения, «истинность знаний демонстрируется в обстановке непосредственного наблюдения явлений и процессов. Экскурсия воспитывает любознательность, внимательность, нравственно-эстетическое отношение к действительности» [Вишнякова, 1999].

Экскурсия в музей изобразительных искусств – это всегда общение с Прекрасным, возможность увидеть уникальное собрание шедевров разных эпох, это эстетическое наслаждение, развитие художественного вкуса, а также формирование эмоционального интеллекта обучающихся.

Экскурсия на выставку «Три эпохи Марка Шагала» была спланирована и включала предэкскурсионный (подготовительный), собственно экскурсионный и заключительный этапы (подведение итогов).

Первый этап необходим, т.к. позволяет снять психологическое напряжение и подготовить студентов к восприятию информации, которая будет визуально и вербально представлена на выставке. Разговор о планируемом мероприятии и художнике начинается на самом занятии. В научной литературе находим немало примеров работы педагогов и методистов с произведениями искусства на уроках русского языка (например, книга Л. А. Ходяковой «Живопись на уроках русского языка» [Ходякова, 2000]) и РКИ в частности (Т. Л. Жаркова [Жаркова, 2009], Г. Н. Старикова [Старикова, 2017], М. Лизонь [Лизонь, 2012] и др.). Как отмечает А. С. Петрова, «включение культурологической информации просто необходимо так как повышает интерес учащихся к русскому языку, способствует более глубокому и вдумчивому пониманию полученной на занятиях информации, ускоряет процесс аккультурации у иностранных учащихся в новой незнакомой среде, способствует диалогу культур» [Петрова, 2011, с. 151–152].

Начинаем работу с чтения анонса мероприятия на официальном сайте Музея изобразительных искусств г. Челябинска: «*“Три эпохи Марка Шагала” – это ретроспектива ключевых моментов в графическом творчестве Мастера. Он родился в Российской империи, в маленьком городке Витебск. Непростой творческий путь привел его к признанию на родине, а европейскую славу он обрел после переезда в Париж в 1923 году. Трогательный и романтический, все время будто бы всматривающийся за границы жизни человека, Марк Шагал изображал мир, наполненный узнаваемыми и близкими каждому образами, при этом наделяя его собственной палитрой,*

перспективой и даже гравитацией» [Челябинский государственный музей изобразительных искусств: официальный сайт]. Цель – привлечь внимание обучающихся к культурному событию в городе. Для студентов начального уровня информация на сайте является сложной для понимания, но достаточно неплохой практикой для расширения словарного запаса. Новые слова объясняются через наглядность, синонимы, трактовку с использованием уже знакомых слов. В случае затруднения при переводе можно обратиться к словарю. Вопросы для проверки смысла прочитанного включают как общую информацию (*Как называется выставка? Где она будет проходить? По какому адресу находится музей? Сколько стоит билет?*), так и специфическую (*Картины какого художника мы увидим? Где родился художник? Какие три страны посещал художник? Что любил рисовать Шагал? И т. д.*). Данная работа с чтением анонса мероприятия дает общее представление о планируемом визите в музей.

Также на уроке мы читаем адаптированный текст о жизни Марка Шагала. Знакомство с биографией художника происходит параллельно с обращением к его работам, которые он создавал в разные периоды времени и которые отражают настроение творца, происходящие в его жизни события и т. д. В качестве опорного был взят текст с сайта www.culture.ru, где в емкой форме представлена биография Шагала и дана краткая характеристика его основных картин. Для начального уровня вполне достаточно материала о семье, городе, в котором родился и вырос Шагал, его образовании, судьбоносном знакомстве с Беллой и т. д. Работа с текстом чередуется с работой по картинам.

Приведем несколько примеров вопросов на проверку основного текста: *Когда родился Мойша Сегал? В каком городе? Кем был отец Мойши? Кем была мать? Где в детстве учился Марк? Кто был первым учителем Шагала, какой художник? В какой город поехал Марк Шагал учиться живописи? Почему Петербург?* И т. д.

На уроке мы работаем с несколькими репродукциями картин М. Шагала, которые мы не увидим на выставке в местном музее, но которые дают представление о темах, волновавших художника, его творческом методе, работе с цветом, образами и т. д. – все это позволит студентам более вдумчиво воспринимать представленные на выставке шедевры Шагала. Работа с картинами на уроке РКИ, безусловно, является «поводом для выхода в речь, для развития мышления, языковой догадки» [Жаркова, 2009, с. 139], развитием коммуникативных навыков обучающихся, расширения их культурологического

кругозора. Как отмечает Т. Л. Жаркова, «важно при этом отобрать произведения искусства, богатые содержанием, с глубоким подтекстом, проблемным видением мира и человека» [Жаркова, 2009, с. 140].

Примерами таких картин М. Шагала являются: «Вид из окна в Париже» (1913), «Над Витебском» (1914), «День рождения» (1915), «Окно в сад» (1917), «Прогулка» (1918), «Над городом» (1918), «Вокруг нее» (1945). На картинах отражены тема города (родной Витебск с его маленькими домиками, Париж), любовь и счастье, связанные с Беллой (даже после ее смерти – картина 1945 г. «Вокруг нее»). Вопросы по картинам направлены на восприятие произведения искусства, эмоциональный отклик у обучающихся. На начальном уровне вполне достаточными будут вопросы по содержанию. Например, вопросы по картине «Над Витебском»: *Что вы видите на картине? Какого цвета дома? Какого цвета небо? Кого вы видите на картине? Что делает этот человек? Почему он летает?* На последний вопрос студенты затрудняются с ответом, поскольку странно видеть летящего человека, который наблюдает, смотрит со стороны и т. д. Однако при обращении к другим картинам мы уже видим причину полета персонажей – они летают от счастья, о чем свидетельствуют их радостные лица. Например, картины «Прогулка» (*Какое настроение у Марка и Беллы? Где они гуляют? Почему Белла летит, а Марк стоит?*), «Над городом».

Интересные вопросы по картине «День рождения» находим в книге Ф. Барб-Галль «Как говорить с детьми об искусстве»: *Почему у него нет рук? А где свечки, которые зажигают в день рождения? Что мы видим за окнами? Почему у стола только одна ножка?* и т. д. [Барб-Галль, 2022, с. 152–155].

Таким образом, работа с картинами – это мощный коммуникативный стимул. На начальном уровне важно получить общее представление о М. Шагале и основных темах в его творчестве. Такая подготовительная работа способствует лучшему восприятию работ художника в самом музее.

Экскурсионный этап включал посещение музея. Студенты узнавали Беллу на многих картинах М. Шагала, видели уже знакомые по другим картинам образы (домики, кошки, Эйфелева башня и пр.), иностранцам комфортно было ориентироваться в пространстве музея. Здесь также происходила работа с шедеврами: *Как вы думаете, что здесь изображено? Кто герои? Какие еще образы вы видите? Какие цвета использовал художник? Какое настроение передает вам картина?* И т. д. Такие общие вопросы также имеют коммуникативную направленность, приглашение студентов к разговору.

Заключительный этап – это подведение итогов. Студентам было предложено написать отзыв об экскурсии и свои впечатления (отработка навыков письменной речи). Приведем в качестве примера два отзыва: «Любовь между Шагалом и его женой очень трогательна. Любовь дала ему много вдохновения для живописи. Искусство и любовь неразлучны, как в песне “Подмосковные вечера”», «Прекрасный день, который, я надеюсь, повторится».

Итак, общение с Прекрасным вызывает положительный отклик у студентов, знакомство с выдающимися художниками позволяет больше узнать о стране изучаемого языка, других культурах (творчества Шагала в этом плане уникально). Разговор о картинах вызывает неподдельный интерес у обучающихся, развивает их коммуникативные навыки, повышает мотивацию к изучению русского языка.

Литература

1. Барб-Галль Ф. Как говорить с детьми об искусстве? Санкт-Петербург: Арка, 2022. 192 с.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dicsonline.ru/slovary/slovar-inostrannyh-slov/e/ekskursiya> (дата обращения 25.02.2023).
3. Жаркова Т.Л. Искусство на уроке по развитию речи // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2009. 336 с.
4. Лизонь М. Современное русское изобразительное искусство на уроках РКИ в Словакии // Гуманитарный вектор. Серия: Филология, востоковедение, 2012. №4 (32). С. 268–273.
5. Петрова А.С. Диалог культур на уроках русского языка как иностранного // Lingua mobilis, 2011. №5 (31). С. 144–153.
6. Старикова Г.Н. Поговорим о русской живописи: русское искусство на уроках РКИ: учеб. пособие. Томск, 2017. 127 с.
7. Ходякова Л.А. Живопись на уроках русского языка. М.: Флинта, 2000. 336 с.
8. Челябинский государственный музей изобразительных искусств: официальный сайт. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://chelmusart.ru/node/19291> (дата обращения: 15.03.2023).

О.В. Хрипункова

*Санкт-Петербургский государственный
экономический университет
(Россия)*

Петербург литераторов Серебряного века

(изучение культуры «русского Ренессанса» на занятиях по РКИ)

*русский как иностранный, культура Серебряного века, русская литература,
Санкт-Петербург*

*И здесь не раз возвышенно блистали
Серебряного Века мега-«Я».
Красавица Карсавина порхала,
Читал стихи без счета Гумилев,
Ему в ответ Ахматова кивала
И говорила что-то про Любовь.
Под музыку Стравинского, Равеля
Казалось, спал уставший Мандельштам,
А Маяковский, сам себе не веря,
Рассказывал про дивный Амстердам.
Серик Устабеков «Город поэтов»*

Сегодня Серебряный век все больше привлекает не только специалистов, но самых разных людей, интересующихся историей и культурой России. Не зря этот период носит название «русского Ренессанса» – ведь это время невиданного расцвета русской философии, литературы, музыки, театра и изобразительного искусства.

Иностранная аудитория и, в первую очередь, студенты, обучающиеся в российских вузах, тоже проявляют интерес к этой странице истории нашей страны.

Особенно это является актуальным для иностранцев, приезжающих учиться в Санкт-Петербург, ведь с этим городом теснейшим образом связана культурная жизнь России последних трех столетий, в том числе и эпохи Серебряного века.

Живя и учась в Санкт-Петербурге, иностранные студенты имеют возможность узнать о культуре России путем «погружения» в атмосферу

города, что, несомненно, является прекрасной мотивацией для изучения ими русского языка.

В качестве средства такого «погружения» замечательно подходят поэтические произведения представителей Серебряного века русской культуры, описывающие реалии Санкт-Петербурга и рисующие неповторимый и колоритный образ этого уникального города.

Работа с произведениями поэтов рубежа XIX–XX столетий преследует несколько целей. Во-первых, иностранные студенты очень мало знают о Серебряном веке русской культуры. Знакомство со знаковыми именами этой эпохи, чтение поэтических текстов представителей «русского Ренессанса», «погружение» в реалии, которые их окружали, поможет восполнить этот пробел в знаниях.

Во-вторых, анализ стихотворных отрывков поэтов Серебряного века дает возможность обучающимся «прикоснуться» к богатому поэтическому миру русской литературы этого периода, учит воспринимать и понимать язык поэзии, обогащает лексический запас студентов. Использование поэтических произведений на занятиях по РКИ также способствует развитию у учащихся навыков работы с аутентичными текстами.

В-третьих, тексты стихотворений «способны передать страноведческую и культурологическую информацию в предельно сжатом по объему текстовом пространстве» [Пиркулыева, Баринаова, 2021, с. 59.].

Следует отметить, что работу с поэтическими произведениями лучше всего проводить со студентами среднего или продвинутого этапа владения языком.

В данной работе мы знакомим иностранных студентов с несколькими знаковыми для эпохи Серебряного века зданиями Петербурга, описание которых сохранилось в поэтических текстах выдающихся представителей этого времени.

Чтение стихотворных строк, посвященных этим архитектурным памятникам, позволяет провести для иностранцев некую виртуальную «экскурсию» по наиболее значимым для литераторов Серебряного века местам Северной столицы, а также взглянуть на город глазами представителей другой эпохи, что, несомненно, расширит их страноведческий кругозор.

Перед чтением отрывков из стихотворений, характеризующих тот или иной культурный объект, студентам предлагается небольшой адаптированный текст, в котором рассказывается о данном объекте. При чтении стихотворных

строк демонстрируются старые и современные фотографии здания. Затем учащиеся знакомятся с краткой биографией авторов прочитанных строк, и далее следует непосредственный анализ отрывков: знакомство с именами собственными, перевод незнакомых слов, понимание общего смысла стихотворений и т. д.

Одно из наиболее известных мест Санкт-Петербурга, которое тесно связано с эпохой Серебряного века, – легендарное литературно-артистическое кабаре «Подвал бродячей собаки», являющееся культурным памятником города. Именно здесь, в Доме знаменитого коллекционера Павла Яковлевича Дашкова на Михайловской площади (сегодня это площадь Искусств, дом 5) встречались и общались гении эпохи «русского Ренессанса». Кабаре было открыто в новогоднюю ночь с 1911 на 1912 год и просуществовало до 1915 года. «Бродячая собака» стала сосредоточием богемной жизни столицы. Здесь практически ежедневно собирались самые разные представители искусства – писатели, поэты, музыканты, актеры и художники. В «Подвале...» проходили философские диспуты, лекции, поэтические чтения, танцевальные и театральные представления. Именно здесь начинающими и известными писателями и поэтами были впервые представлены многие замечательнейшие произведения той эпохи.

Многие поэты Серебряного века посвятили любимому кабаре свои поэтические строки. Молодой начинающий поэт Всеволод Гаврилович Князев написал стихотворение, ставшее гимном «Бродячей собаки»: *«Во втором дворе подвал, / В нем – приют собачий. / Каждый, кто сюда попал, / – Просто пес бродячий. / Но в том гордость, но в том честь, / Чтобы в тот подвал залезть! / Гав!»* [Князев, 1912].

Другой поэт – Михаил Алексеевич Кузмин – писал об особой атмосфере, царившей в этом удивительном месте: *«Здесь цепи многие развязаны, / – Все сохранит подземный зал, / И те слова, что ночью сказаны, / Другой бы утром не сказал?»* [Кузмин, 2000, с. 623]. В 1913 году он сочинил свой «Новогодний гимн», посвященный годовщине со дня открытия кабаре: *«От рождения подвала / Пролетел лишь быстрый год, / Но “Собака” нас связала / В тесно-дружный хоровод. / Чья душа печаль узнала, / Опускайтесь в глубь подвала, / Отдыхайте от невзгод»* [Кузмин, 2006, с. 58].

Анна Андреевна Ахматова вспоминала о времени, проведенном в кабаре, в следующих строках: *«Да, я любила их, те сборища ночные, / На маленьком столе стаканы ледяные, / Над черным кофеом пахучий, тонкий пар, / Камина*

красного тяжелый, зимний жар, / Веселость едкую литературной шутки / И друга первый взгляд, беспомощный и жуткий» [Ахматова, 2005, с. 290].

Другим очень известным и значимым местом для литераторов Серебряного века была так называемая «Башня Вячеслава Иванова» – доходный дом купца, предпринимателя и мецената Ивана Ивановича Дернова на Таврической улице. «Башня» получила такое название, потому что с 1905 по 1907 годы здесь жил поэт-символист Вячеслав Иванов со своей супругой – писательницей Лидией Зиновьевой-Аннибал. В просторной квартире в эркере верхнего этажа проходили знаменитые ивановские «Литературные среды», на которых бывал весь цвет эпохи Серебряного века. Иванов написал об этом месте в стихотворении «На Башне», которое он посвятил своей жене: *«Пришелец, на башне притон я обрел / С моею царицей – Сивиллой, / Над городом-морокком – смурый орел / С орлицей ширококрылой»* [Иванов, 1974, с. 259].

Следующий культурный объект Санкт-Петербурга, тесно связанный с периодом «русского Ренессанса» – это «Дом Баура» (Баурский дом), который является для поклонников русской поэзии одним из «Домов Ахматовой». Здесь в середине 1924 года на первом этаже с видом на реку жила Анна Ахматова вместе со своей близкой подругой Ольгой Афанасьевной Глебовой-Судейкиной.

Однако гораздо раньше в этом доме провел свое детство другой известный литератор Серебряного века – Дмитрий Сергеевич Мережковский, который писал в своей автобиографической поэме «Старинные октавы»: *«Мне памятен печальный и старинный, / Там, рядом с мостом, двухэтажный дом: / Во дни Петра вельможею построен, / Он – неуклюж, и мрачен, и спокоен. / Свидетель грустный юных лет моих, / Вдали от жизни, суеты и грома / Столичного, по-прежнему он тих. / Там сердцу мелочь каждая знакома: / Узор обоев в комнатах больших, / Подъезд стеклянный, двор и окна дома»* [Мережковский, 1914, с. 9].

Еще один известный адрес литературного Петербурга – так называемая «Тучка» – квартира на Васильевском острове (Тучков переулок, 17). В 1912 году здесь поселился Николай Степанович Гумилев – один из самых ярких поэтов Серебряного века. Это его первая самостоятельная квартира, а с 1913 – и первая семейная с поэтессой Анной Ахматовой. Ахматова вспоминает о своей жизни в этом месте: *«Я, тихая, веселая, жила / На низком острове, который, словно плот, / Остановился в пышной невской дельте ... Был переулок снежным*

и недлинным. / И против двери к нам стеной алтарной / Воздвигнут храм святой Екатерины» [Ахматова, 2005, с. 218].

Говоря о значимых адресах Серебряного века, конечно, нельзя обойти своим вниманием квартиру Александра Александровича Блока. Блоковских «мест» в Петербурге много, однако наиболее известным был его последний адрес – Офицерская улица, 57 (сегодня улица Декабристов). Там поэт и его жена Любовь Дмитриевна Менделеева жили с 1912 года до самой смерти Блока в августе 1921 года. Анна Ахматова описала свое посещение квартиры Блоков в следующих строках: *«Я пришла к поэту в гости. ... Тихо в комнате просторной, / А за окнами мороз. ... Но запомнится беседа, / Дымный полдень, воскресенье, / В доме сером и высоком / У морских ворот Невы» [Ахматова, 2005, с. 167].*

После чтения и анализа поэтических отрывков и работы с адаптированными текстами, посвященными знакомству с культурными объектами и персоналиями эпохи Серебряного века, студентам предлагается разбиться на пары, выбрать любой из перечисленных выше исторических памятников и составить диалог по заданной теме.

В качестве домашнего задания обучающимся необходимо найти и выучить полный текст наиболее понравившегося стихотворения и рассказать подробную, а не краткую информацию о его авторе.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что знакомство с архитектурными памятниками, являющимися знаковыми местами для представителей Серебряного века, при одновременном изучении поэтических текстов, посвященных этим культурным объектам, помогает студентам эмоционально погрузиться в атмосферу города, более полно прочувствовать его реалии и лучше понять и узнать культуру этой удивительной эпохи.

Литература

1. Ахматова А.А. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Эллис Лак, 1998-2005. Т. 1. 968 с.
2. Иванов В.И. Собрание сочинений. Брюссель, 1974. Т. 2. 870 с.
3. Иванов Г.В. Собрание сочинений в трех томах. Том 1. Стихотворения. М.: Согласие, 1994. 656 с.
4. Князев В.Г. «Собачий гимн». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vsobaka.ru/content/articles/361/> (дата обращения: 10.03.2023)
5. Кузмин М.А. Стихотворения. Из переписки. М.: Прогресс-Плеяда, 2006. 491 с.

6. Кузмин М.А. Стихотворения (Стихотворения, не вошедшие в прижизненные сборники). СПб.: Академический Проект, 2000. 80 с.

7. Мережковский Д.С. Старинные октавы. // Полное собрание сочинений: в 24 т. М.: Типография Т-ва И. Д. Сытина, 1914. Т. 24. 168 с.

8. Пиркулыева Г.П., Баринова Д.О. Использование поэтического текста на занятиях по аналитическому чтению с иностранными студентами // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 38. С. 56–67.

А.А. Шульдишова
Российский университет дружбы народов
(Россия)

**Формирование русской ономастической компетенции
у студентов-иностранцев**

*имя собственное, русская антропонимия, русский язык как иностранный,
полиэтническая группа, художественное произведение*

Одной из важнейших культурно значимых компетенций иностранцев, обучающихся на русском языке, является формирование и развитие умений и навыков владения русской антропонимической системой.

Специфику русских антропонимов, согласованность антропонимической лексики и художественного текста, индивидуально-авторских приемов «внедрения» имен собственных в текст, особенности работы с антропонимами и антропозонимами в иностранной аудитории изучали многие лингвисты и литераторы. В той или иной мере они рассмотрены в работах А. В. Суперанской, В. М. Калинин, В. Д. Бондалетова, В. И. Супруна, Е. Куриловича, В. Н. Михайлова, Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова и целого ряда других исследователей. Однако и по сей день проблемы и конкретные вопросы обучения иностранцев русской антропонимической системе остаются открытыми.

Методика отбора, организации и использования онимии в соответствии с языковым материалом не разработана, представленность антропонимов в учебном процессе очень мала, поэтому иностранному студенту практически неизвестна русская антропонимическая система. Преподаватели РКИ не имеют возможности достаточно глубоко осветить трехкомпонентную (личное имя, отчество, фамилия) русскую «антропонимическую формулу». Во-первых, не отведено специального времени: ни одна учебная программа по РКИ, как указывают исследователи, не предусматривает изучение русской антропонимической системы. Во-вторых, в большинстве учебных пособий студентам не предлагается анализ антропонимов с учетом свойств и особенностей русской антропонимики, отсутствует даже комментирование тех антропонимов, которые использованы в текстах таких пособий. Поэтому, например, производные формы имени *Александр* (*Саша, Сашура, Алексаша, Шура, Шурик* и т. д.) иностранными студентами воспринимаются, как разные

именования. Не уделено внимание и наиболее характерным чертам русской антропонимики.

Перед преподавателем стоит ряд задач: научить употреблять имена (официальная и бытовая реализация антропонимов в различных коммуникативных ситуациях) и их различные формы (полная, краткая, суффиксальная), осветить систему работы с именами в художественном тексте, обучить контекстуальному анализу антропонимов и другие вопросы ономастической компетенции иностранного студента.

Уже на начальном этапе обучения студентов-иностранцев русскому языку следует формировать умения и навыки владения русской антропонимикой. При обучении русской ономастике в полиэтнической группе нужно учитывать характерные особенности национальной антропонимики. Иностранцам студентам можно предложить творческое домашнее задание. Например, подготовить сообщения об именах собственных своей страны. Преподаватель помогает выяснить отличия той или иной антропонимической системы от русской, дает учебный комментарий по ходу выступления учащегося.

С первых учебных занятий студенты знакомятся с русской антропонимической системой, а их преподаватели (особенно без опыта работы) – с иностранной. Практика показывает, что преподаватели тоже испытывают затруднения в понимании иноязычных имен собственных. Для молодого преподавателя различие имен в условиях многонациональной группы представляет большие сложности. Возникают вопросы: как именовать иностранных студентов, где личное имя, а где фамилия у учащегося, как в ряду имен вычленить собственное (какое личное имя: первое, второе или третье?). Отсутствие единства в антропонимических системах требует выяснения их специфических особенностей.

На продвинутом этапе обучения иностранные студенты, увы, также демонстрируют низкий уровень антропонимической компетентности. Заложить эти умения можно и на этом этапе, если обратиться к ликвидации пробелов в знаниях, устранить нежелательную межъязыковую интерференцию, откорректировать умения и, наконец, сформировать устойчивые навыки владения основными правилами использования русских антропонимов в речевой практике.

Сформировать навык можно, как представляется, следующими способами: 1) разработать и включать лингвистические комментарии к именам собственным при чтении программных текстов; 2) предложить в качестве

домашнего задания самостоятельную работу: а) подготовить сообщение о характерных особенностях антропонимической системы, формах и способах употребления личных имен, т.е. дать общее представление о системе личных имен в родной культуре; б) рассказать об употреблении собственных имен в национальном фольклоре (сказках, песнях, анекдотах) и устойчивых выражениях (поговорах, пословицах); в) антропонимическую систему сопоставить с русской моделью имен собственных. Такой подход развивает навыки владения русской антропонимической системой, совершенствует культурологическую компетенцию иностранных студентов, расширяет знания об истории русской культуры, прививает интерес к русскому речевому этикету.

Для полного понимания русской антропонимики, кроме всего прочего, преподавателю нужно осветить историю возникновения русской системы отчеств и фамилий. Комментарии можно дополнить информацией о так называемых «теневых» церковных именах в православии. Можно рассказать, что наряду с мирским (светским) именем, которое дают при рождении родители, имеется дополнительное – «церковное» – имя православного святого, память которого отмечается в день крещения или в день рождения. Его дают при крещении в том случае, если оно не совпадает с православным, т.е. не значится в святцах (православном церковном календаре). Крестильное имя, как правило, не разглашается, является семейным. Эта традиция сохранилась до наших дней и распространена в других культурах.

В качестве дополнительного материала можно показать переход онимов в нарицательную лексику (например, названия цветов *ванька мокрый*, *василек*, *анютины глазки* пр.) и функционирование в устойчивых выражениях (пословицах, фразеологизмах и пр.). Это дополнит языковой материал интересными деталями, помогающими носителю иного языка и культуры полноценно воспринять информацию об именах, повысит активность обучаемых и поспособствует усвоению материала.

Русская антропонимическая система, несомненно, не так уж проста для восприятия. Если в процессе обучения и общения иностранный студент постепенно усваивает правила использования русской антропонимической лексики в разговорной речи, то с антропонимами, по нашим наблюдениям, иностранные учащиеся вообще не знакомы.

Изучение иностранного языка предусматривает необходимость изучения русской культуры. Лучше всего это сделать на материале текстов

художественных произведений, которые занимают важное место в русской культуре.

При чтении художественных текстов на русском (и любом другом неродном) языке часто трудно постичь смысл, передаваемый оними средствами. Иностранному студент поймет антропонимы в «неметафорическом», буквальном смысле, т. е. не сможет уяснить смысл имен. Для того, чтобы их осмыслить, он должен разобраться в механизмах сочетаний имен с лексико-стилистическими средствами, употребляемыми писателем в произведении для обрисовки литературных образов.

При работе с литературно-художественными текстами в иностранной аудитории большое внимание должно уделяться именам собственным. Рассмотрим некоторые «приемы» работы с поэтическим текстом, содержащим собственное имя. Чтобы не «отпугнуть» иностранного студента сложностью работы, а лишь заинтересовать самим процессом «умного» чтения, можно предложить комментированное осмысление поэтической функции имени (антропонима), иноязычного по происхождению, но достаточно освоенного русским языком.

Возьмем в качестве образца стихотворение Александра Блока *Как океан меняет цвет* из цикла *Кармен*.

*Как океан меняет цвет,
Когда в нагроможденной туче
Вдруг полыхнет мигнувший свет, –
Так сердце под грозой певучей
Меняет строй, боясь вздохнуть,
И кровь бросается в ланиты,
И слезы счастья душат грудь
Перед явленьем Карменситы* [Блок, 1960, с. 227].

Студентам можно предложить самый простейший анализ содержания стихотворения: 1) определение ключевых образов текста; 2) выявление лексических средств, связанных с ключевыми образами, и «досказывающих» дополнительные нюансы их образного содержания.

Стихотворение состоит всего лишь из одного образного сравнения, в котором значимо, однако, каждое слово. В стихотворении два ключевых образа: *океан*, меняющий цвет в отблесках молний из *нагроможденной тучи*, образ, порожденный визуализацией «увертюры» бури и *сердце*, меняющее *строй под грозой певучей*. Семантика второго образа сложнее и «музыкальнее»: «грозой

певучей» воспринимает поэт музыку оперы, которая вот-вот последует вслед за «интродукцией» – явлением Карменситы. Вместе с ним наступает неизбежное: *кровь бросается в ланиты, и слезы счастья душат грудь*. Время лирического события настоящее. Но это – настоящее в будущем, самом ближайшем и потому пронизанное поэтической семантикой нетерпеливого ожидания. Такова главная идея стихотворения, раскрывающаяся в параллелизме природного катаклизма и высокого эмоционального напряжения лирического героя, подкрепленное синтаксически (с помощью союзов «как... так»).

Описывая состояние ожидания встречи, А. А. Блок использовал антропоним *Карменсита* для обрисовки лирической героини. С нашей точки зрения, оно занимает важное место в стихотворении *Как океан меняет цвет ...*. Образ героини аккумулирован в ониме. При анализе стихотворения очень важно показать иностранному учащемуся ценность и эффективность опоры на Имя, его семантические свойства и характер влияния на поэтику контекста поэтического произведения.

Особого внимания заслуживает безусловно известный Блоку факт происхождения имени от имени богини-пророчицы. Как известно, *Карменсита* – деминутивная форма традиционного испанского женского имени *Кармен*. По мнению А. В. Суперанской, «имя *Кармен* происходит из латинского *Carmentis* или *Carmenta* Кармента – имя др.-римской богини пророчества и рождения: *carmen* изречение оракула; ср. *Carmentalia* Карменталии – празднества в честь Карменты. <...> фр. *Carmen* Кармен» [Суперанская, 2005, с. 297–298].

Для углубления понимания имен поэтических, их подтекста, кроме лексико-семантического толкования, соотнесенного только с контекстом того или иного текста, можно предложить модель “входного” лингвистического комментария к поэтонуиму.

Опыт с безусловно известным иностранному студентам именем *Кармен*, по нашему мнению, может стать мотиватором интереса к проблемам поэтики собственных имен. Интересными в поэтономологическом ракурсе, по нашему мнению, являются образцы классической литературы, в которых авторы мастерски использовали антропонимы. Особого внимания заслуживают имена собственные, репрезентированные в произведениях А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя и других авторов первой половины XIX века, в юмористических рассказах А. П. Чехова и т. д.

В дополнение к указанным ранее, предлагаем вопросы и задания: 1) Составьте характеристику героя произведения по имени; 2) Найдите в тексте эпитеты, метафоры, сравнения, выстраивающиеся вокруг имени героя (героини) и соотнесенные с его (ее) образом; 3) Что вы можете сказать о герое (героине), литературном персонаже на основе собственного имени, созданного писателем в тексте? 4) Каким словом (именем) можно заменить антропоним? Аргументируйте свой ответ; 5) Какие ассоциации вызвало у вас имя? 6) Какую информацию несет имя в данном художественном произведении? 7) К выделенному имени подберите синоним; 8) Найдите в стихотворении обращение. Укажите, кому принадлежит и какую роль оно играет в стихотворении и др.

Структура заданий должна включать вопросы, направленные на адекватное понимание имен собственных, подготовку к обсуждению содержания художественного произведения. Для работы с текстом предлагаем предусмотреть систему лексико-грамматических заданий в двух формах: самостоятельная творческая работа студентов и работа с преподавателем.

Что касается русской антропонимической системы, то она очень интересна с точки зрения именно поэтической семантики. Эта группа имен отличается семантическими нюансами, передающими тонкие различия в степени проявления чувств, эмоционального состояния литературных героев произведений и пр. Различные виды работы с текстом помогут носителю иного языка и культуры найти разгадку смысла антропонимов и, следовательно, – повысить читательский интерес к русской литературе.

Изучение русских антропонимов – нелегкий труд. Формируемые умения и навыки владения русской антропонимической системой, включая умение выразить личное отношение к имени собственному в художественном произведении, позволяют совершенствовать общеречевую и культурологическую компетенции иностранных студентов и являются одной из доминантных составляющих в обучении РКИ.

Литература

1. Бондалетов В.Д. Динамика личных имен в XX веке, [в:] Личные имена в прошлом, настоящем и будущем. М.: Наука, 1970. С. 91–105.
2. Бондалетов В.Д. Русская ономастика. М.: Наука, 1983. 312 с.

3. Бондалетов В.Д. Данилина Е.Ф. Средства выражения эмоционально-экспрессивных оттенков в русских личных именах. М.: Антропонимика, 1970. С. 64–79.
4. Блок А.А. Собрание сочинений. В 8-ми т. Т. 1. М.–Л.-д, 1960. 784 с.
5. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. 416 с.
6. Верещагин Е.М. Костомаров В.Г. Лингвострановедение и текст. М.: Наука, 1987. 181 с.
7. Верещагин Е.М. Костомаров В.Г., Язык и культура. М.: Наука, 1990. 251 с.
8. Калинин В. М. Поэтика онима. Донецк: Юго-Восток, 1999. 408 с.
9. Карпенко Ю.А. Имя собственное в художественной литературе. «Филологические науки», 1986, № 4. С. 34–40.
10. Курилович Е. Очерки по лингвистике. М.: Наука, 1962. 456 с.
11. Михайлов В. Н. Собственные имена как стилистическая категория в русской литературе. Луцк, 1965. 54 с.
12. Реформатский А.А. Перевод или транскрипция. М.: Восточно-славянская ономастика, 1972. С. 311–333.
13. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. М.: Наука, 1973. 366 с.
14. Суперанская А.В. Современный словарь личных имен: Сравнение. Происхождение. Написание. М.: Айрис-Пресс, 2005. 384 с.
15. Суперанская А.В. Сулова А.В. О русских именах. Л.: Лениздат, 1978. 214 с.
16. Суперанская А.В. Сулова А.В. Структура имени собственного. М.: Наука, 1969. 205 с.
17. Супрун В.И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал. Волгоград: Перемена, 2000. 171 с.
18. Томашевский Б.В. Русская передача французских имен. М.: Восточнославянская ономастика, 1972. С. 251–311.
19. Щетинин Л.М. Субъективный фактор в образовании антропонимических текстов. «Известия АН СССР», 1986, № 2. Т. 45. С. 59–165.

Н.Ю. Ярыгина

*Московский государственный институт международных отношений
(университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации
(Россия)*

Значение лингвокультурологического компонента в формировании языковой компетенции иностранных студентов

*языковая компетенция, лингвокультурология, иностранные студенты,
обучение русскому языку*

Обучение русскому языку как иностранному является эффективным, если проводится параллельно с изучением русской истории или культуры, а также современных реалий российской жизни. Говоря о культуре страны изучаемого языка, нельзя не сказать и о характере и шире душе носителей языка, так как чувства и эмоции влияют на выбор языковых средств, которые используются в процессе общения носителями языка. В системе преподавания РКИ давно отмечен лингводидактический потенциал русской литературы [Хабарова, 2017, с. 182].

Немаловажным аспектом изучения русского языка как иностранного в Московском государственном институте международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (далее – МГИМО МИД России) является лингвокультурология, основой которой является изучение русской литературы XIX–XX вв.

Учитывая специфику работы МГИМО МИД России, который готовит специалистов-международников, а именно политологов, дипломатов, экономистов, юристов и т. д., на занятиях по русскому языку как иностранному много времени уделяется лексико-грамматическому аспекту, языку профессии, работе с языком СМИ. В связи с этим сотрудники кафедры русского языка проанализировали целесообразность изучения русской литературы. Стоит ли пересмотреть распределение аудиторных часов в пользу других аспектов изучения языка или все же оставить такое количество часов?

Мы провели опрос среди выпускников бакалавриата, магистратуры и аспирантуры различных направлений подготовки «Международные отношения», «Юриспруденция», «Экономика», «Менеджмент» и др. Выводы следующие:

1. В век стремительного развития информационных технологий и систем искусственного интеллекта, преподаватели иностранного языка сталкиваются с

тем, что у студентов, к сожалению, недостаточно сформированы навыки «смыслового чтения» [Вознесенский, Васильева, 2018, с. 83], а понимание и анализ художественного произведения помогают развитию умения высказывать свою точку зрения не просто во время чтения, но также выразить собственные мысли непосредственно после прочитанного. Очевидно, что данное умение позволяет совершенствовать аналитические способности студентов, развивать умение воспринимать значимую информацию, что важно для будущей профессиональной деятельности студента.

2. Подготовительная работа с текстами русской литературы, в первую очередь, направлена на изучение биографии писателей, их творческого пути и проч. Это приобщает иностранных студентов русским национально-культурным традициям изучаемого языка и вызывает интерес к истории страны в целом.

3. Знания, полученные при изучении произведений русской литературы, в связке с рассмотрением исторических событий того времени помогают иностранным студентам и при изучении специальных дисциплин: «История международных отношений», «Дипломатический протокол», «Международная журналистика», «Мировая литература» и т. д.

4. Полученная на занятиях по лингвокультурологии информация помогает в работе с прецедентными текстами, которые часто встречаются в материалах СМИ. В работу с текстами СМИ входят чтение, реферирование, сопоставительный анализ статей. Такая деятельность является важным аспектом будущей работы специалистов-международников.

5. Художественное произведение содержит философскую мысль, нередко парадоксальные суждения, прослеживается сложность душевных переживаний персонажей. [Мартынова, Николенко, 2017, с. 193]. Проблемы, поднятые в произведениях русской литературы, являются актуальными и по сей день. Стоит отметить, что при первом прочтении текста иностранными студентами такие проблемы кажутся неактуальными, однако позже они начинают проводить параллели с сегодняшним днем, со своими личными проблемами и трудностями.

Таким образом, лингвокультурологический компонент является необходимостью при формировании языковой компетенции иностранных студентов. Художественные произведения обращены к различным сторонам души читателя и способствуют становлению языковой личности самих иностранных студентов. Осмысление философских, психологических проблем

при обсуждении произведений способствует не только развитию коммуникации, но и помогает стать компетентным специалистом международного уровня.

Литература

1. Вознесенский К.А., Васильева А.А. Смысловое чтение текста в обучении иностранных студентов русскому языку // Общество: социология, психология, педагогика. Краснодар: Издательский дом Хорс, 2018. № 11(55). С.81–85.

2. Мартынова М.А., Николенко Е.Ю. Обучающий потенциал текстов и экранизаций русской классики в преподавании РКИ // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты, 2017. № 22–2. С. 191–196.

3. Хабарова К.В. Преподавание русской литературы в системе РКИ как фактор интеграции иностранных учащихся в российское социокультурное пространство / К. В. Хабарова, Н. А. Тимофеева, Н. А. Малышева // Символ науки: международный научный журнал, 2017. Т. 1, № 2. С. 181–184.

СЕКЦИЯ 4. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

И.Б. Авдеева

*Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет
(Россия)*

Отечественная традиция РКИ и западная традиция в изучении иностранных языков вчера и сегодня *РКИ, SLL, интерязык, языковые параметры*

1. Русский язык как иностранный, включая русский язык на довузовском этапе, – дисциплина, существующая в нашей стране с 1960-х годов. Хотя методика обучения различных контингентов по разным профилям достаточно разработана и опробована, тем не менее под влиянием различных внешних и внутренних факторов она постепенно подвергается изменениям. Интересно посмотреть на нашу традицию в этой области науки в сравнении с западными, в частности англо-саксонской, моделями обучения.

В западной науке не так давно существует новое направление – изучение второго языка “Second Language Learning, SLL”, куда входит изучение любого языка на любом уровне, при условии, что изучение «второго» языка L2 происходит позже, чем овладение первым [Митчелл, 2022, с. 23]. В понятие L2 входят любые языки, выученные позже периода раннего детства, а также третий, четвертый и пятый языки. SLL занимается всеми видами обучения: формальным, плановым, систематическим (классно-урочным), а также неформальным при непосредственном общении, через коммуникацию с каким-либо сообществом или интернет.

Согласно когнитивному подходу, учащимся (по крайней мере, на ранних стадиях изучения языка) прежде всего необходим **инпут** (контакт с языком), **интеракция** (переговоры, реакция/отклик, исправления/рекасты,) и **аутпут** (речепроизводство), в результате чего у каждого учащегося формируется динамичная **интерязыковая система** [Гасс, 2022, с. 542]. На речевую продукцию учащегося (аутпут) и на формирующуюся у него интерязыковую систему влияют: социальный статус собеседника, взаимоотношения, гендерные различия собеседников, а также специфика решаемых задач и т. п. [Гасс, 2022, с. 396].

Важным фактором **гипотезы о фундаментальном различии (FDN)** является то знание L1, с которым учащийся приступает к изучению второго языка. Различия между детьми, изучающими L1, и взрослыми, изучающими L2, являются существенными, поэтому изучение L1 и L2 происходит по-разному, и невозможно дать прогнозы о степени овладения учащимися L2 [Гасс, 2022, с. 235].

Гипотезе FDN противостоит **гипотеза доступа к УГ** Н. Хомского. Универсальная грамматика ((УГ) – набор универсальных **принципов**, лежащих в основе всех естественных человеческих языков [Гасс, 2022, с. 265]. «УГ постоянна, т. е. не меняется в результате освоения L1; УГ отличается от грамматики L1; УГ ограничивает грамматику интерязыка изучающего L2» (White, 2003). Ведутся споры, можно ли по-настоящему усвоить какие-либо характеристики L2, если они отсутствуют в L1 [Гасс, 2022, с. 231–233]. Полагают, что усвоение функциональных категорий у носителей разных языков происходит одинаково, поэтому учащиеся могут достичь или не достичь конечного этапа усвоения грамматики L2, при этом неизвестно, что именно доступно благодаря L1, а что – благодаря УГ [Гасс, 2022, с. 235]. Определенные характеристики отличаются от языка к языку и проявляются через понятие **языковых параметров** [Гасс, 2022, с. 239]. Рассмотрев параметры, Л. Уайт сделала вывод, что «...несмотря на противоречивые сведения и противоречащие друг другу теории, результаты исследований позволяют предположить, что **интерязыковая грамматика** учащихся согласуется с **параметрами УГ**» [Гасс, 2022, с. 242].

Таким образом, ответ на вопрос, происходит ли процесс усвоения L2 так же, как освоение L1, отрицательный; ответ на вопрос, отличается ли процесс изучения L2 от усвоения L1 коренным образом, тоже отрицательный [Гасс, 2022, с. 242]. В результате обучения у учащихся формируется интерязыковая система, зависящая от социального контекста. При этом западные исследователи считают: какие когнитивные процессы участвуют в процессе изучения L2 в естественной ситуации, такие же, предположительно, происходят и в ситуации обучения в классе, поэтому точка зрения исследователя не должна зависеть от того, где оно происходит» [Гасс, 2022, с. 531].

2. В отечественной лингводидактике преподавание иностранного языка с учетом родного языка студента не стало обычным принципом преподавания. Безусловно, существует большое количество работ на эту тему, имеющих методологическую направленность и содержащих рекомендации о

преподавании того или иного языкового явления в иностранной аудитории. И хотя существует ряд теоретических работ (В.Н. Вагнер, В.А. Федосов и др.), а также корректировочных курсов для отдельных национальностей, это направление не носит сущностного характера и проявляется, в основном, либо при обучении филологов, либо на последних этапах обучения русскому языку как иностранному, предполагающему высокий уровень владения им. Большинство классических пособий по РКИ составлено с учетом отличительных особенностей русского языка, которые представляют трудности для учащихся большинства национальностей (русский консонантизм, грамматические категории рода, вида глагола и т. п.), то есть посвящено **параметрам** русского языка. Такие пособия называются «инвариантными» и могут использоваться в аудитории с любым национальным языком.

Учебные пособия, содержащие сопоставления языков, систематизирующие различия между языками и вызываемые этими различиями ошибки в речи студентов на изучаемом языке, а также предполагающие соответствующую систему упражнений, традиционно в отечественной методике предназначены для студентов-филологов. Это связано с бытующим мнением о ненужности изучения правил, то есть системы изучаемого языка нефилологами. До недавнего времени доминировала точка зрения, что только филолог призван уметь наблюдать за тем, какие внутренние скрытые процессы, имеющие когнитивный характер, происходят у него в мозгу. Большинство методистов считали, что «только студент-филолог должен уметь наблюдать за тем, как происходит становление новой (второй и третьей) системы языка, в какой мере и чем именно система его родного языка способствует становлению второй (третьей и т. д.) системы, в какой степени и в чем – мешает. Однако, чтобы видеть и понимать это, студент должен быть в определенной мере, лингвистом» [Федосов, 1997, с. 54]. Студенту же нефилологу, по мнению авторов, следует ограничиваться освоением внешних, доступных для наблюдения факторов, имеющих социолингвистический характер.

3. Если обратиться к дореволюционной традиции преподавания иностранных и древних языков, можно отметить прямо противоположную тенденцию: изучение других языков проводилось строго в русле сравнительно-исторического языкознания. Прослеживались, во-первых, использование данных сравнительно-сопоставительного анализа языков даже при обучении учеников первых классов, во-вторых, разумность приоритетного расположения иностранных языков: каждый последующий, новый для учащихся язык

соотносился со структурой уже известного/известных языков, но «точкой отсчета» являлся русский язык [Журнал министерства Народного просвещения, 1896, с. 109]. Если обратиться к системам обучения древним и иностранным языкам в Европе в XIX в., можно обнаружить аналогичную практику. Более того, подобные же тенденции учета родного языка, его дивергенции и конвергенции при изучении русского прослеживались в странах Восточной Европы конца XX века [Исаев, 1991, IV].

Интересно вспомнить, что еще Л. В. Щерба отмечал, что овладение иностранным языком сопровождается формированием **третьего смешанного языка**, в котором существуют 2 номинации (слово родного и изучаемого языка) для обозначения одной и той же реалии. Образование такого **промежуточного языка** неизбежно сопровождается процессом идентификации семантических структур единиц разных языков, т. к. необходимо «придать единообразие своему пониманию мира и сделать все понятия более или менее тождественными не только в отношении их содержания, но также, а может быть, даже главным образом, в отношении их объема». Очевидно, что подобный процесс происходит при образовании смешанного языка не только на лексическом уровне, но затрагивает и все другие уровни [Щерба, 1958, с. 50].

Аудитория иностранных учащихся инженерного профиля обычно довольно разнообразна по национальному составу. Но, наравне с родным языком, практически все они знают английский язык, особенно «язык в специальных целях», и французский язык, получив образование на нем, поскольку страны в недавнем прошлом были колониями. Часто в классе студенты-арабы из разных стран смотрят новые слова сначала на арабском языке, затем перепроверяют на английском, либо наоборот. Аналогично действуют при переводе китайцы и вьетнамцы. Как видим, это обусловлено давней традицией – изучать не иностранный язык как таковой, а «один язык глазами другого» – некую третью величину, получающуюся от сложения иностранного и родного языка, в данном случае русского и языка-посредника – английского – то, что в SLL называют термином **интерязык**. Поэтому, если группы гомогенны по национальному составу, целесообразно учитывать родной язык. Если же дело касается учащихся из стран Азии и Востока, уместно учитывать специфику не только русского, но и индоевропейских языков в целом (включая английский), по сравнению, например, с тюркскими или семитическими языками.

Таким образом, обучение русскому языку иностранных учащихся инженерного профиля, на наш взгляд, будет протекать более эффективно, если

при работе учитывать родной, например татарский, или язык-посредник – английский или французский языки.

Литература

1. Гасс С.М. и др. Усвоение второго языка. Вводный курс / Сьюзен М. Гасс, Дженнифер Бени, Люк Плонски. СПб.: Златоуст, 2022. 800 с.
2. Журнал министерства Народного просвещения. Седьмое десятилетие, май 1896. С. 102–127.
3. Исаев Н., Исаева Е. Актуальная языковая ситуация в Восточной Европе и эволюция системы преподавания русского языка. М.: NSZN, 1991. 188 с.
4. Митчелл Р. и др. Теории изучения второго языка (От лингводидактики к прикладной лингвистике) / Розамонд Митчелл, Флоренс Майлз, Эмма Марсден. СПб.: Златоуст, 2022. 644 с.
5. Отчет графа П.А. Капниста о поездке, совместно с профессором Шварцем, летом 1894 года в Германию и Францию для ознакомления с некоторыми учебными заведениями этих стран // Журнал министерства Народного просвещения. Седьмое десятилетие, май 1896. С. 12–38.
6. Усвоение второго языка. Вводный курс // Сьюзен М. Гасс, Дженнифер Бени, Люк Плонски. СПб.: Златоуст, 2022. 800 с.
7. Федосов В.А. Венгерско-русские языковые контакты // NYIREGYHAZA Bessenyei Gyory Konvkiado. Будапешт, 1997. 100 с.
8. Щерба Л.В. О понятии смешения языков // Избранные работы по языкознанию и фонетике. Том 1. Л.: Изд-во ЛГУ, 1958. 120 с.

Ю.В. Агеева

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

Формирование навыков научной речи у иностранных студентов-филологов в процессе изучения стилистики русского языка
научный стиль, стилистика, навыки научной речи, русский язык как иностранный

В системе подготовки будущего специалиста-филолога, обучающегося на кафедре русского языка как иностранного Казанского (Приволжского) федерального университета, курс «Стилистика русского языка» имеет важное и, можно сказать, особое значение. Данная дисциплина включена в основную профессиональную образовательную программу магистратуры 45.04.01 – Филология (русский язык как иностранный) и относится к базовой (общепрофессиональной) части; она представлена в последнем учебном блоке программы магистратуры с определенной целью – как завершающий и обобщающий курс русского языка, при изучении которого активизируются знания, полученные студентами на предыдущих этапах обучения по всем языковым аспектам (лексика, грамматика, синтаксис и др.). Безусловным приоритетом в данном случае является практико-ориентированность процесса обучения.

Иностранные студенты-филологи должны четко представлять себе место данной дисциплины в ряду других курсов при изучении РКИ. На занятиях по стилистике происходит дальнейшее развитие и совершенствование их лингвистической компетенции в области стилистики русского языка, повышение речевой культуры, являющейся важной составляющей этнокультурной системы личности, а также профессиональной подготовки специалиста по иностранному языку. В процессе изучения курса студенты знакомятся с историей стилей русского литературного языка, некоторыми вопросами изучения стилистики ресурсов, системой функциональных стилей современного русского языка в их взаимодействии, а также учатся определять особенности функционального стиля на каждом уровне языка (фонетические, лексические, морфологические и синтаксические). В результате изучения дисциплины (в соответствии с учебной программой) студенты-филологи должны овладеть понятийным аппаратом стилистики (системой терминов и

наименований); современными дефинициями понятий; уметь объяснять общестилевые черты и языковые средства научного, официально-делового, публицистического, художественного, разговорного стилей русской речи; быть способными применять критерии выделения функционального стиля; воспринимать лекции по специальным дисциплинам на русском языке; продуцировать устные научные тексты монологического характера всех стилей, в том числе по специальности.

Безусловно, в современные требования ФГОС к обучению студентов уже включены общекультурные компетенции, связанные со знанием иностранного языка. Они касаются, прежде всего, умения специалистов использовать иностранный язык в устной и письменной формах для решения различного рода задач, в том числе межличностных и межкультурных [Хомутова, 2010]. Это означает, что каждый выпускник должен владеть языком на соответствующем уровне в рамках определенных коммуникативных ситуаций. Согласно требованиям государственного стандарта на магистерском уровне подразумевается (наряду с совершенствованием общих коммуникативных навыков) формирование и развитие навыков научной речи. Становление научной речи является частью профессиональной компетенции иностранцев, изучающих русский язык, в связи с чем в ходе курса стилистики русского языка в рамках программы магистратуры КФУ акцент делается на научном стиле речи, ему посвящено большее количество учебных часов по сравнению с другими стилями.

Кроме того, магистры второго курса – это потенциальные выпускники, будущие молодые специалисты, которые готовятся в ближайшее время подтвердить свою квалификацию – защитить научно-квалификационную работу, поэтому одна из главных задач преподавателя, читающего данный курс, – помочь научным руководителям и их «подопечным» успешно завершить научную работу, что включает в себя прежде всего совершенствование навыков письменной и устной научной речи. Решение данной задачи подразумевает отработку навыков подготовки и редактирования научных публикаций; владение навыками подготовки научных обзоров, аннотаций, составления рефератов и библиографий по тематике проводимых исследований; знание основных библиографических источников и поисковых систем.

Одним из наиболее важных средств обучения в данном случае является научный текст. Изучение и перевод научных трудов по специальности способствует увеличению словарного запаса в рамках данной специальности,

пониманию специфики стиля научных текстов, а также развивает навык аналитического чтения. В ходе занятий студентам предлагается целый комплекс заданий, который рассчитан на поэтапную работу с научным текстом. На первом этапе они учатся анализировать научный текст, определяя элементы его структуры и оценивая его с рационально-логических и эмоционально-риторических позиций. С целью стилистического анализа должны быть представлены аутентичные филологические тексты по специальности, которые выполняют функцию как средства обучения, так и источника самого языка специальности. На втором этапе студенты должны уметь выявлять и исправлять речевые недочеты в готовом тексте и пользоваться для этого соответствующей информационно-справочной базой.

На последнем завершающем этапе как главный результат изучения магистрами научного стиля речи – формирование и совершенствование умения продуцировать устные и письменные монологические произведения, связанные непосредственно с их научным исследованием, так как «необходимо не только знать специфические стилевые черты научной речи, в частности ее письменной формы, но и владеть различными приемами оформления и сцепления структурно-композиционных частей текста, способами выражения наиболее общих смысловых операций, образующих логическую основу письменного научного текста» [Недосугова, 2014, с. 135]. Важно актуализировать разные типы работы с использованием материалов научного исследования студентов.

Например, учитывая, что данный курс начинается во втором семестре второго года обучения, когда магистры должны быть активно включены в научно-исследовательскую работу, возникает необходимость в развитии и закреплении навыков реферирования и аннотирования с целью успешного завершения работы над магистерской диссертацией, так как уровень усвоения научного стиля речи проявляется прежде всего в таких частях научной работы, как введение и теоретические главы, а также при представлении обзора научных источников по исследуемой проблеме. В качестве примера могут послужить задания, связанные с умением реферировать научные тексты, представленные в пособии «Русский язык: СТИЛЬНО о СТИЛЯХ» [Агеева, Хабибуллина, 2023, с. 27–43].

Первый пример связан с отработкой навыков научной речи на основе реферата-резюме.

Задание: *А. Познакомьтесь с рекомендациями, как нужно писать реферат-резюме. Скажите, в чем особенности данного научно-информативного жанра.*

Б. Прочитайте образцы реферата-резюме. Сделайте стилистический анализ текста по схеме.

Реферат 1 по Кибрик А. Е. *Язык // Кибрик А.Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания. М.: Изд-во МГУ, 1992. С. 9-17.*

Реферат 2 по Виноградов В. С. *Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.*

В. Напишите реферат-резюме по монографии/статье, связанной с темой Вашего научного исследования.

Второй пример – задания, направленные на умение продуцировать научные тексты обзорного характера.

Задание 1: *А. Познакомьтесь с рекомендациями, как нужно писать реферат-обзор. Скажите, в чем особенности данного научно-информативного жанра.*

Б. Добавьте в таблице свои примеры клише по частям текста (вступление/введение, основное содержание, заключение).

Задание 2: *А. Прочитайте отрывки из статей. Выразите согласие или несогласие с мнением авторов, используйте необходимые языковые конструкции. Аргументируйте свою позицию.*

Б. Прочитайте реферат-обзор (Стремяков М.М. Спорные моменты в изучении русского языка. Синтаксис / М.М. Стремяков, А.В. Киреева // Юный ученый: 2019. № 10 (30). С. 4-7. URL: <https://moluch.ru/young/archive/30/1785/> (дата обращения: 04.11.2022)). Найдите в тексте типичные для реферата обороты речи. Сравните данный реферат с рефератом-резюме из упр. 4 (содержательные и языковые особенности).

В. Напишите реферат-обзор на основе двух/трех статей по научной проблеме, связанной с темой Вашего исследования, 1) авторы которых имеют похожие точки зрения; 2) авторы которых имеют разные мнения по поводу одного вопроса.

Комплекс заданий подобного типа, разработанный для обучения студентов-филологов в рамках темы «Научный стиль русского языка» дисциплины «Стилистика РЯ», построенный по принципу поэтапности и учета практико-ориентированного подхода к обучению, позволит достичь главной цели преподавателя, работающего с магистрами-выпускниками – «обеспечение адекватной лингвистической подготовки студентов-иностранцев и повышение их лингвонаучной компетентности» [Макарова, 2014, с. 115].

Несомненно, данный курс в разных вариациях входит в программы различных специальностей; близкие по тематике и содержанию курсы, конечно, существуют. Уникальность нашего курса в том, что он создан с учетом требований конкретной учебной программы и специфики иностранного контингента, что отражено и в соответствующем учебно-методическом пособии, разработанном на кафедре РКИ ИФМК КФУ авторами курса «Стилистика русского языка» для иностранных магистров-филологов [Агеева, Хабибуллина, 2023].

Литература

1. Агеева Ю.В., Хабибуллина Е.В. Русский язык: СТИЛЬНО о СТИЛЯХ: учебно-методическое пособие. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2023. 168 с.
2. Макарова Л.С. Развитие навыков научной речи у студентов-иностранцев, изучающих русский язык на продвинутом этапе обучения // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология, № 4 (146), 2014. С. 112–116.
3. Недосугова А.Б. Лингводидактический аспект обучения научному стилю речи в методике преподавания РКИ // Полилингвильность и транскультурные практики, №. 3, 2014. С. 134–138.
4. Хомутова Т.Н. Научный текст: единицы интегральной модели // Вестник Южно-Уральского университета. Серия «Лингвистика», № 1 (177), 2010. С. 60–66.

Б.Я. Ахмедов

*Бухарский областной национальный центр обучения педагогов
новым методикам
(Узбекистан)*

Об изучении предложно-падежных словосочетаний в узбекской школе

*коммуникативность, речевая деятельность, предложно-падежные
словосочетания, предлоги, падежи, устная речь, речевые ошибки*

В годы независимости Республики Узбекистан изменился статус русского языка. В настоящее время русский язык в школах с узбекским и другими языками обучения изучается как иностранный. Основной причиной такого изменения является практическое отсутствие русской речевой среды в Республике. В государственном образовательном стандарте и национальной учебной программы по русскому языку для школ общего среднего образования с узбекским и другими языками обучения основной задачей школьного курса определены практическая цель обучения и коммуникативная направленность уроков. В Узбекистане разработана и принята новая концепция обучения русскому языку как иностранному. Суть новой методики состоит в обучении языку на базе принципов и методов коммуникативного подхода, который подразумевает комплексное обучение видам речевой деятельности и одновременное развитие языковых и речевых навыков [Концепция, 2022, с.1].

Общая стратегическая цель обучения русскому языку как иностранному в школах с узбекским и другими языками обучения – научить в ходе учебного процесса понимать полученную на русском языке информацию, выражать собственное отношение к происходящим событиям, публично высказывая на русском языке собственное мнение в различных речевых ситуациях [Государственный образовательный стандарт, 2017, с 16.].

Коммуникативная направленность уроков русского языка предполагает проведение определенной работы по привитию обучающимся навыков понимания и составления предложений, в которых выражаются пространственные, временные и другие отношения, так как отсутствие предлогов на родном языке учащихся приводит к большому количеству ошибок русской речи учащихся узбекской школы. Несмотря на то, что привитие учащимся навыков употребления предложно-падежных форм продолжается во всех начальных классах, ошибки в употреблении падежей с предлогами

занимают большое место в устной и письменной речи школьников даже старших классов. Наиболее характерными из них являются следующие: пропуск предлога ('брат уехал Ташкент', 'живет Ташкенте'); замена одного предлога другим ('дома строят от кирпича'); употребление предлога не с тем падежом, с каким он обычно употребляется ('пришел без книга'); ошибки в падежных окончаниях, связанных со смешением рода существительных и типов склонения, что в большинстве случаев объясняется неумением определять начальную форму слова.

Практика преподавания данного курса показывает, что наибольшее количество ошибок при конструировании сочетаний слов на русском языке приходится на глагольные словосочетания. Это можно объяснить следующими факторами: во-первых, частотой употребления глагольных словосочетаний в речи; во-вторых, отсутствием таких грамматических категорий в узбекском языке, как вид, род, частичным несовпадением некоторых форм времени; в-третьих, несовпадением объема значений многих глаголов русского и узбекского языков (особенно при сочетании с другими словами).

Рассмотрим ошибки, допускаемые учениками в словосочетаниях в употреблении глаголов двух тематических групп – движения и говорения. Глаголы данных групп наиболее употребительны на всех этапах обучения русскому языку нерусских.

Материалом для наблюдения явились письменные работы учеников (изложения, упражнения с грамматическими заданиями) и устная речь (пересказы текстов, ответы на вопросы, составление коротких рассказов по заданной ситуации).

Наиболее распространенные ошибки делятся на три группы:

1. Ошибки, обусловленные неправильным употреблением видов глагола;
2. Неправильное употребление в конструкциях типа «глагол + существительное с предлогом» как предлога, так и падежной формы существительного;
3. Ошибки, обусловленные незнанием полного объема значений глагола.

Для устранения этих ошибок необходимо было выявить причины, порождающие их.

Одной из основных причин возникновения всех вышеуказанных типов ошибок является интерферирующее, влияние родного языка.

Например:

1. Неразличение учащимися узбекской школы видов глагола обусловлено отсутствием данной категории и в их родном языке (*‘сказал целый час’* вместо *‘говорил целый час’*; *‘сразу отвечал на вопрос’* вместо *‘сразу ответил на вопрос’*; *‘отвечал на письмо’* вместо *‘ответил на письмо’* и др.). Ошибки данного типа трудно поддаются исправлению.

В практике преподавания основной формой различения видов глаголов является постановка вопросов что делать? и что сделать? Для учащегося-узбека эти вопросы идентичны: к каждому из видов он может задать любой из этих вопросов.

Для различения правильного употребления в речи видов глагола надо обращать внимание учеников как на формальные признаки (морфемные – приставки, суффиксы; фонемные – чередование гласных и согласных в корне), так и на содержательные (пояснение различий в значениях глаголов, особенности употребления видов в различных временах).

При таком подходе обучения употреблению видов глагола в речи значительно сократилось количество ошибок.

2. В словосочетаниях типа «глагол + существительное с предлогом» имеет место:

а) неправильное употреблении (выбор) предлога или его отсутствие (*‘ушел на отпуск’* вместо *‘ушел в отпуск’*);

б) правильное употребление предлога и неверный выбор падежной формы существительного (*‘вошли в трамвае’* вместо *‘вошли в трамвай’*; *‘рассказала об Улугбек’* вместо *‘рассказала об Улугбеке’*).

Эти ошибки обусловлены, во-первых, тем, что русским предлогам в узбекском языке могут соответствовать послелого и падежные окончания (этим, частности, и объясняется пропуск предлога в словосочетаниях); во-вторых, в русском языке с одной падежной формой могут употребляться несколько предлогов (например, с родительным падежом предлоги *для, от, из, до, у, из-под* и т. д.), а также в связи с тем, что несколько значений того или иного русского падежа передаются в узбекском языке одним и тем же послелогом или падежным окончанием. Например, предлоги *в* и *на* могут передаваться в узбекском языке одним падежным аффиксом *-да*: (*‘в портфеле – портфелда’*; *‘на столе – столда’*).

Учитывая все вышесказанное, а также и то, что предлог играет роль «уточнителя падежа» (*для сестры, у сестры...* и т. д.) и «уточнителя глагола»

(иду к., иду от., иду на .., иду в .., иду из-за... и т. д.), изучение конструкции существительных с предлогами увязывается одновременно с глаголом в определенных речевых моделях, в которых раскрывается значение каждого предлога и его соотнесенность с различными падежными формами существительных. Это помогает не только выработке автоматизированных речевых навыков при усвоении моделей типа «глагол+существительное с предлогом», но и сознательному усвоению значений предлогов, падежей, видов и времен глаголов в каждой конкретной словесной конструкции. Например, изучение глагольной приставки сочетается с изучением предложных конструкций: *войти в комнату* (во что? куда?); *выйти из комнаты* (из чего? откуда?); *налететь на стол* (на что?) и т. д.

3. Неправильное употребление глаголов в конструкциях типа «глагол+существительное» обусловлено, как уже отмечалось выше, незнанием полного объема значений русского глагола. Объем значений русских глаголов во многих случаях не совпадает с объемом значений тех же глаголов в узбекском языке. Отсутствие различий в значениях русских глаголов (*‘ехать, идти – бормоқ’*: *‘уехать, уйти – кетмоқ’*) приводит к ошибкам типа: *ходил домой* вместо *ездил домой*, *пошел в Ташкент* вместо *уехал в Ташкент*.

Русские глаголы *сказать, говорить*, в основном, имеют следующие соответствия в узбекском языке: *айтмоқ, демоқ, гапирмоқ (гаплашмоқ), сўзламоқ*. Выбор русского глагола обусловлен употреблением в нужном виде (*сказать – сов. в.*; *говорить – несов. в.*), в узбекском языке градация значений, а следовательно употребление этих слов и речи, обусловлена другими, отличными от русского, факторами языка. Поэтому узбекские учащиеся часто вместо глагола *сказал* употребляют глагол *говорил*. Кроме того, значение многих глаголов движения в русском языке меняется с изменением приставки. В узбекском же языке это передается другим глаголом, например, *идти – бормоқ, прийти – келмоқ, уйти – кетмоқ* и т. д. Для устранения ошибок данного типа необходима работа над их синонимами, расширение и углубление знаний учащихся о многозначности данных глаголов в русском языке путем сопоставления их с родным языком.

Практика преподавания русского языка нерусским показала, что правильное конструирование словосочетаний (и данном случае глагольных) учащимися возможно лишь в том случае, если грамматические формы данного языка будут усваиваться не изолированно, а в предложениях и других словесных конструкциях. Там, где грамматическая форма усваивается лишь путем

заучивания правил, в лучшем случае достигается только знание этих правил без сознательного овладения речевыми навыками изучаемого языка. Учащиеся могут знать падежные вопросы, падежные окончания и правильно просклонять существительное или спрягать глагол, но они не смогут сконструировать словосочетание или предложение, не допустив ошибок в этих же падежных окончаниях существительных и личных формах глагола.

Выработка у учащихся сознательных речевых навыков ведет к прочному усвоению языкового материала неродного языка и к снижению числа ошибок в речи. По мнению А.А. Леонтьева, развитие речевых навыков на сознательной основе предполагает использование таких приемов усвоения языкового материала, как сравнение и противопоставление изучаемых явлений, а также их обобщение и дифференциацию.

На наш взгляд, выполнение таких упражнений как наблюдение над учебным текстом (нахождение в нем существительных с данными предлогами, объяснение их значения, постановка вопроса); выписывание существительных в различных падежах с предлогами и без предлогов, определение начальной формы существительного; характеристика значений предлогов; вставка пропущенных предлогов, существительных с предлогами (с начала из данных примеров, затем существительных, самостоятельно подбираемых учащимися) способствует выработке навыков правильного употребления в речи обучаемых предложно-падежных конструкций. Также полезны задания типа заменить один предлог другим, близким по значению, например: **у – около, возле**; конструировать предложения с данными существительными с предлогами; устно и письменно описать положения предметов в классе, комнате, на картине; демонстрировать действия и описать их. Желательно меньше заниматься переводом с родного языка на русский. На первых порах вопрос должен подсказывать, какой падеж следует употребить в ответе, например: Что вы читаете? Кому вы послали письмо? К кому вы поедете летом?

Выполнение вышеуказанных упражнений способствует эффективному овладению учащимися узбекской школы предложно-падежными конструкциями русского языка.

Литература

1. Ахмедова Л.Т., Кон О.В. Методика преподавания русского языка. Т.: Fan va texnologiya, 2013. 238 с.

2. Государственный образовательный стандарт и учебная программа Русский язык для школ общего среднего образования с узбекским и другими языками обучения. Т.: Просвещение, 2017. 89 с.

3. Концепция обучения русскому языку как иностранному в школах с узбекским и другими языками обучения Республики Узбекистан. Т.: Просвещение, 2022. 20 с.

4. Национальная учебная программа по русскому языку как иностранному в школах с узбекским и другими языками обучения. Т.: Просвещение, 2022. 158 с.

5. Шаховская С.Н. Работа по формированию грамматического строя речи детей // Сб. статей МГПИ им. Ленина. М.: МГПИ, 1971. 140–156 с.

Ван Мо

Хэбейский университет

(Китай)

Ю.В. Агеева

Казанский (Приволжский) федеральный университет

(Россия)

**Язык специальности на занятиях с иностранцами, обучающимися
по направлению «Международные отношения»**

*иностранный язык, язык специальности, международные отношения, научный
стиль речи*

В российских вузах в последние годы активно исследуется специфика подготовки будущих специалистов с целью анализа и описания реальных коммуникативных потребностей различного контингента иностранных обучающихся как в области русского языка, так и в сфере формирования их профессиональной компетенции. Вопрос совершенствования процесса обучения русскому языку как иностранному (РКИ), в том числе и языку специальности, рассматривается в различных исследованиях, лингвисты и методисты изучают такие стороны данной проблемы, как, например, интерактивность в преподавании РКИ [Egorov, 2016], использование компьютерных технологий [Bochina, 2014], учет психологических особенностей студентов в изучении русского языка [Varlamova, 2016], введение концептов в качестве лингводидактических единиц в преподавании РКИ [Shtyrlina, 2017]; уточняются новые приемы и методы преподавания РКИ [Shakhmatova, 2017], рассматриваются новые формы, такие, например, как курсы открытого образования в системе обучения иностранному языку [Varlamova, 2017].

Как считают некоторые ученые (Э.О. Балтабаева, Л.С. Бекчентаева, К.А. Байбурина и др.), для освоения языка конкретной специальности ключевыми оказываются навыки научной речи. В фокусе нашего внимания находится методическая система обучения научному стилю речи иностранных студентов, которые проходят обучение по направлению «Международные отношения» и смежным специальностям (дипломатия, социология, политология). Проанализировав большое количество научной и учебной литературы, мы пришли к выводу, что актуальность рассмотрения данной проблемы обусловлена прежде всего отсутствием единой методической основы

преподавания языка специальности иностранным студентам-нефилологам. Материалы по научному стилю речи с учетом разных уровней владения русским языком данного контингента учащихся еще недостаточно разработаны, нет показательных пособий для иностранцев, обучающихся на факультете «Международные отношения». В связи с этим была поставлена цель – изучить методические подходы к преподаванию научного стиля речи иностранным студентам нефилологического профиля, чтобы найти наиболее оптимальные варианты подачи учебного материала и разработать эталонный образец фрагмента учебного пособия по языку специальности «Международные отношения».

Для достижения данной цели были решены следующие задачи:

– *выделены* общие принципы и методы обучения научному стилю речи иностранных учащихся;

– *изучены* рабочие учебные программы по дисциплине «русский язык как иностранный»;

– *проанализированы и сопоставлены* имеющиеся пособия по обучению языку специальности студентов-неносителей языка;

– *исследованы* структура и содержание учебных пособий по языку специальности по направлению «Международные отношения» и по смежным специальностям;

– *разработан* авторский образец учебно-методических материалов (в рамках одной темы) по обучению будущих специалистов в области международных отношений.

В результате исследования литературы по обучению иностранных студентов-нефилологов научному стилю речи в соответствии с их специальностью проведен анализ требований к овладению русским языком на разных этапах обучения в вузе, были выделены следующие принципы обучения научному стилю речи: *системность, функциональность, наглядность, доступность, посильность, ситуативно-функциональный принцип, преемственность, коммуникативность, комплексность, взаимосвязь разных видов речевой деятельности.*

В группу методов обучения языку в специальной сфере включены игровые методы, интегративные методы, методы профессионально-ориентированного обучения, интерактивные методы и метод внедрения компьютерных технологий в процесс обучения. Было сделано заключение, что знание русского языка на лексическом и грамматическом уровне, а также умение осуществлять речевую деятельность у студента с 1-го по 4-й курс

бакалавриата могут совершенствоваться только с помощью комплексного подхода к обучению.

Изучение учебников по смежным специальностям (дипломатия [Перевозникова, 2013], социология [Каверина, 2008], политология [Кумбашева, 2014]) и учебных пособия непосредственно по специальности (Международные отношения [Дерягина, 2013; Мир-Багирзаде, 2006]) показало, что образцовое пособие для будущих «международников» должно обладать такими чертами, как *четкая структура урока, разнообразие упражнений, наглядное представление материала*, а главное – *связь языковых материалов со специальностью учащихся*.

С учетом вышеперечисленных моментов был разработан комплекс заданий по теме «Международные организации», который представляет собой образец подачи учебного материала в рамках программы обучения студентов русскому языку как иностранному по специальности «Международные отношения» и смежным с ней специальностям. В данном образце обучение иностранных студентов языковым навыкам научного стиля речи осуществляется на материале аутентичных текстов по специальности. Во всех упражнениях был использован текстовый материал из курса «Международные отношения» [Цыганкова, 2012]. Тема состоит из трех частей: 1. Предтекстовые задания; 2. Текст; 3. Послетекстовые задания. При составлении заданий учитывались все аспекты обучения: лексико-грамматический, говорение, аудирование, письмо, чтение, так как для освоения языка конкретной специальности оказываются ключевыми все пять аспектов.

Материалы включают в себя пройденные студентами в прошлом лексико-грамматические материалы с целью их закрепления и новые для учащихся языковые явления, свойственные научному стилю речи. Особое внимание уделяется заданиям по говорению и аудированию, чем и отличается наша разработка от других имеющихся пособий. Был использован метод ролевых игр в процессе обучения монологической и диалогической речи. Ролевая игра усиливает заинтересованность студента, повышает успешность обучения, поскольку с ее помощью преподаватель может смоделировать учебно-профессиональную ситуацию и создать оптимальные условия для формирования коммуникативной компетентности в учебно-научной сфере общения, а учащиеся – отработать и закрепить языковой материал, совершенствуя речевые навыки, непосредственно связанные с их специальностью.

Задания по аудированию размещены как в части предтекстовых заданий, так и в части послетекстовых заданий. Тексты для аудирования подбираются по содержанию в соответствии с темой центрального текста, таким образом у студентов расширяется и научный кругозор по специальности. Для обеспечения эффективной работы используются не только звучащие тексты, но и видеоматериалы по теме. Видеоматериал также «включен» в задания по говорению.

Важно, чтобы работа с использованием данного материала осуществлялась поэтапно в соответствии с особенностями составленных заданий. Тема должна заканчиваться контрольным заданием в виде теста, с помощью которого преподаватель может контролировать уровень овладения студентами необходимыми компетенциями.

Таким образом, в ходе исследования было раскрыто содержание общих принципов и методов преподавания иностранцам русского языка специальности, на основании чего были определены принципы составления учебного материала, включающего в себя комплекс предтекстовых и послетекстовых заданий по языку специальности «Международные отношения». Мы считаем, что только с помощью комплексного подхода к обучению у иностранных студентов будут формироваться и совершенствоваться умения и навыки по научному стилю речи.

Представленный образец темы может использоваться в учебно-педагогической практике кафедры РКИ, в процессе работы при создании учебных пособий для иностранцев, обучающихся в вузах РФ или за рубежом на факультете «Международные отношения», а также по другим смежным специальностям.

Литература

1. Дерягина С.И. Русский язык для международных: учеб. пособие. М.: РУДН, 2013. 65 с.
2. Каверина В.В. Филатова Е.А. Русский язык для социологов: Учеб. пособие по рус. яз. для ин. учащихся социол. фак. / Под ред. Л. П. Клобуковой; М.: МАКС Пресс, Т.І. 2002. 118 с.
3. Кумбашева Ю.А. Русский язык для работников консульств. М.: Русский язык курсы, 2014. 168 с.
4. Мир-Багирзаде С.А. Русский язык: учеб. пособие для студентов факультета международных отношений. Баку: Нурнал, 2006. 516 с.

5. Перевозникова А.К. Русский язык для дипломатов. М.: Русский язык курсы, 2013. 168 с.
6. Цыганков П.А. Международные отношения: теория, конфликты, движения, организации: учеб. пособие. М.: Альфа-М: ИНФРА-М, 2012. 336 с.
7. Bochina T., Ageeva J., Vlasicheva V. Multimedia presentation as a strategy of teaching speaking // INTED2014 Proceedings 8th International Technology, Education and Development Conference March 10th-12th, 2014. Valencia, Spain, 2014. P. 7661–7669.
8. Egorov D.S., Palekha E.S., Akhmerova L.R. On psycholinguistic features in teaching Russian as a foreign language // Journal of Language and Literature, 2016.V. 7, No. 2. P. 241–244.
9. Shakhmatova T.S., Moskaleva L.A., Savenkova L.B. The description and interpretation of linguistic and cultural component of the precedent phenomena in the mass culture // Modern journal of Language teaching methods, 2017. V.7, Is.12. P. 232–238.
10. Shtyrlina E.G. Concept as a linguistic guideline in teaching Russian as a foreign language”, Modern Journal of Language Teaching Methods, 2017. Vol. 7, Issue 12. P. 88–94.
11. Varlamova M.Y., Bochina T.G., Zharkynbekova Sh.K. “Courses of open education in the system of foreign language teaching”, Special Issue №1, 2017. P.2502–2507.
12. Varlamova M.Yu., Bochina T.G., Miftakhova A.N. Interactivity in teaching a foreign language // Journal of Language and Literature, 2016. V. 7, No. 3. P. 190–194.

Н.Г. Дергунова
Российский новый университет
(Россия)

Роль учебной экскурсии в формировании лингвокультурологической компетенции в русле РКИ

русский язык как иностранный, лингвокультурологическая компетенция, учебная экскурсия, художественный музей, этапы и виды работы в рамках учебной экскурсии

В современной ситуации образовательного процесса все более возрастает роль внеаудиторных занятий со студентами. Особенно это касается процесса обучения иностранному языку. Изучение русского языка на уроках РКИ становится интересным, живым и красочным процессом при знакомстве с историей, культурой, традициями и обычаями русского народа. Погружение в историко-культурное окружение формирует активную мотивацию к изучению русского языка и способствует формированию значимого компонента коммуникативной компетенции в методике изучения иностранных языков – лингвокультурологической.

Профессор А.Н. Щукин отмечает, что изучение иностранного языка «подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения» [Щукин, 2018, с. 143].

Роль учебной экскурсии в процессе обучения представляется значимой в поддержании активной мотивации к изучению русского языка и формировании лингвокультурологической компетенции в силу своих отличительных особенностей.

Прежде всего, занятие вне аудитории в условиях непосредственного наблюдения русской действительности делает атмосферу в общении со студентами менее официальной, более доверительной. Включает иные механизмы межличностного общения, построенные на заинтересованности, расположении, экспромте.

Немаловажно, что учебная экскурсия не имеет локационных ограничений: это может быть экскурсия по Кремлю, московскому метро, усадьбе Шереметьева, Третьяковской галерее, Арбату и т. д.

Место проведения определяется целями и задачами учебной экскурсии. Например, экскурсия по Московскому Кремлю может служить не только знакомству с русской историей, но и изучению новой лексики, и закреплению темы употребления предлогов в пространственном значении и проч.

Кроме того, учебная экскурсия не имеет жестких ограничений по времени. Такое условие проведения занятия позволяет, при условии чередования учебного материала с непосредственным общением, проверить усвоение материала предваряющих занятий и отработать навык диалогической речи не только со своими товарищами, но и непосредственно с носителями языка. Учебная экскурсия способствует, во-первых, расширению лексического запаса студентов, во-вторых, развитию речевых навыков студентов и, в-третьих, систематизирует знания по истории и культуре страны изучаемого языка. Немаловажно так же, что в формате учебной экскурсии взаимодействие студентов происходит в форме, максимально приближенной к реальной ситуации общения на русском языке.

Важным условием эффективности проведения экскурсии является адекватность предлагаемой слушателям информации уровню их языковой подготовленности. Применительно к студентам подготовительного отделения, в частности, оправданным будет выбор преподавателя в качестве экскурсовода, а не профессионального гида. Ранее справедливо отмечалось, что речь профессионального гида отличается высокой скоростью, сложностью грамматических конструкций и наличием незнакомой лексики [Панова, 2015, с. 174].

В практике проведения учебной экскурсии наиболее эффективной представляется форма, когда сами студенты выступают в роли гидов. Учебная экскурсия такого формата не только выполняет познавательную функцию, но и способствует отработке монологической и диалогической речи студентов [Соколова, 2015, с. 166].

Работа со студентами в формате учебной экскурсии традиционно включает три этапа: подготовительный, основной и итоговый. На подготовительном этапе преподавателю необходимо продумать цель, задачи, тематику и продолжительность проведения учебной экскурсии [Потураева, Капелюшник, 2014, с. 1099].

Традиционно, со студентами подготовительного отделения, владеющими базовым уровнем подготовки, в рамках расширения страноведческого кругозора проводится учебная экскурсия в Третьяковскую галерею. Использование потенциала произведений искусства на занятиях по РКИ трудно

переоценить. По справедливому замечанию исследователя, произведения искусства «обладают лингвострановедческим потенциалом и выполняют следующие функции: гносеологическую, коммуникативную, познавательную, эстетическую, информационную, воспитательную» [Дмитриева, 2020, с. 63].

На подготовительном этапе работы преподаватель готовит презентацию об истории создания Третьяковской галереи в 1856 году и ее основателе Павле Третьякове. Свое внимание целесообразно ограничить корпусом в Лаврушинском переулке как наиболее репрезентативным. В презентации, кроме исторических фактов, обязательно присутствует краткий обзор предлагаемых в экспозиции музея шедевров русской живописи. Это, в первую очередь, заочное знакомство с работами О. Кипренского, В. Васнецова, И. Шишкина, И. Левитана, И. Репина и др.

Подготовительный этап включает в себя и активную работу по усвоению новой лексики, связанной с художественным творчеством. Это прежде всего знакомство с жанровыми характеристиками (портрет, пейзаж, жанровая сцена), техническими особенностями (рисунок, акварель, масло, гравюра) полотен. Значительно расширяется лексический запас учащихся в обозначении цвета, пространственных характеристик. Активизируются знания студентов в употреблении прилагательных и предлогов пространственного значения (над, под, перед, за и др.). Подготовительный этап включает в себя и чтение подготовленного преподавателем текста об истории Третьяковской галереи и шедеврах ее экспозиции.

В подготовительный этап, кроме того, входит распределение между студентами (обязательно с учетом их предпочтений) персоналий художников, из представленных ранее в презентации, для индивидуального доклада. Учитывая ограниченный словарный запас и трудность усвоения новой живописной лексики, доклады готовятся с помощью преподавателя. Как правило, источником докладов студентов является интернет, а преподаватель помогает его адаптировать для чтения и слушания студенческой иноязычной аудиторией.

Основной этап экскурсии планируется продолжительностью 4 часа по заранее спланированным залам и по предварительно выбранным персоналиям. Весь масштаб экспозиции, безусловно, труден для восприятия и освоения иноязычным студентам.

Отбор персоналий ведется преподавателем прежде всего с учетом наиболее эффективной реализации лингвокультурологической компетенции и

уровня языковой подготовленности студентов. Для студентов подготовительного отделения знакомство с историей, культурой, бытом россиян организуется на материале русской живописи XIX–XX веков. Сквозь призму жанровой принадлежности студенты знакомятся с портретами кисти О. Кипренского («Портрет Александра Пушкина»), К. Брюллова («Всадница»), И. Крамского («Неизвестная»), В. Серова («Девочка с персиками»), З. Серебряковой («За туалетом»), М. Врубеля («Царевна-лебедь»), Б. Кустодиева («Купчиха за чаем»), пейзажами И. Левитана («Над вечным покоем»), И. Шишкина («Утро в сосновом лесу»), В. Поленова («Московский дворик»). Особый интерес при выборе объекта для доклада вызывают у иностранных студентов полотна жанровых сценок, рассказывающих об истории и быте русских исторического прошлого. Это, в первую очередь, работы В. Васнецова («Три богатыря», «Витязь на распутье») и, особенно, его работы, посвященные сюжетам русских сказок («Аленушка», «Иван-царевич на сером волке», «Ковер-самолет») и др. Интересны для доклада иностранным студентам и жанровые полотна, посвященные историческим сюжетам (В. Суриков «Боярыня Морозова», «Утро стрелецкой казни»), подробностям старинного быта (П. Федотов «Сватовство майора», В. Перов «Тройка», В. Пукирев «Неравный брак», Б. Кустодиев «Масленица») и др.

Как правило, в выборе жанров студенты проявляют большое разнообразие, поэтому доклады получаются интересными и позволяющими активизировать только что изученную лексику как докладчику, так и слушателям. Кроме того, происходит непосредственное включение ранее изученной лексики по темам «Описание внешности человека» при рассказе о жанре портрета, «Времена года» при описании пейзажа, глаголов движения и предлогов пространственного значения при анализе жанровой сцены. Слушатели, в свою очередь, задают вопросы, высказывают впечатления. Такая форма проведения экскурсии позволяет отработать как монологическую, так и диалогическую речь у студентов в обстановке непосредственного заинтересованного общения.

Объединение лингвистических и экстралингвистических факторов создает возможность максимально активной речевой деятельности.

Безусловно, «обеспечивая естественность речевой деятельности визуальные материалы мотивируют мыслительную и речевую активность, служат внеязыковым стимулом к речевому высказыванию» [Андреева, Серова, 2017].

Заключительный этап экскурсии проходит в аудитории, где подводятся итоги. Во-первых, каждый из группы высказывает свои впечатления об экскурсии, о докладах товарищей. Такая форма коллективной работы развивает навык разговорной публичной речи и активизирует знания и лексический багаж, приобретенный во время экскурсии.

Очень важным этапом в завершении этой формы работы являются и назначаемые на следующее занятие рассказы о своих любимых художниках, чаще всего национальных. Этот постэкскурсионный этап позволяет творчески осмыслить и применить полученные во время экскурсии и обсуждений знания, актуализировать изученную лексику. Момент личной эмоциональной заинтересованности на этом этапе осмысления материала как нельзя более стимулирует познавательную активность студентов, мотивирует к более глубокому изучению русского языка, культуры и истории России, познанию особенностей русской ментальности.

Таким образом, экскурсия в художественный музей в контексте работы с иностранными студентами обладает лингвострановедческим, познавательным, воспитательным и обучающим потенциалом. Такой вид внеаудиторной работы не только развивает у студентов навык всех видов иноязычной речевой деятельности, но и расширяет их знания об особенностях русских традиций, ценностей страны изучаемого языка, активизирует мотивацию к его изучению, способствует формированию познавательно активной личности, и в целом, развивает лингвокультурологическую компетенцию.

Литература

1. Андреева Н.Н., Серова Е.А. Роль изобразительного материала в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся художественного вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2017. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-izobrazitelnogo-materiala-v-formirovanii-lingvokulturologicheskoy-kompetentsii-inostrannyh-uchaschihsya-hudozhestvennogo-vuza> (дата обращения 30.03.2023).
2. Дмитриева Д.Д. Использование произведений искусства в процессе обучения иностранных студентов русскому языку // Балтийский гуманитарный журнал, 2020, Т. 9, №4 (33). С. 62–64.
3. Панова Л.В. Учебная экскурсия по городу как средство изучения глаголов движения: лингвострановедческий аспект в преподавании РКИ //

Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы VI Междунар. науч.-практ. конференции. Чебоксары: «Интерактив плюс», 2015. С. 174–177.

4. Потураева Е.А., Капелюшник Е.В. Применение интерактивных видов обучения при формировании коммуникативной компетенции иностранных учащихся (на примере уроков-экскурсий) // *Фундаментальные исследования*, 2014, № 12. С. 1098–1100.

5. Соколова Т.М. О проведении учебных экскурсий силами студентов-иностранцев в процессе их обучения РКИ // *Инновационная наука*, 2015, №6. С. 166–169.

6. Щукин А.Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М.: ФЛИНТА, 2018. 330 с.

Ж.Е. Ермолаева

*Московский педагогический государственный университет им. В.И. Ленина
(Россия)*

Нейропедагогические приемы на занятиях РКИ в аспекте нейроандрагогики

нейропедагогика, нейроандрагогика, нейроприемы РКИ, нейролингводидактика

В текущей образовательной парадигме невозможно обойтись без современной концепции, связанной с такими науками как нейропедагогика и нейроандрагогика.

Длительное время исследования нейрофизиологов и психологов осуществлялись отдельно, но в конце прошлого века достижения обеих смежных отраслей удалось соединить в интегративное направление – нейропедагогику и нейроандрагогику.

Нейропедагогика – это обучение детей и подростков по законам головного мозга, с опорой на знания когнитивных наук. В сфере образования взрослых мы обращаемся к нейроандрагогике. Этот термин используется в русскоязычном научном пространстве достаточно редко. Он базируется на андрагогике, законах возрастной психологии и геронтологии, нейробиологии и помогает наиболее эффективно решать задачи обучение взрослых.

Обучая студентов РКИ, мы чаще всего обращаемся к данным нейролингводидактики в аспекте знаний о нейроандрагогике [Ермолаева, Герасимова, 2022, с. 63], потому что изменилась парадигма обучения взрослых (индивидуализация, переучивание, адаптация, социальные ограничения), появились новые знания об особенностях функционирования головного мозга, то есть уже известно как и с помощью чего мы обучаемся в разные возрастные периоды.

Теоретическая основа метода нейропсихологического воздействия была разработана отечественными учеными Л.С. Выготским [Выготский, 1956, с. 10], А.Р. Лурией [Лурия, 1973] и его сотрудниками: *Л.С. Цветковой, Е.Н. Винарской, Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной* и др. Среди западных ученых в этом направлении работали *Дж. Бруер* [Brueger, 1993], *Р. Кейн* и *Г. Кейн*, *С. Макклитик, К. Клидек* [Caine, McClintic, Klimek, 2005]. Именно исследования этих ученых легли в основу нейроандрагогики и нейропедагогики.

Нейропедагогические приемы представляют собой совокупность педагогических и нейропсихологических приемов, направленных на

компенсацию и помощь в трудных аспектах обучения русскому языку взрослых обучающихся.

Основные базовые принципы обучения взрослых:

1. Опирайтесь на данные нейропедагогической диагностики.

2. Использовать микрообучение.

3. Создавать безопасную среду.

4. Давать информацию многоканально, мультисенсорно.

5. Дифференцировать свои действия, ориентируясь на канал восприятия, особенности восприятия информации и развитие недостаточно развитых каналов посредством корректного встраивания нейроупражнений.

6. Гибкость. Возможность использовать ведущую и развивать другие сенсорные системы.

Нейроупражнения – это наиболее эффективный инструмент коррекции, помощи и повышения эффективности без побочных эффектов для обучающихся разного возраста. Процессы восприятия, памяти, внимания, ориентации в пространстве, речи, эмоциональной сферы являются наиболее важными в любом возрасте.

Нейроупражнения для студентов, изучающих РКИ.

1. Нейроупражнения на ориентацию в пространстве

Делаем цветные карточки с инструкциями. Инструкции могут меняться.

Желтый цвет – хлопнуть в ладоши.

Красный цвет – повернуться вокруг себя.

Зеленый цвет – сесть на место.

Синий цвет – топнуть левой ногой.

2. Развитие концентрации внимания, расширение поля и памяти.

Один игрок придумывает слово по теме, второй добавляет слово, третий еще одно в любое место предложения. Пишем на доске, показывая работу с падежами и согласования. Потом просим повторить всю цепочку.

Маша.

Маша любит.

Маша любит есть.

Маша любит есть макароны.

Маша любит есть макароны в ресторане.

Маша любит есть макароны с сыром в ресторане.

3. Развитие зрительного внимания.

Раздели на слова и прочитай предложение целиком:

Укрыльцаалешаувидележика.

4. Развитие целостного восприятия.

Берем картинку, прикрываем листом с окошком 2 на 2, передвигая лист, показываем части картинки, студент должен угадать и назвать предмет. Позже описать картинку целиком.

5. Развитие мышления и воображения.

Придумайте историю, используя каждое слово.

зима	мороз	шуба
шапка	сапоги	кукла
санки	снег	мороз

6. Развитие слухового внимания.

Студенты рисуют под устную диктовку учителя.

Нарисуй квадрат. Это дом. У него зеленая крыша. Два окна. Одна коричневая дверь посередине. Слева от дома дерево. Справа от дома растут цветы.

Литература

1. Выготский Л.С. Психологические исследования. М: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956. 520 с.
2. Ермолаева Ж.Е., Герасимова И.Н. К вопросу о нейроандрагогике в языковом обучении и консультировании взрослых // Культура и безопасность, 2022, №4. С. 63–70.
3. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М: Изд-во МГУ, 1973. 384 с.
4. Bruer J.T. Schools for Thought: A Science of Learning in the Classroom. Cambridge, 1993. 336 p.
5. Caine G., Caine R.N., McClintic C., Klimek K. 12 Brain // Mind learning principles in action. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2005. 320 p.

Д.Ю. Ильин

Волгоградский государственный университет

(Россия)

Лингвистические коды пространственных объектов в обучении РКИ

ономастика, топоним, лингвистический код, русский язык как иностранный

Как правило, наиболее важной частью при обучении инофонов русскому языку как иностранному является знакомство с лексикой и представление ее системных связей, в том числе и с лексикой ономастической. На занятиях студенты-иностранцы знакомятся, в первую очередь, с антропонимами – именами, отчествами, фамилиями людей, а также с топонимами – географическими названиями, обозначающими города, реки, горы, и под. Кажущаяся неоднородность и бессистемность топонимического материала не позволяют, по крайней мере, на начальном этапе изучения русского языка выстроить в сознании иностранного студента семантические и словообразовательные связи слов с другими элементами системы русского языка, что приводит «к проблемам ориентации в русском топонимическом пространстве, когда каждый новый топоним воспринимается как абсолютно новая, «чужая» лексема и игнорируются системные отношения в топонимической лексике» [Позднякова, 2015, с. 172].

В процессе овладения видами речевой деятельности обучающиеся русскому языку как иностранному встречаются с необходимостью обозначения пространственной локализации объектов, в связи с чем особую значимость приобретает умение в целях реализации коммуникативной установки знать названия пространственных объектов, расположенных в населенном пункте, а именно: проспектов, улиц, бульваров, площадей, переулков и пр. Освоение данной информации поможет, с одной стороны, лучше понять грамматическую структуру русского языка и овладеть его грамматическими формами, а с другой – даст возможность в ходе лингвокультурологического знакомства получить информацию о культурных, исторических, экономических объектах страны и города, в котором находится иностранный студент.

Соглашаясь с мыслью, что «изучение значений топонимов и их падежных форм относится к лексико-грамматическому материалу, который необходимо усвоить иностранным учащимся на начальном этапе обучения русскому языку, так как использование метода языковой догадки не всегда может привести к

желаемому результату при определении соответствующего эквивалента топонима» [Роцектаева, 2014, с. 50], полагаем, что помочь преподавателю соотнести лексику и грамматику при изучении иностранцами топонимов будет способствовать понятие лингвистического кода, который интерпретируется как «способы и средства создания лексических единиц, называющих тот или иной объект внеязыковой действительности посредством системы определенных правил, присущих языку» [Ильин, Сидорова, 2022, с. 59]. Названное понятие поможет инофону не только сформировать целостное представление о структурно-семантических особенностях русского языка, но и осознать принципы и методы обозначения объектов искусственной номинации, получить представление о культурно-исторических реалиях.

Анализ регионального материала, отражающего важные этапы истории материальной и культурной жизни народа, оказывающего при обучении РКИ положительное влияние на усвоение темы, расширяющего кругозор студентов, показал, что наибольшее количество наименований пространственных объектов отражает меморативный лингвистический код, который позволяет увековечивать «память о человеке, событии, месте, реке организации» [Подольская, 1988, с. 119] и посредством коего называются объекты в честь значимых в международном и национальном масштабе личностях: *улицы Ленина, Гагарина, Пушкина*. В то же время при обучении РКИ инофону небезынтересно будет узнать и о наименованиях, имеющих территориальную специфику, например: *улица Ермана*, получившая название в память об одном из организаторов установления советской власти в Царицыне, *улица Буденного*, названная в честь участника обороны Царицына в Гражданскую войну, *улица Матросова*, именованная в память об участнике Великой Отечественной войны, *улицы имени Загоруйко, имени Профессора Иншакова* (ректоры Волгоградского университета).

Помимо личностных меморативов, в ономастическом пространстве Волгограда зафиксированы и групповые меморативы, призванные выделить значимость созидательного труда в мирное время (*улица Строителей*) либо увековечить память о воинских подразделениях, принимавших участие в сражениях разного времени (*улицы имени 7-й Гвардейской дивизии, 8-й Воздушной Армии*).

Востребованным оказался локативный лингвистический код, в соответствии с которым производящей базой топонима выступает топоним иного типа, причем сам географический объект, мотивировавший название

улицы, переулка и т. п., может располагаться в пределах региона, страны или любой другой точки мира. На занятиях по РКИ, знакомясь с местными топонимами, иностранные студенты могут соотнести названия пространственных объектов с региональными ойконимами (*улица Волгоградская, переулок Волжский*) и гидронимами (*улица Донская, переулок Цимлянский*) или с географическими названиями близлежащих регионов (*улицы Волгодонская, Астраханская*). Данный шаг даст возможность студенту-инофону расширить представление о географии региона.

Получили распространение в годонимическом пространстве Волгограда и номинации по антропогенному лингвистическому коду, позволяющему отражать в имени линейного топографического объекта что-либо созданное человеком в процессе обустройства его труда и быта, а также характеризующее людей по роду их деятельности, что дает возможность иностранному студенту познакомиться с наиболее распространенными в регионе профессиями, например: *шоссе Авиаторов, переулок Железнодорожный, улица Гидростроителей*.

Натуралистический лингвистический код позволяет присваивать географическим объектам наименования, мотивирующей основой которых являются лексемы, номинирующие природные объекты (флору и фауну, минералы и полезные ископаемые), а также собственно колоративные, например: *переулок Железный, улица Абрикосовая*.

Условно-абстрактный лингвистический код, в соответствии с которым адресообразующим элементам улично-дорожной сети присваиваются условные названия, непосредственно не связанные с характеристикой или свойствами самого топографического объекта, получил небольшое отражение в годонимическом пространстве, например: *улицы Апрельская, Бодрая, Звонкая*. Знание этого кода позволит воспитать у иностранного студента межкультурное общение.

Топографический лингвистический код отражает связь названия элементов улично-дорожной сети с особенностями их географического расположения, ландшафта, размером и конфигурацией, например: *улицы Восточная, Окружная, переулки Долгий, Набережный*. Этот способ кодирования на территории Волгограда не частотен, однако может дать иностранному студенту представления об географическом и геологическом устройстве, строении, ландшафте местности.

Еще в меньшей степени в годонимическом пространстве Волгограда представлен символический лингвистический код, позволяющий закреплять в

названии пространственных объектов мировоззренческие ценности, праздники, культивировавшиеся в различные периоды развития страны: *улицы Аврорская, КИМ, Коммунаров, Коммунистическая, Комсомольская, Краснознаменная, Первомайская, Пионерская, Рождественская, Советская*. Несмотря на малую представленность подобных наименований, именно они, как думается, представляют наибольший интерес для иностранных обучающихся с точки зрения лингвокультурологического осмысления языка региона.

Этнический лингвистический код используется в тех случаях, когда производящей базой для наименования линейного топообъекта выступают лексемы, называющие национальные, этнические признаки населения, например: *улицы Абхазская, Башкирская, Белорусская, Дагестанская, Казачья*.

Таким образом, введение понятия «лингвистический код» при изучении топонимической лексики иностранными студентами не только расширяет их знания в структурно-системном аспекте языка, но и позволяет усвоить существующие между различными географическими объектами историко-культурные и социально-экономические связи, что, в свою очередь, способствует выработке коммуникативных навыков у обучающихся русскому языку как иностранному. Следовательно, топонимическая лексика в преподавании РКИ должна рассматриваться как в собственно лингвистическом аспекте, так и с лингвокультурологической точки зрения.

Литература

1. Ильин Д.Ю., Сидорова Е.Г. Топонимическая политика региона. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2022. 115 с.
2. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1988. 192 с.
3. Позднякова А.А., Хамуркопаран Д. Работа с топонимической лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному // Преподаватель. XXI век, № 3, 2015. С. 170–180.
4. Роцектаева Т.Г. Изучение топонимов на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания», № 1, 2014. С. 49–52.

В.М. Касьянова

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
(Россия)*

**Обучение научному стилю речи: от грамматического комментария
к практике**

*русский язык как иностранный, грамматика русского языка, научный стиль
речи, грамматический комментарий, причастные обороты, придаточные
определительные предложения*

Обучение научному стилю речи представляет собой один из важнейших вопросов методики преподавания русского языка как иностранного, так как овладение данным стилем речи, умение использовать его в практической деятельности во многом определяет успех профессиональной деятельности будущего специалиста. В работах известных отечественных лингвистов и методистов не только отмечены лексические, морфологические и синтаксические особенности научного стиля, но и определены основные методические принципы работы над научным стилем речи в иноязычной аудитории и раскрыта специфика создания письменных научных текстов (см. труды В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофановой, В.В. Добровольской, Н.М. Лариохиной, Л.П. Клобуковой, Н.А. Метс, Т.Б. Одинцовой [Костомаров, Митрофанова, 1990; Клобукова, 1987; Метс, Митрофанова, Одинцова, 1981; Митрофанова, 1985] и других исследователей).

При обучении иностранных учащихся научному стилю речи важнейшей задачей является развитие навыков создания письменных научных текстов (аннотации, реферата, тезисов, научной статьи), что невозможно без грамматического преобразования первичных текстов, перевода их в научный стиль. В существующих учебных пособиях обычно представлен ряд упражнений на преобразование грамматических конструкций (например, замену придаточных определительных причастными оборотами, простых предложений сложными и т. д.), но таких упражнений явно недостаточно, и они рассчитаны на работу в аудитории под контролем преподавателя, так как при самостоятельном выполнении инофоны способны дать безошибочные ответы только на самые простые вопросы. Именно поэтому столь важным оказывается определение понятного иностранцам алгоритма работы над наиболее трудными грамматическими темами, требующими глубокого анализа лексико-

грамматической составляющей, и расширение практического материала. Применение алгоритмов, то есть «предписаний о выполнении в определенной последовательности элементарных операций для решения любой задачи, принадлежащей к некоторому классу» [Психологический словарь, 1999, с. 16], весьма эффективно в решении самых разных задач, в том числе задач эффективной организации учебного процесса. В методике преподавания РКИ алгоритм можно воспринимать как достаточно простую в грамматическом и лексическом плане и, следовательно, понятную иностранному учащемуся инструкцию, включающую в себя перечисление определенных действий, в совокупности приводящих к самостоятельному конструированию нового высказывания, сохраняющего смысл исходного, но грамматическое оформление которого изменено.

При обучении РКИ традиционно трудными являются такие грамматические темы, как замена придаточных определительных причастными оборотами и наоборот – замена причастных оборотов придаточными определительными. Данная тема имеет большое значение для последующего чтения научных текстов, в которых причастия занимают достаточно большое место.

С понятием причастие и причастный оборот иностранные учащиеся знакомятся на подготовительном факультете и умеют проводить простейшие синонимические замены по типу: *Я увидел мальчика, который читал книгу.* = *Я увидел мальчика, читавшего книгу.* Но при работе над предложениями научного стиля речи возникает много трудностей, связанных как с лексическим наполнением, так и трудностями формообразования, грамматическими нюансами (наличием постфикса *-ся*, порядком слов, учетом комплекса характеристик ключевого глагола, в том числе вида и времени, падежа слова *который*, его соотносительности с существительным и следующим отсюда выбором рода, числа, падежа причастия). Безусловно, необходимость одновременного учета всех названных факторов вызывает у инофонов значительные трудности и приводит к многочисленным ошибкам в полученных после трансформации предложениях.

Практика работы с иностранными магистрантами первого года обучения показывает, что работе по самостоятельному преобразованию предложений с определенным грамматическим заданием должен предшествовать углубленный анализ предложений, представленный в виде развернутого комментария. При этом все значимые элементы теоретического материала вычленяются и оформляются в связный текст, максимально простой с точки зрения

грамматики, не представляющий трудностей для понимания и произнесения и – очень важно! – служащий основой для самостоятельного анализа подобных в грамматическом отношении предложений. Таким образом закладывается определенный алгоритм, следуя которому учащиеся овладевают, в частности, умением замены придаточных определительных причастными оборотами.

Очень важно наличие у каждого учащегося грамматической таблицы, где представлены существующие в русском языке виды причастий и суффиксы, с помощью которых они образуются. На первом этапе оптимально комментированное чтение вслух готового анализа предложений. По мере накопления знаний о моделях трансформаций предложений следует переход к самостоятельному объяснению и замене чтения полных грамматических помет (*мужской род, несовершенный вид, прошедшее время, единственное число* и др.) правильным чтением принятых в учебной литературе сокращений (*муж.р., м.р., НСВ, прош.вр., един.ч.* и др.). Именно в такой работе происходит формирование навыков устной речи, что является очень важным.

Общий ход работы над темой «Замена придаточных определительных предложений причастными оборотами» может быть представлен следующим образом.

1. Прочитать предложение, обратив особое внимание на словесные и логические ударения. **2. Уточнить** по словарю значение новых (незнакомых) слов и объяснять их значение по-русски (хотя бы приблизительно), учитывая частеречную принадлежность слова и избегая традиционных ошибок (типа: *уменьшать = меньше*); при объяснении значения глаголов важен его вид (*уменьшать = делать меньше, а не сделать меньше*). **3. Выделить придаточное предложение**, найти в нем предикат; если это *глагол*, определить его время и вид, обратить внимание на наличие суффикса *-ся*; если предикат – *краткое пассивное причастие*, нужно вспомнить его полную форму. **4. Определить падеж слова *который***. Учащиеся должны хорошо помнить, что придаточное предложение со словом *который* можно заменить причастным оборотом, только если местоимение *который* стоит в именительном падеже (в этом случае используется активное причастие) или винительном без предлога (в новом предложении появится пассивное причастие). **5. Суммировать информацию** (*активное* или *пассивное* причастие; *несовершенного* или *совершенного* вида; *настоящего* или *прошедшего* времени) и написать причастие в начальной форме (*мужской* роде, *единственное* число, *именительный* падеж). **6. Определить, к какому существительному в**

главном предложении относится слово *который*, и написать падеж, число и род этого существительного, так как полное причастие в причастном обороте будет стоять в том же падеже, числе и роде. **7. Найти в придаточной части субъект** (слово в именительном падеже): если субъект – существительное или личное местоимение, то в причастном обороте именительный падеж меняется на творительный (в русской фамилии окончание *-ым*, в нерусской – *-ом*); если субъект – слово *который*, заменять именительный падеж творительным не надо. **8. Определить место причастного оборота** и знаки препинания: если причастный оборот стоит в конце предложения, нужно поставить одну запятую (перед причастным оборотом); если причастный оборот в середине предложения, нужно поставить две запятые (перед причастным оборотом и после причастного оборота). **9. Записать предложение с причастным оборотом** и ответить на вопросы: *Где в полученном предложении причастный оборот и к какому слову он относится? Где стоит запятая (запятые)? Что стоит в конце предложения?*

Безусловно, данная последовательность действий хорошо известна преподавателям, но иностранные учащиеся должны не только осмыслить и запомнить ее, но и научиться комментировать собственные операции по трансформации придаточного определительного предложения в предложение с причастным оборотом, используя при этом необходимые лексико-грамматические конструкции.

На занятиях по РКИ в группах магистрантов естественных факультетов в качестве тренировочного материала обычно используются предложения, по своей структуре и лексическому наполнению приближенные к научному стилю речи, что имеет особое значение для профессиональной подготовки учащихся. В качестве примера можно представить комментарий, в котором показаны наиболее типичные конструкции, предполагающие замену придаточных определительных предложениями с причастными оборотами. Так как многие иностранные учащиеся не знакомы с русскими названиями падежей, допускается использование цифровых обозначений: *падеж 1*, *падеж 5* и т. д.

1. Динамика – раздел физики, который изучает движение тел под действием силы. Слово *который* стоит в падеже 1 (это субъект – *который изучает*), поэтому должно быть *активное* причастие. Глагол *изучает* является глаголом несовершенного вида и стоит в форме настоящего времени, поэтому должно быть причастие настоящего времени несовершенного вида. Слово *который* относится к слову *раздел*, это единственное число, мужской род,

падеж 1, поэтому причастие будет стоять в единственном числе, мужском роде, падеже 1. Получаем причастие: *изучающий* (активное причастие несовершенного вида, настоящее время, единственное число, мужской род, падеж 1). ***Динамика – раздел физики, изучающий движение тел под действием силы.***

2. Подземные воды создают в земной коре пустоты, которые являются причиной некоторых землетрясений. Слово *которые* стоит в падеже 1 (это субъект – *которые являются*), поэтому должно быть активное причастие. *Являются* – это глагол несовершенного вида и стоит в форме настоящего времени, поэтому должно быть активное причастие несовершенного вида настоящего времени. В глаголе *является* есть суффикс -ся, который сохраняется в причастии. Слово *которые* относится к слову *пустоты*, это множественное число, падеж 4, поэтому причастие будет стоять во множественном числе, падеж 4. Получаем причастие: *являющиеся* (активное причастие несовершенного вида, настоящее время, множественное число, падеж 4). ***Подземные воды создают в земной коре пустоты, являющиеся причиной некоторых землетрясений.***

Примеры сокращенных записей (очень важно выработать у иностранных учащихся устойчивый навык их спонтанной замены словами, словосочетаниями, предложениями):

1. Так была создана геометрия, которую теперь называют геометрией Лобачевского. *Которую* – 4 (объект – *которую называют*), пасс.прич. В прид.предл. нет субъекта. *Называют* – НСВ, наст.вр. – прич. пасс., наст.вр. НСВ. *Которую* – к слову *геометрия* – един.ч., жен.р., 1. Получаем причастие: *называемая* (пасс.прич., НСВ, наст.вр., един.ч., жен.р., 1). ***Так была создана геометрия, называемая теперь геометрией Лобачевского.***

2. В основе классической механики лежат законы, которые открыл английский математик, физик и астроном И. Ньютон. *Которые* – 4 (объект – *которые открыл*), пасс.прич. В прид.предл. есть субъект (1) – *английский математик, физик и астроном И. Ньютон*. Поэтому в предложении с прич. оборотом падеж 1 заменяем падежом 5: *английским математиком, физиком и астрономом И. Ньютоном* (нерусская фамилия – оконч. -ом). *Открыл* – СВ, прош.вр. – прич.пасс. СВ, прош.вр. *Которые* – к слову *законы* – множ.ч., 1. Получаем причастие: *открытые* (пасс.прич. СВ, прош.вр., множ.ч., 1). ***В основе классической механики лежат законы, открытые английским математиком, физиком и астрономом И. Ньютоном.***

В практической работе с магистрантами используется подобный комментарий и к другим не менее важным темам (употребление деепричастий, полных и кратких прилагательных, замена активных конструкций пассивными и др.), который помогает иностранным учащимся усвоить необходимый материал и перейти к выполнению заданий.

Таким образом, лежащий в основе работы над научным стилем речи алгоритмический подход и представленный образец анализа одной из сложнейших грамматических тем реализуют переход от пассивного (часто умозрительного) выполнения грамматического задания к осознанной трансформации предложения, что способствует формированию и развитию лингвистической компетенции иностранных учащихся, расширяет их лексический запас, повышает познавательную активность, помогает развитию навыков говорения в плане обоснования последовательности действий.

Литература

1. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности. М.: Издательство МГУ, 1987. 81 с.
2. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 270 с.
3. Метс Н.А., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. М.: Русский язык, 1981. 141 с.
4. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М.: Русский язык, 1985. 130 с.
5. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 440 с.

Т.Г. Никитина, Е.И. Роголёва
Псковский государственный университет
(Россия)

Современные учебные словари в практике преподавания РКИ
русский язык как иностранный, лингвокультурология, фразеология, учебный
словарь, фразеологический словарь

Одним из основных направлений деятельности Экспериментальной лаборатории учебной лексикографии Псковского государственного университета является разработка учебных словарей для иноязычного адресата. В таких словарях уже разработаны пословицы, загадки, фразеологизмы, приметы, региональная топонимия, имена литературных героев, термины православной культуры.

На примере реализованных фразеографических проектов представим системные дидактически релевантные параметры словарей и возможности их использования в учебном процессе.

Широко представлен параметр адресации фразеологических словарей, которые ориентированы на пользователей определенного уровня владения языком, возраста, профиля обучения, этноязыковой принадлежности пользователей. Словари представляют русскую фразеологию иноязычным детям и детям-билингвам, обучающимся в полиэтнических классах российской начальной школы [Роголёва, Никитина, 2012; Роголёва, Никитина, 2018; Роголёва, Никитина, 2020; Роголёва, Никитина, 2021], зарубежным школьникам, изучающим русский язык как второй иностранный на уровне А2 [Роголёва, Никитина, 2022], учащимся зарубежных (латвийских, французских, чешских) лингвистических гимназий, овладевающих русским языком на уровне В1 [Никитина, Роголёва, Бурешова, Рыковска, 2013; Роголёва, Никитина, Желибтер, Пёшо, 2015; Роголёва, Никитина, Лиепиня, 2020], иностранным студентам довузовского этапа подготовки этого же уровня владения русским языком [Роголёва, Никитина, 2016; Роголёва, Никитина, 2019].

Традиционные для учебной лексикографии типы одноязычных и двуязычных словарей также разрабатываются с учетом уровня владения русским языком у адресного контингента обучающихся. Тексты одноязычных словарей проходят проверку на соответствие лексическим и грамматическим минимумам определенных уровней, лексические трудности получают

необходимые комментарии. Соавторами двуязычных словарей становятся иностранные аспиранты и магистранты ПсковГУ, коллеги-русисты из зарубежных вузов [Никитина, Роголёва, Бурешова, Рыковска, 2013; Роголёва, Никитина, Ая, 2013; Роголёва, Никитина, Лиепиня, 2020], что обеспечивает адекватность переводных фрагментов словарной статьи – толкования фразеологической единицы, коммуникативно-прагматического комментария, краткого изложения этимологической версии.

Что касается жанровых разновидностей данных фразеографических изданий и их аспектной специализации, но необходимо отметить, что каждый словарь комплексно представляет ФЕ, отражая ее семантику, эмотивно-оценочные коннотации, историю происхождения и употребление в современном речевом контексте, но есть и специализированные словари, где в качестве основного избирается один из аспектов репрезентации ФЕ, например, этимологический, что отражается и в названии словаря – «Занимательные фразеологические истории для детей» [Роголёва, Никитина, 2018]. Используемые авторами модели этимологического парафразирования, разработанные с учетом способов образования ФЕ, специфики его образной структуры, позволяют изложить научную этимологическую версию в доступной для ребенка и увлекательной форме. Такие лексикографические проекты разработаны в жанре словаря в рассказах или толкового словаря активного типа и помимо текстов для чтения включают различные задания, которые учащиеся выполняют по ходу чтения словарной статьи.

Особенности функционирования русских ФЕ в современной речи детализированно представлены во «Фразеологическом практикуме» [Роголёва, Никитина, 2012]. Здесь словарная статья в рубриках «Фразеологический наблюдательный пункт» и «Речевая лаборатория» содержит разнообразные упражнения на распознавание фразеологизмов в тексте и на их употребление в актуальных для ребенка ситуациях из школьной жизни, досуговой сферы, семейных взаимоотношений, что и соответствует требованиям реализованного здесь жанра словаря-тренажера.

Лингвострановедческие фразеологические словари, написанные в жанре лексикографического травелога [Роголёва, Никитина, 2016; Роголёва, Никитина, 2019], реализуют инновационную концепцию репрезентации фразеологизма в страноведчески ориентированном тексте на фоне различных реалий российских регионов и выходят на уровень интеграции фразеологии и страноведения.

Таким образом, фразеографические источники Экспериментальной лаборатории ПсковГУ различаются и по направленности на формирование определенных параметров фразеологической компетенции обучающихся – этимологического, речевого, лингвокультурологического или обеспечивают формирование данных параметров в комплексе и, кроме того, способствуют расширению страноведческого кругозора читателей.

При этом у обучающихся формируются не только знания (языковые, культурологические) и практические навыки использования ФЕ, но и умения всех видов речевой деятельности – при работе с комплексными словарями [Никитина, Роголёва, Бурешова, Рыковска, 2013; Роголёва, Никитина, Ая, 2013; Роголёва, Никитина, 2018; Роголёва, Никитина, 2021 и др.)] или отдельных видов речевой деятельности в специализированных словарях: говорения и письма (словарь-практикум [Роголёва, Никитина, 2012]), чтения (словари в рассказах, лингвострановедческие словари [Роголёва, Никитина, 2016; Роголёва, Никитина, 2019, Роголёва, Никитина, 2020]). Предусмотрено и развитие навыков аудирования и видеоаудирования: магистранты профиля «Русский язык как иностранный» создают аудиофайлы и видеоклипы по материалам словарей, которые используются на занятиях с иноязычным контингентом или в рамках самостоятельной работы обучающихся-инофонов. В названии одного из словарей отражается возможность его использования и для семейного чтения [Роголёва, Никитина, 2022].

В положительных отзывах преподавателей вузов и школьных учителей русского языка, обращающихся в своей практике к словарям Экспериментальной лаборатории, отмечается, что словарные статьи могут использоваться как готовые поурочные разработки на занятиях, посвященных русской фразеологии. Параметрические зоны словарной статьи соотнесены с этапами освоения фразеологизма обучающимися. Проиллюстрируем это положение нашей лексикографической концепции материалом статьи «Конь еще не валялся (у кого)» из словаря в рассказах, адресованного зарубежным школьникам [Роголёва, Никитина, 2022, с. 24–25]. Заголовочная зона статьи знакомит их с новым русским фразеологизмом, его значением, представленным изоморфно синтаксической структуре фразеологизма – ‘еще ничего не сделано, не готово (у кого-л.)’, что способствует усвоению синтаксической валентности фразеологизма, контекстуальной модели его употребления в речи. Рисунок (валяющаяся на земле лошадь) иллюстрирует протип ФЕ, а историю происхождения оборота рассказывает сказки П. Ершова – Конек-горбунок,

который, как выясняется, и изображен на рисунке. Рассказчик объясняет свой поступок: перед тяжелой работой, которая коню предстоит (тут мы напоминаем о «подвигах» Конька-горбунка, что будет мотивировать иноязычных школьников прочитать русскую сказку), он должен размяться, повалиться на земле. Эта повадка лошади и отражена во фразеологизме, логика создания которого раскрывается нашим героем: *Конь повалился – работа началась, дело делается. А во фразеологизме все наоборот – конь еще не валялся, значит, о начале дела и говорить нечего, к делу еще не приступали.* Такие этимологические резюме выделяются цветом в структуре этимологизирующего фразеологизма текста в каждой словарной статье. В тексте читатель получает и примеры употребления ФЕ в речи – Конек-горбунок предлагает ему ознакомиться с новостями «фразеологического радиоканала», например: *Скоро Новый год, а у Деда Мороза конь еще не валялся: костюм не выстиран, подарки не куплены, елка не украшена. Все это время он следил за Чемпионатом Мира по зимнему футболу среди снеговиков.* Здесь же – обращение к читателю, включающее ФЕ и предполагающее ответную реакцию, возможно также с использованием фразеологизма: *Как дела с уроками? Все готово? Или конь еще не валялся? Тогда нужно скорее браться за дело.*

Такое завершение словарной статьи может стать началом дискуссии, коллективной рефлексии, в ходе которой фразеологизм активизируется в речи иноязычных обучающихся.

В словари для российской полиэтнической начальной школы, программа которой хорошо знакома лексикографам, включена фактическая информация и задания, которые позволят учителю, ведущему урок по словарной статье, реализовать элементы межпредметной координации. Так, работая с этимологическим текстом в статье «Мерить на свой аршин» [Рогалёва, Никитина, 2021, с. 88–92], учащиеся изготавливают старинный измерительный инструмент аршин (активизируются навыки, формируемые в рамках дисциплины «Технология»), производят арифметические действия по соотнесению старинной и современной метрических систем (математика); в статье «Журавль в небе» решают экологическую задачу [Рогалёва, Никитина, 2018, с. 18–19], в рубрике «Информация для эрудитов» расширяют свои знания о природе России (статьи «Белены объелся» и «Дрожать как осинный лист» [Рогалёва, Никитина, 2021, с. 15, 38–39], а в заключительной рубрике словарной статьи («Все на стадион») в соответствии с принципом здоровьесбережения школьников ждут игры и спортивные упражнения, связанные с прототипами фразеологизмов, их переносным значением или

отдельными компонентами ФЕ (статьи «Прыгнуть выше головы» [Рогалёва, Никитина, 2021, с. 123], «Вверх тормашками», «Первая ласточка» [Рогалёва, Никитина, 2020, с. 19–20, 118–119]).

Таким образом, словари, реализующие концепцию многоаспектной учебной репрезентации фразеологии иноязычному адресату, могут использоваться на разных этапах обучения РКИ и будут способствовать полноценному освоению инофонами русских фразеологизмов как единиц языка и культуры, а также решению методических задач комплексного обучения видам ревой деятельности и расширения страноведческого кругозора иноязычных обучающихся.

Литература

1. Никитина Т.Г., Рогалёва Е.И., Бурешова Б., Рыковска М. Учебный словарь русской фразеологии. Пльзень: Фраус, 2013. 328 с.
2. Рогалёва Е.И., Никитина Т.Г. Путешествуем по России с русскими пословицами и поговорками. М.: Русский язык. Курсы, 2019. 136 с.
3. Рогалёва Е.И., Никитина Т.Г. Регионы России в пословицах и поговорках. Лингвострановедческий словарь. Псков: Логос, 2016. 126 с.
4. Рогалёва Е.И., Никитина Т.Г. Сами с усами. Веселый фразеологический словарь. М.: Издательский дом Мещерякова, 2020. 192 с.
5. Рогалёва Е.И., Никитина Т.Г. Ума палата. Детский фразеологический словарь. М.: Издательский дом Мещерякова, 2021. 160 с.
6. Рогалёва Е.И., Никитина Т.Г. Фразеологизмы в занимательных рассказах. Словарь для детей и их родителей. М.: Русский язык. Курсы, 2022. 48 с.
7. Рогалёва Е.И., Никитина Т.Г. Фразеологический практикум: 3-4 классы. М.: ВАКО, 2012. 96 с.
8. Рогалёва Е.И., Никитина Т.Г. Фразеологический словарь. Занимательные этимологические истории для детей. М.: ВАКО, 2018. 96 с.
9. Рогалёва Е.И., Никитина Т.Г., Ая У. Фразеологизмы в нашей речи. Учебный словарь с комментариями на эстонском языке. Псков: Логос, 2013. 178 с.
10. Рогалёва Е.И., Никитина Т.Г., Желибтер Т., Пёшо М.-П. Фразеологизмы в нашей речи. Учебный словарь с комментариями на французском языке. Псков: Логос, 2015. 200 с.
11. Рогалёва Е.И., Никитина Т. Г., Лиепиня Л. Фразеологизмы в нашей речи. Учебный словарь с комментариями на латышском языке. Псков: Логос, 2020. 204 с.

Н.И. Павлова

*Саратовский государственный медицинский университет
им. В.И. Разумовского
(Россия)*

М.С. Фильцова

*Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского
(Россия)*

Ода гуманизму: повесть Ч.Т. Айтматова «Первый учитель»

в аудитории иноязычных студентов-медиков

художественный текст, аутентичный текст, лингводидактика

На вопросы, зачем, что и как читать на практическом занятии по русскому языку как иностранному в нефилологической (в частности, медицинской) студенческой аудитории с высоким уровнем владения языком (B2+ / C1), методика преподавания дает развернутые, хотя и неоднозначные ответы [Васильева, 1972; Кулибина, 2000, 2011; Печерица, 1986]. Зачем – чтобы познакомить с культурой народа, язык которого студенты изучают, с образом жизни и этическими нормами национального коллектива; чтобы стимулировать мыслительную деятельность обучающихся, оказывая воздействие на чувства и эмоции, формируя эстетический вкус; чтобы постоянно расширять запас речевых средств и научить понимать их функциональные особенности. Что читать – прежде всего аутентичные произведения, в центре которых находится человек, его духовные интересы и нравственные искания. Подчеркнем: именно целостные аутентичные тексты в совокупности своих лексических особенностей, синтаксических моделей разговорной речи и различных фоновых знаний. Отметим при этом, что авторы учебных пособий по русскому языку для инофонов по понятным причинам предпочитают работать с малыми стихотворными либо прозаическими формами, представляя в отрывках произведения бóльшего объема. Между тем практика показывает, что отсутствие широкого контекста затрудняет понимание авторского замысла, а чтение отрывка редко пробуждает стремление прочитать произведение полностью. Расходятся мнения и по вопросу, как именно читать художественные произведения: общепринятая практика включения в методический аппарат к учебным художественным текстам пред-, при- и послетекстовых заданий vs система Н.В. Кулибиной, в которой центральная

роль отводится притекстовой аудиторной работе при максимальном сокращении двух других этапов и переносе их во внеаудиторные условия.

Работа в группах иностранных студентов-медиков с уровнем владения русским языком В2+ / С1 (Узбекистан, Казахстан, Азербайджан, Туркменистан) дает основания утверждать следующее. Вопреки расхожему мнению о том, что молодых людей интересуют лишь книги современных авторов, отметим искренний интерес к литературе советского периода (Ч. Айтматов, Ф. Искандер, К. Паустовский). Возможно, это связано с национальными особенностями аудитории, а также, вероятно, с тем, что в произведениях этих авторов сильны гуманистические позиции – в частности, та, что человеческие существа имеют право определять смысл и форму своей жизни. Наиболее ярко эта нота звучит в «Первом учителе» Ч. Айтматова – повести, традиционно вызывающей восхищение и благоговение в любой аудитории.

Для чтения на уровне В2+ / С1 мы предлагали минимально адаптированный вариант повести (условная адаптация, по А.Н. Васильевой; предикации 3–4 порядка, по Т.Е. Печерице). Сокращения были вызваны преимущественно необходимостью сжатия текста для достижения оптимального для данной аудитории объема (около 70 000 знаков); традиционно же снимаемые в иностранной аудитории языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики в нашем случае сохранялись. В связи с этим мы придерживались традиционной последовательности заданий (см. выше). Практика подтверждает, что в группах с высоким уровнем владения языком предтекстовые лексические, лингвостилистические задания, как ни парадоксально, вызывают едва ли не больший интерес, чем чтение самой повести. Положительную роль здесь играют фоновые знания, уже имеющиеся у представителей мусульманской культуры и позволяющие им воспринимать национальный колорит повести без особых затруднений.

Предтекстовую работу мы начинаем с очень лаконичного текста биографического характера, знакомящего студентов с личностью автора и тематикой его произведений (объем настоящей статьи не позволяет представить полный текст этого и следующих заданий, но все они могут быть получены по запросу). Далее в форме беседы обсуждаются значимые лингвострановедческие единицы: топонимы (*казахская степь, Желтая долина, Таласская долина, Черные горы (Каратау), река и аил Куркуреу*), антропонимы (*Дюйшен, Алтынай Сулайманова*), безэквивалентные и фоновые слова (*аил,*

арык, кетмён, кизяк, аркан, камча, глинобитный сарай, юрта, кошма, бешимет, лисий малахай, бай, дехкане, агай, аксакал; стойбище), фразеологизмы и устойчивые выражения, используемые автором для речевой характеристики героев и в развертывании сюжета (*Уйди/пропади с глаз моих долой! Будь же ты проклят /проклята во веки веков! В девках засиделась. На роду написано. Лица не было. Накипело на душе. Отлегло от сердца. Начинать с азóв* и др.). Важное значение для понимания идеи повести имеет коннотация «*тополя-близнецы*», чей яркий эмоциональный подтекст может быть неочевиден студентам, потому что это слово комментируется до чтения текста. При первичной семантизации лингвострановедческое комментирование проводится нами предельно кратко, с активным использованием зрительной наглядности.

Для лексических предтекстовых заданий мы отобрали и систематизировали слова, прежде всего связанные с темой «Человек» (названия людей, внешность, характер, деятельность: *бобыль, бродяга, чудак, балагур; всадник; насильник; пришлый, горожанин, гражданка; костлявый, тонконогий, босоногий, угловатый, с нависшими бровями* и др.). В особую группу выделялись так называемые соматизмы (невербальный язык, язык тела). Внимание студентов обращается на то, что в художественной литературе чувства героев часто передаются не прямо, а через изображение внешней формы проявления этих чувств: через физиологические признаки, жесты, мимику, телодвижения (*затаить дыхание, сердце колотилось, запыхаться, понурить голову, сплунуть сквозь зубы, смотреть не отрывая глаз, вытаращить глаза (на кого?), ухмыляться, судорога подкосила, щеки полыхнули огнем, закинуть руки на затылок, идти с поникшей головой; идти, с трудом волоча ноги; застыть, едва переводя дыхание; накинуть на шею косу, потряхнуть рукой за плечо, трусливо сгибаться/согнуться, слезы душили (кого?), дыхание перехватило (у кого?)*). Соматизмы и ситуации их употребления живо обсуждаются в медицинской аудитории.

Отметим, что задача выведения новой лексики в продуктивную речь на этапе предтекстовой работы не ставится, поэтому лексические задания выполняются в быстром темпе. Примерные типы заданий: 1) *Прочитайте характеристики человека. Незнакомые слова переведите.* 2) *Все ли слова, обозначающие чувства человека, вам понятны? При необходимости используйте словарь.* 3) *Выберите слова, относящиеся к теме «Физическое / психическое состояние человека».* 4) *Найдите общий корень в словах; значение нового слова уточните по словарю* (в текст такого задания обязательно включается лексика с

различными суффиксами, придающими словам эмоциональную выразительность). 5) *Распределите по группам однокоренные слова.* 6) *Прочитайте слова, обратите внимание на суффиксы. Подумайте, какой оттенок значения они придают?* 7) *Сгруппируйте слова по значениям префиксов, объясните значение слов.* 8) *Постарайтесь понять значение выделенных слов по контексту. Проверьте себя по словарю.* 9) *Назовите слово, с которым ассоциируются все слова данного ряда.* 10) *Из каждого ряда слов исключите лишнее. Если можете, объясните, почему оно лишнее.* Как уже отмечалось, полный текст заданий может быть предоставлен по запросу).

Притекстовые задания начинаются с осмысления названия повести, обладающего большой ценностью для понимания ее идеи. Далее предлагается задание: *Самостоятельно прочитайте повесть «Первый учитель». Чтобы глубоко понять ее содержание, читайте по частям, стараясь ответить на вопросы после каждой части. Подготовьтесь к ответу на вопрос: 1) Считаете ли вы малограмотного парня Дюйшена учителем? Почему вы так считаете?* Отметим, что в связи со значительным объемом текста мы разделили его на смысловые части, после которых, по схеме Н.В. Кулибиной, предлагаем промежуточные вопросы для осмысления содержания каждой части.

Организуя послетекстовые задания, мы ориентируемся на 4 уровня понимания смыслового содержания текста [Зимняя, 1991]: от понимания того, о чем идет речь в повести, к пониманию того, что именно говорится, какие именно смысловые связи существуют между частями повести, далее – к осознанию того, какими именно средствами происходит повествование, и, наконец, к пониманию идеи повести, независимо от того, сформулирована ли она вербально или дана в подтексте. Для проверки первого уровня понимания предлагается задание: *«Согласитесь с утверждениями или опровергните их: В повести описаны воспоминания художника. На торжественном мероприятии рассказчик встречает учителя Алтынай Сулайманову. Спустя много лет самодовольные «почтеннейшие люди аила» посмеивались над малограмотным Дюйшеном. События повести происходили в Казахстане в 1924 году. Жители аила встречают Дюйшена с недоверием и издевкой. Школой для детей стал старый сарай. Алтынай была сиротой, но росла в любящей семье своих родственников. «Чистосердечный энтузиазм» Дюйшена был важнее его неопытности и малограмотности»* и др. Далее следуют задания, контролирующие умение установить связи между эпизодами повести, проследить ее сюжет: 1) *Найдите в тексте предложения, в которых говорится о... . 2)*

Прочитайте план повести. Как вы считаете, достаточно ли полно он передает ее содержание? 3) *Расположите предложения в последовательности, соответствующей содержанию повести.* 4) *Ответьте на вопросы. Подтвердите свои ответы примерами из текста.* Далее контролируется понимание студентами эмоционального плана текста, роли фразеологизмов, безэквивалентной лексики, сравнений, метафор и других образных средств. Примерные задания: 1) *Прочитайте еще раз часть 3.1. Как передается жестокость, непримиримость Дюйшена к тому, что враждебно новой жизни.* 2) *Просмотрите части 4.6 – 4.8. Как переданы страдания Алтынай? Какими словами характеризуется старшая жена? Почему «краснолицый» в этой части назван «краснорожим»?* 3) *Какие слова с оценочным значением в части 4.11 говорят о настоящих чувствах Дюйшена?* и др. Наконец, проверяется умение сформулировать идею повести. В притекстовом задании студенты получили установку на понимание идеи повести – «Добру человек у человека учится» (Ч. Айтматов), на нее мы и опираемся. Примерные задания: *Почему повесть начинается с рассказа о тополях? Что они символизируют? Почему Алтынай Сулайманова так поспешно уехала из аила? Какую роль играет эпизод об остановке поезда?* В качестве домашнего задания предлагаем помочь художнику выбрать эпизод для его картины, обосновав свой выбор, а также написать письмо своему первому учителю и рассказать о выборе своего жизненного пути (5 предложений).

В заключение подчеркнем, что на уровне владения языком B_2+ / C_1 объектом анализа, с нашей точки зрения, должно быть искусство слова, исследующее мир и человека в нем. Поэтому свою главную задачу мы видим в том, чтобы помочь студентам восхититься художественным словом, дающим возможность автору воспеть подвиг Учителя, рассказав о его силе и красоте, о любви к своему делу и детям. Внимание к деталям текста (например, описание старой байской конюшни), к ярким *метафорам* (тропа как возвращение к жизни; заросшие родники в горах), *сравнениям* помогает услышать голос автора, который устами своей героини выражает уверенность в том, что именно благодаря таким «золотым» людям, каким был первый в аиле учитель, человек-родник, жизнь станет светлой и счастливой.

Литература

1. Айтматов Ч.Т. Первый учитель. М.: Азбука, 2023. 256 с.
2. Васильева А.Н. Русская художественная литература в иностранной аудитории как предмет изучения и как материал при обучении языку. М.: МАПРЯЛ, 1972. 29 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
4. Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. М.: Гос. ИРЯ, 2000. 303 с.
5. Кулибина Н.В. Текст как ресурс обучения речевому общению на уроках русского языка как иностранного // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). Вып. 1. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2011. С. 206–231.
6. Печерица Т.Е. Использование художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному: отбор и адаптация текстов для чтения в группах студентов-филологов подготовительных факультетов. М.: Изд-во МГУ, 1986. 94 с.
7. Практический курс русского языка для иностранных студентов-медиков из ближнего зарубежья. 1 часть / Л.П. Прокофьева, Н.И. Павлова, М.М. Давлатова [и др.]. М.: Ай Пи Ар Медиа, 2021. 190 с.

И.И. Проколова

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

(Россия)

**Проект «Курсы открытого образования по русскому языку
как иностранному»: успешный пример популяризации
и продвижения русского языка в мире**

*популяризация и продвижение РКИ, курсы открытого образования,
дополнительные образовательные программы*

Популяризация и продвижение русского языка в зарубежных странах и на постсоветском пространстве, особенно с учетом текущей геополитической ситуации, является первоочередной задачей. В этой связи настойчивая пропаганда обучения на русском языке и возможности получения высшего профессионального образования в ведущих вузах России стала как никогда актуальна [Лаврушина, 2017, с. 66].

Именно поэтому реализация и проведение курсов открытого образования на русском языке по дополнительным образовательным программам представляется одним из надежных ответов на вопрос: как эффективно продолжать продвижение русского языка в мире?

В 2021 году кафедрой русского языка и культуры речи Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова был успешно реализован проект «Курсы открытого образования по русскому языку как иностранному» (далее – курсы). Проект представляется инновационным и уникальным, так как универсальность построения практико-ориентированных программ курсов и используемого в их основе материала позволяют в дальнейшем легко тиражировать их в практически любой иностранной аудитории, изучающей русский язык как иностранный. Программы курсов предполагают высокий уровень вовлеченности аудитории в процесс изучения и практической проработки учебного материала.

Основной целью данного проекта являлось повышение интереса к изучению русского языка как иностранного, популяризация образования на русском языке как средства профессиональной реализации будущего молодого специалиста. Цель проекта определила конкретные задачи:

1. Организация и проведение 50 курсов открытого образования по русскому языку как иностранному в дистанционном формате для иностранных

граждан, владеющих русским языком на элементарном, базовом, 1 сертификационном уровнях.

2. Разработка оригинальных программ курсов по изучению русского языка как иностранного для иностранных граждан, владеющих русским языком на указанных выше уровнях.

3. Подготовка учебно-методических материалов (комплекта лекционных материалов, рабочих тетрадей и справочных материалов, состоящих из заданий для самостоятельной работы, тестов и лексического минимума).

4. Создание сайта курсов и размещение вышеуказанных учебно-методических материалов для обучения и прохождения тестирования, а также размещение курсов в LMS-системе университета.

Курсы были реализованы полностью в дистанционном формате, связь со слушателями осуществлялась через платформу Zoom и LMS-систему университета. Сотрудники кафедры русского языка и культуры речи обеспечили создание и наполнение курсов на базе системы дистанционного обучения РЭУ им. Г.В. Плеханова (<https://lmsdo.rea.ru/>). В данной системе были выложены все лекционные материалы курсов, материалы для самостоятельной работы, домашние задания, а также расписание, программа и ссылки на подключение к Zoom. Размещение материалов курсов в системе LMS позволяло преподавателям осуществлять обратную связь со слушателями: активно комментировать и исправлять домашние задания, выкладывать дополнительные материалы и т. д. Стоит отметить, что преподаватели были полностью обеспечены помещениями, необходимым учебно-методическим, материально-техническим и аппаратно-программным обеспечением.

Проведение 50 курсов открытого образования на русском языке по дополнительным образовательным программам по русскому языку как иностранному в дистанционной форме – серьезный вызов для преподавателей, поскольку они должны были обеспечивать учебный процесс как в своих группах в рамках основной нагрузки, так и на курсах, организуя занятия в удобное для иностранных слушателей время.

Данный проект был ориентирован на слушателей, владеющих русским языком в рамках уровней А1, А2, В1. Объем каждого курса – 36 часов, из которых 18 часов включало контактную работу с преподавателем и 18 часов самостоятельную работу учащегося. Контингент учащихся оказался разнообразным – от состоявшихся профессионалов до школьников.

Естественно, в таких условиях от преподавателей требовался профессионализм и умение быстро ориентироваться в ситуации, чтобы формировать группы с учетом возраста, уровня владения языком и заинтересованностью определенной тематикой.

Основное преимущество таких курсов – это разнообразие тематики, которое позволяло слушателям при желании участвовать в нескольких курсах по выбору в зависимости от речевых запросов и даже освоить материал самостоятельно, что возможно было сделать при наличии учебно-методических комплексов.

Основой концепции разработки курсов открытого образования по русскому языку как иностранному послужил принцип коммуникативной компетенции. Этот принцип определяется Деллом Хаймсом как «внутреннее знание ситуационной уместности языка» [Hymes, 1972, с. 37], что подразумевает умение употреблять иностранный язык адекватно, в соответствии с разными коммуникативными ситуациями, в которых происходит иноязычное общение. Коммуникативный метод основывается на рассмотрении языка как средства речевого общения, цель которого лежит в практическом умении высказываться в соответствии с ситуациями общения. Главную роль играет коммуникативная компетенция, то есть способность эффективно и адекватно использовать лингвистическую систему. Сущность коммуникативного метода в деятельностном характере, то есть употребляется при решении задач практической человеческой деятельности в условиях взаимодействия общающихся людей, т. е. участники общения решают реальные задачи при помощи иностранного языка. Исследования показали, что «формирование навыков разговорной речи на русском языке будет реализовано и при условии выработки способности иностранных учащихся строить коммуникативно значимые и развернутые высказывания, обусловленные логически связанным содержанием» [Лошакова, Зозуля, 2022, с. 5].

Осознание роли мотивации говорящего в образовательном процессе, идея обучения иностранному языку как средству общения (с целью формирования у учащихся ценностного отношения к языку и развития их творческой активности), модульное обучение, внимание к лингвокультуроведческому аспекту преподавания и изучения определило выбор тематики курсов, которые отразили основные речевые потребности учащихся, заинтересованных в изучении русского языка как иностранного.

Таким образом были отобраны темы, связанные с ситуациями повседневного общения: «Привет, добрый день, здравствуйте – начинаем разговор», «День рождения: в гостях у лучшего друга», «Я иду к врачу» и др. Понимая, что частью обучения иностранному языку являются воспитание, образование и развитие личности, было решено ввести в число курсов такие, которые формируют у слушателей представление об истории и культуре России. Так появились курсы «Большие и малые города России», «Культурные традиции народов России», «Главный театр страны – Большой» и др. В этой связи было очень важно отразить в разработанных курсах особенность русской речевой культуры, в том числе и при выборе названий курсов: «Мне не дорог твой подарок, дорога твоя любовь», «Делу время, а потехе час», «Старый друг лучше новых двух» и т. п. Отметим, что уже сами названия обладают коммуникативным потенциалом и мотивируют слушателей к изучению фразеологических единиц русского языка. Выбранные темы позволили также обратиться к категории оценки и способам ее выражения в современной коммуникации. Как пишет А.В. Федосеева, «умение распознать и правильно интерпретировать оценочную сторону языковых выражений, а также адекватно выразить собственную оценку различных сторон действительности, является одной из важнейших составляющих коммуникативной и лингвокультурологической компетенций изучающих русский язык как иностранный» [Федосеева, 2016, с. 4].

Модульность и автономности каждого курса являются отличительной чертой этого проекта. С другой стороны, есть содержательная преемственность курсов по оси: элементарный – базовый – первый сертификационный уровень, что помогло дать слушателям свободу выбирать группу и при необходимости переходить в группу более высокого/низкого уровня с сохранением выбранной тематики курса. Например, тема «Спорт» представлена 3 курсами: «Спорт в нашей жизни», «Как быть здоровым и счастливым?», «Быстрее, выше, сильнее!», что позволяет изучить тему на элементарном, базовом и 1 сертификационном уровнях, соответственно. Подчеркнем и привлекательность тем каждого урока внутри одного курса. Например, в курсе «Как быть здоровым и счастливым?» предлагалось обсуждать такие интересные темы, как экстремальные виды спорта, мужские и женские виды спорта, детские спортивные мечты и т. д. Как уже упоминалось ранее, основной задачей было повысить внутреннюю мотивацию слушателей и максимально заинтересовать их программой, поскольку прохождение и регулярное посещение курсов было добровольным.

В рамках реализации проекта были разработаны учебно-методические материалы по 3 уровням языковой подготовки – элементарном, базовом и 1 сертификационном уровне. Учебно-методические материалы каждого уровня представляют собой отдельные сборники, которые для наиболее эффективного результата используются в комплексе: сборники лекционных материалов с лексико-грамматическими заданиями и комментариями, рабочие тетради и справочные материалы – задания для самостоятельной работы, лексические минимумы, тесты. Все сборники учебно-методических материалов снабжены QR-кодами для просмотра и прослушивания видео- и аудиозаписей по 50 курсам открытого образования по русскому языку как иностранному. Материалы, полностью состоящие из адаптированных аутентичных текстов, красочное оформление заданий, современные реалии, доброжелательность преподавателей и слушателей позволили на занятиях создать комфортную атмосферу и подарить учащимся настоящее живое общение даже в рамках дистанционного формата.

После успешной итоговой аттестации слушатели получили сертификат об окончании курсов с указанием набранного количества баллов и пройденной программы.

Подводя итоги, отметим, что подобного рода проекты имеют большую практическую значимость, так как позволяют слушателям курсов сформировать речевые компетенции как в ситуациях повседневного общения, так и в будущей профессиональной деятельности. Более того, живые аутентичные материалы и непосредственное общение с преподавателями внесли вклад в формирование у аудитории положительного восприятия России и русской культуры.

Литература

1. Лаврушина Е.В., Болдина О.О., Быканова О.А. и др. К вопросу о популяризации образования на русском в мировом образовательном пространстве: опыт реализации Подготовительной программы для иностранных граждан и лиц без гражданства в РЭУ им. Г.В. Плеханова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 1. С. 66–84.

2. Лошакова Е.Л., Зозуля Е.А. Формирование навыков разговорной речи иностранных учащихся подготовительного факультета на начальном этапе обучения // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 1. [Электронный

ресурс]. Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN122.pdf>. (дата обращения 30.03.2023).

3. Федосеева А.В. Роль и место оценочных единиц в процессе обучения русскому языку как иностранному. Автореферат дис. ... канд. пед. наук / Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. М., 2016. 22 с.

4. Hymes D. On Communicative Competence: Sociolinguistics // J.B. Pride and J. Holmes (eds.), Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293 (Part 1).

Е.В. Радько

Уральский федеральный университет

(Россия)

**Формы работы с видеоматериалами на занятиях по развитию речи
у иностранных учащихся**

*методика преподавания русского языка как иностранного,
визуализация на уроках РКИ, видеосюжет, развитие речи*

Визуализация на занятиях РКИ и, в частности, работа с видеосюжетами, безусловно, может использоваться в обучении русскому языку как иностранному на разных дисциплинах: на лингвострановедении, аудировании, практике устной речи и даже на уроках по письму и литературе. Но именно на практике развития речи видеоматериалы могут стать дополнительным эффективным инструментом коммуникативно-ориентированного обучения, что мы постараемся показать в нашей статье.

Одной из форм работы на занятиях развития речи может стать просмотр русскоязычных короткометражных фильмов, представленных в открытом доступе на платформах, содержащих видеоконтент. Как правило, такие фильмы идут не более 5-7 минут, иногда бывают короче, и в сюжете много перипетий, неожиданных поворотов, непредсказуемых моментов, а также юмор или интрига, что дает различные возможности для работы с этим материалом.

Во-первых, можно показать короткометражный фильм не до конца, а остановить на моменте сюжетной «развилки», далее попросить студентов индивидуально или в несколько мини-группах обсудить вероятное продолжение сюжета и после обсуждения представить свой вариант остальной группе. Так, каждая группа излагает свой сценарий развития событий. Преподаватель в этот момент подходит к каждой мини-группе и контролирует процесс обсуждения, фиксирует речевые и грамматические ошибки, и в конце урока может акцентировать внимание учащихся на этих небольших дефектах и их поправить, возможно, дать разные синонимичные выражения, которые помогли бы обсудить этот сюжет. После прослушивания и обсуждения всех вариантов, преподаватель вновь включает фильм, и студенты досматривают его до конца и сравнивают свои варианты с режиссерской версией. Если некоторые моменты остались не до конца проясненными, преподаватель может включить несколько раз эпизоды

фильма и обратить внимание учащихся на отдельные диалоги, фразы, слова, которые препятствовали пониманию смысла эпизода в целом.

Во-вторых, подобное задание можно использовать не только для развития устной речи, но и письменной. Студенты пишут продолжение сценария фильма индивидуально или в мини-группах совместно, параллельно обсуждая свои идеи. Затем тексты продолжения сценария зачитываются от каждой группы и обсуждаются. Этот вариант хорошо подойдет для учащихся, владеющих русским языком на среднем уровне и выше. Для групп уровня ниже среднего можно предложить досмотреть фильм до конца и объяснить ситуацию или конфликт, представленный в фильме. Даже если студенты смогли услышать и понять не все слова и выражения, контекст, картинка и языковая догадка помогают им сориентироваться. Преподаватель пишет на доске новые слова, выражения, непонятные фразы, которые помогут при обсуждении ситуации. Для такой формы работы лучше выбирать фильмы с конфликтной ситуацией, описывающей какую-либо проблему. Для студентов продвинутого уровня можно выбрать фильм с юмором, комизмом ситуаций и положений, иногда содержащие анекдот, каламбур или другие элементы языковой игры, и попросить объяснить, на чем строится юмор этого фильма, только на ситуациях или в том числе – на словесной игре. Показать другие аналогичные примеры учащимся и объяснить, как они работают и в каких контекстах используются.

Просмотр видеосюжетов становится частью коммуникативно-ориентированного подхода к обучению, помогает погрузить студентов в коммуникативную ситуацию и отработать языковые навыки в контексте конкретной естественной речевой ситуации. Это может быть и импровизация на основе предложенной ситуации, визуальных средств или драматизация части показанной ситуации. Можно на основе фильма организовать дискуссию, обращенную к жизненному опыту учащихся, их проблемам, интересам. «Главная задача преподавателя – предложить учащимся такой материал, который заставлял бы выражать к нему собственное отношение или оценку, находить те или иные решения (если это проблемные ситуации или дискуссионные обсуждения). При этом преподаватель должен жестко контролировать соответствие предлагаемого материала языковым и интеллектуальным возможностям учащихся на каждый момент» [Вохмина, Куваева, Хавроница, 2020, с. 224].

Еще один вид работы с короткометражным фильмом – разыграть ситуацию, показанную на экране, уже по ролям в аудитории, распределить «образы», дать возможность студентам запомнить ключевые фразы и слова и

повторить ситуацию, которую они только что увидели. «Театральному» представлению должно предшествовать обсуждение фильма для того, чтобы преподаватель убедился в понимании. Эта же практика помогает повторить слова и выражения, освоить новые фразы, которые в мини-спектакле студенты должны использовать и запомнить. Просмотр короткометражного фильма может стать и одной из форм домашнего задания для студентов: написать, но уже не в аудитории, а дома, в не ограниченных уроком временных рамках, продолжение или окончание увиденной истории или одного эпизода всей истории, либо вторую «серию» этого фильма. Варианты творческого задания могут быть различными.

Более сложный вариант творческого задания – попросить студентов самостоятельно придумать ситуацию, написать для нее сценарий, разыграть по ролям и записать на видео, затем представить свои проекты на занятии. Это уже будет одним из вариантов или частью творческого зачетного, итогового задания по курсу.

Более привычная или традиционная форма работы с видео на занятиях с иноязычными студентами – просмотр небольших фильмов (до 10-15 минут) исторического, страноведческого характера: о традициях, праздниках, городах, музеях, памятниках, исторически важных моментах страны. Такого рода фильмы, безусловно, часто используются не только на занятиях по развитию речи, но и на курсах лингвострановедения, аудирования, письма и т. д. Особенностью работы с этими видеосюжетами, на наш взгляд, должно стать не просто обсуждение или пересказ увиденного, который, безусловно, осложняется непрытыми названиями мест, имен и датами, хроникальностью событий, а дополнительное прочтение текста, озвученного в фильме. Тест можно прочитать как до просмотра, так и после него, как на самом уроке, так и в качестве домашнего задания. Усложненным вариантом для продвинутых групп будет первоочередность видео. Постараться услышать и понять сюжет без опоры на текст. И только дальнейшее самостоятельное прочтение в качестве домашней работы озвученного в фильме текста поможет обратить внимание на непонятные фразы, новые слова, неизвестные детали и закрепить их. До текста обычно идет тезаурус, небольшой словарь ключевых фраз, устаревшей или исторической лексики, грамматические конструкции, желательны новые для студентов. Этот словарь поможет понять и текст, и фильм и расширить словарный запас. Далее уже можно предложить студентам пересказать часть фильма или эпизоды, сообщить о памятниках, музеях, исторических личностях, которые им

запомнились, произвели сильное положительное или отрицательное впечатление, использовать новые слова и выражения. После просмотра фильма и изучения опорного текста желательно выполнить тест, чтобы закрепить полученные знания и новую лексику и устно ответить на вопросы, включающие в себя основные ключевые моменты фильма. Аналогичные фильмы можно найти в открытом доступе, но они могут быть неадаптированными для иностранных студентов, лучше опираться на видеоприложения к учебным пособиям (с учетом уровня владения языком), в частности, комплексное учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный Потапурченко З.Н. В этом пособии можно найти диски с фильмами не только о городах России, музеях, но и о писателях, актерах, различных культурных деятелях страны. «Использование данного учебного комплекса на занятиях РКИ будет способствовать развитию у иностранных учащихся навыков аудирования, чтения и говорения. Страноведческие материалы пособия расширить знания иностранных учащихся о России. Все тексты пособия снабжены заданиями по развитию речи» [Потапурченко, 2015, с. 3].

В качестве аудиоматериалов можно выбирать и аутентичные телевизионные, новостные сюжеты, предварительно оценив уровень сложности, их лексические особенности и грамматические конструкции. Как правило, новостные, телевизионные репортажи включают базовую лексику и простые синтаксические конструкции, что позволяет использовать их в качестве обучающего материала для иностранных студентов. Лучше выбирать репортажи дискуссионного характера, которые содержат конфликт, проблему, противоположные мнения, неоднозначность суждений и могут стать источником для организации дискуссии в группе, а не только пересказа увиденного сюжета и ответы на вопросы. Это и актуальные современные темы, вызывающие неоднозначное отношение в российском обществе (скажем, тема чайлдфри, многодетных семей, толерантности современного общества, проблемах и возможностях инклюзивного образования, карьера без брака, мультикультурализм, проблема мигрантов и пр.). Просмотр видеорепортажа станет катализатором дискуссии, обсуждения спорных моментов группе, когда каждый из студентов попытается обозначить свое отношение к выбранной проблеме и аргументировать свою позицию, согласиться с героями видео или поспорить с ними, осудить действия или показать перспективы благих начинаний. Обсуждение можно опять-таки организовать индивидуально или в мини-группах, или даже в парах, когда два студента обсуждают друг с другом видео и проблему, а преподаватель подходит к каждой паре или группе и

контролирует процесс, записывает дефекты речи и после общего обсуждения анализирует ошибки или речевые особенности учащихся. Проблема помогает привлечь к обсуждению большее количество участников и вновь становится коммуникативно-ориентированным инструментом обучения.

Как мы постарались показать, варианты и формы работы с видеоматериалами на уроках развития речи могут быть различными, мы перечислили лишь те, которые прошли проверку на занятиях. Особенно результативными видеосюжеты могут оказаться для творческих заданий и организации обсуждений – общих или индивидуальных в группах студентов продвинутого уровня, но и для групп с более низким уровнем языка аналогичные задания, с некоторым ограничением, также возможны.

Литература

1. Вохмина Л.Л., Куваева А.С., Хавронина С.А. Система упражнений по обучению устной иноязычной речи: теория и практика (на примере русского языка как иностранного). СПб.: Златоуст, 2020. 268 с.

2. Потапурченко З.Н. Музеи Москвы: Комплексное учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный (серия «Путешествуем по России»). М.: Русский язык. Курсы, 2015. 64 с.

Н.Д. Стрельникова

*Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет
«ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова
(Россия)*

Диалогическая речь и спонтанная коммуникация в иноязычной аудитории
диалог, речь, спонтанная коммуникация, иноязычная аудитория

История преподавания РКИ позволяет рассуждать о разных методах и приемах обучения русскому языку иностранных учащихся. При всем многообразии подходов главной целью преподавателя РКИ или русского как второго является задача научить говорить по-русски, уметь слушать и слышать речь и адекватно реагировать на нее, знать и применять грамматические формы, не путаясь в них, правильно выстраивать предложение и речевое высказывание в соответствии с конкретной речевой ситуацией. В конечном итоге, преподаватель учит студентов пониманию произносимой или написанной информации на изучаемом языке и так называемому выходу в речь, иными словами, способности к коммуникации на иностранном языке. Универсальным инструментом, затрагивающим все аспекты речи – говорение, аудирование, чтение, письмо, – является диалог. Диалог является самой естественной формой речевого общения в социуме, он универсален. Л.В. Щерба утверждал, что «подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге» [Щерба, 1915, 1, с. 34], а М.М. Бахтин полагал, что вообще «жизнь по природе своей диалогична. Жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться ...» [Бахтин, 1986, с. 324]. Уже со второго урока на подготовительном отделении факультетов русского языка для иностранцев можно переходить к этой форме общения между преподавателем и студентами, а также студентов между собой, так как простейшая форма диалога – вопросно-ответная.

На протяжении многих лет преподавания РКИ, независимо от уровня, курса и состава студентов, вошло в практику начинать урок с вопросов, перетекающих в диалог или полилог, если получится. Вопросы могут быть разными в зависимости от темы, ситуации, направления, курса, состава, задачи и др. Например, прекрасно работает элементарный прием использования в задаваемых вопросах лексики и грамматических конструкций прошлого урока. Далее также неплохо максимально применять грамматику и лексику последних занятий при изучении новых тем, чтобы из пассивного запоминания перевести

слова и конструкции в активную речь. Заслуживает внимания методика, когда во время повторения материала, известного студентам, преподаватель вводит в оборот 2–3 новых слова или выражения, как бы случайно, спонтанно. В таком формате новые слова лучше запомнятся. Элемент спонтанности, безусловно, служит чрезвычайно важной составляющей диалога, так же как и элемент неожиданности, когда преподаватель, задавая вопросы, вдруг начинает спрашивать что-то странное. Например, на начальном этапе в конструкции *У тебя есть.../ У тебя нет...* после предсказуемых существительных называет внезапно слова типа *змея* или *арбуз...* Здесь все зависит от фантазии и от того, в какой сфере предстоит расширить лексический запас обучающихся. Если новое слово появляется неожиданно, как бы *заодно*, оно лучше запоминается, замечен такой психологический эффект.

На начальной стадии изучения иностранного языка основными органами восприятия у реципиентов являются зрение и слух. Диалог бытует также в двух формах: устной и письменной. В обычной практике преподаватели обращаются к обоим вариантам диалога. Трудно сказать, какой из них предпочтительнее, ибо результативность заключается именно в связке, во взаимодействии обеих форм. Подчеркнем, что именно в диалоге проявляются знания и умения, полученные студентами на данном уроке и ранее: слышать и понимать собеседника; на основе услышанного отвечать и задавать собственные вопросы, анализировать и резюмировать прозвучавшее.

Во время обучения на подготовительном факультете у иностранных слушателей происходит сложный процесс адаптации, погружения в новую языковую среду и встраивания в новую картину мира. В процессе постепенного освоения чужого языка иностранцами происходит переход от так называемого «накапливания» информации к «выходу в речь», и преподаватель применяет все возможные средства и методики, чтобы этот переход состоялся успешнее и быстрее. Понятно, что задействованными оказываются все инструменты, предоставляемые новыми современными технологиями, позволяющими выстроить нужный видеоряд, видеоролики, презентации, короткие сюжеты, Tik-Tok например, и другие возможности Интернета. Справедливости ради заметим, что и хорошо знакомые старые приемы типа использования карточек и картинок, сюжетных рисунков Х. Бидструпа не потеряли своей актуальности, но и другие невербальные средства общения, знакомые каждому преподавателю, помогают в обучении. Можно также обратиться к современным комиксам, но, кстати, прекрасно работает прием, когда преподаватель в

процессе урока сам рисует на доске, вовлекая таким образом студентов в процесс спонтанного творения и разработки конкретной темы.

Среди возможных заданий прекрасно зарекомендовало себя упражнение на продолжение фразы. Это форма работы близка к восстановлению диалога, но на уровне одного предложения. В зависимости от того, какую форму (устную или письменную) выберет преподаватель в качестве основной, начало предложения произносится или записывается на доске с обращением к студентам закончить фразу: произнести или написать, тренируя таким образом навыки аудирования, говорения или чтения, письма. Повторим: лучше объединить все изложенные умения. Замечательно, если преподаватель подойдет к данной работе вариативно. Например, выбрав определенную модель предложения, которую студенты многократно должны воспроизвести, определить, что варьируется: грамматические формы имен, вид или время глагола (или необходимо использовать только настоящее / будущее время; только НСВ или СВ и т. д.). Итак, часть фразы известна, вторую надо добавить. Приведем примеры. *У Лены (Виктора, меня, него...) сегодня плохое настроение, потому что ... (дождь, пасмурная погода, нет солнца, поздно проснулся, не позвонила подруга, не послушал / посмотрел диск, клип, видеоролик, фильм; началась сессия, не подарили ноутбук, новую модель айфона, собаку, не сдал экзамен...).* Плохое заменяем на хорошее (*прекрасное, замечательное, отличное, весеннее...*) или просим студентов подобрать синонимы к прилагательному *хороший* или антоним к прилагательному *плохой*. Можно поменять модель: заменим, скажем, *потому что* на *поэтому* или *хотя...* Поле деятельности для преподавателя здесь и, кстати, для студентов, так как они с удовольствием включаются в процесс моделирования лексико-грамматических конструкций, поистине огромно, если не сказать бесконечно. С помощью данного приема можно отработать или повторить нужные конструкции типа: *я хочу...; я собираюсь...; мне нравится...* И более сложные – *мне надо... потому что...; никто не знает, что ...; вам необходимо (сделать, пойти, выучить...); я рада, что...; давайте договоримся о том, что...* и многие-многие другие. *Я хочу посмотреть этот фильм, потому что ...Никто в группе не знает, что я не подготовил домашнее задание (хожу в бассейн, заказал для всех блины, проспал...).*

В заключение приведем еще один действенный прием, дающий отличные результаты. Тем более что предлагаемое задание одновременно затрагивает страноведческий и культурологический аспекты. Обратимся к

иллюстративному материалу русской авторской песни XX века и современной русской литературы XX–XXI века.

Задание 1. Вставьте реплики собеседника. Восстановите диалог. Представьте разные варианты, если это возможно. В качестве примера авторской песни возьмем «Телефонный разговор» Юрия Визбора. Приведем фрагмент – первую строку, куплет:

- *Слушаю. Да. Алло.*
- *Что за шутки с утра?*
- *Я, почему удивлен?*
- *Я даже очень рад.*

Задание 2. Аутентичный текст. Например, фрагменты из романа Владимира Сорокина «Очередь». Роман написан в форме прямой речи и состоит из реплик людей, стоящих в очереди. Сложно найти ситуацию, более близкую к реальной жизни. Текст романа представляет собой диалог или полилог, образец спонтанной живой речи со всеми присущими ей особенностями, в том числе и интонационными. В формате данной статьи предложим два фрагмента. Задание состоит в чтении (прослушивании), анализе, комментариях.

– *Товарищи, кто последний? / – Наверное, я, но за мной еще женщина в синем пальто. / – Значит, я за ней? / – Да. Она **щас** придет. Становитесь за мной пока. / – Вы будете стоять? / – Да. / – Я на минуту отойти хотел, буквально на минуту ... / – Лучше, наверное, ее дожидаться. А то подойдут. А мне что объяснять? Подождите. Она сказала. Что быстро ... / – Ладно. Подожду. Вы давно стоите? / – Да не очень ... / [Сорокин, 2000, с. 419].*

Диалог не надо адаптировать. Конструкции разговорной речи позволят повторить глаголы движения с приставками, расширить лексический запас, обратить внимание на пример обращения и т. д. Особого разговора заслуживает написание слова *сейчас* как *щас*, не сразу узнаваемое. Второй фрагмент представляет собой объяснение маршрута:

– ... *Так здесь есть парикмахерская? / – Есть. Правда, не так близко, но есть. Знаешь... как бы тебе объяснить... пройти надо полквартила прямо, а после – направо. Улочка такая узенькая. / – Как называется? / – Не помню ... переулок какой-то... / – Значит, прямо и направо? / – Да. А вообще-то идем, я тебя провожу, а то будешь плутать. / Да зачем! Я найду. / Пошли, пошли. [Сорокин, 2000, с. 427–428].*

Впрочем, преподаватель может выбрать любой фрагмент в зависимости от темы и задачи урока, благо литературный материал разнообразен.

В короткой статье нет возможности продемонстрировать другие, далеко не все, возможности диалога и работы в иностранной аудитории с этой естественной формой общения, но то, что диалог является универсальным инструментом в овладении неродным языком, не вызывает сомнений, что и в очень кратком изложении продемонстрировано в данной работе.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 444 с.
2. Сорокин В.Г. Тридцатая любовь Марины. Очередь. М.: Б.С.Г. – ПРЕСС, 2000. 640 с.
3. Щерба Л.В. Восточно-лужицкое наречие. Петроград, 1915. Т. 1. 194 с.

З.Ф. Юсупова

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

Компетентностный подход в обучении русскому языку тюркоязычных студентов

русский язык, обучение, компетентностный подход, тюркоязычные студенты

Компетентностный подход – один из ведущих подходов в обучении русскому языку в системе высшего образования при подготовке будущих учителей русского языка. Это требование Федерального государственного образовательного стандарта [Абдуллаева, 2021]. Согласно стандарту, у студентов-бакалавров должны быть сформированы универсальные (УК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные компетенции (ПК). В данном исследовании будут рассмотрены вопросы, связанные с формированием профессиональных компетенций у студентов-бакалавров 3 курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиля «Русский язык» (4 года обучения). В рамках изучения дисциплины «Теория и методика обучения русскому языку» у студентов должны быть сформированы такие профессиональные компетенции, как: ПК-2 – эффективно строить учебный процесс, проводить учебные занятия и внеклассную работу по русскому языку в организациях основного общего и среднего профессионального образования; ПК-3 – владеет системой филологических знаний, включающей в себя знания основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования русского языка; ПК-4 – способен использовать современные достижения отечественного и зарубежного методического наследия, современные методы и технологии обучения и диагностики в области русского языка; ПК-6 – способен к организации проектной деятельности обучающихся, в том числе с учетом индивидуальных, социальных и возрастных особенностей в поликультурной образовательной среде. Исходя из этого, работа на лекционных и практических занятиях организовывается таким образом, чтобы максимально приблизиться к формированию заявленных компетенций.

Обучение тюркоязычных студентов (носителей узбекского, туркменского, киргизского родных языков) имеет свои особенности. Студентам необходимо

знать фонетическую, лексическую, грамматическую систему русского языка, хорошо владеть лингвистической терминологией.

Преподавателю необходимо опираться на принцип учета особенностей родного языка студентов, чтобы предупредить и помочь преодолеть им интерферентные ошибки. Студенты, обучающиеся на направлении педагогического образования, должны овладеть русским языком на высоком уровне, чтобы потом преподавать его в школах и колледжах в странах СНГ. В связи с этим на практических занятиях необходимо обращать внимание на формирование речевой культуры студентов, предупреждение орфоэпических, грамматических ошибок. Наряду с усвоением основ педагогической риторики (как обращаться к ученикам, как взаимодействовать с ними в течение урока и т. д.), методическая подготовка включает в себя: знание рабочей программы по русскому языку для 5-11 классов, базовых учебников русского языка (в том числе программ и учебников русского языка для узбекской, киргизской или туркменской школы), теории урока русского языка по требованиям ФГОС ООО, формирование УУД (универсальных учебных действий на уроках русского языка), структуры урока, разработки конспекта (технологической карты) урока, проведения опроса и т. д. Наиболее трудным для студентов оказываются вопросы самостоятельного подбора дидактического материала, направленного на формирование языковой, лингвистической, коммуникативной, культуроведческой компетенций учащихся. Для обсуждения со студентами вопросов методики обучения фонетике, лексике или грамматике целесообразно коротко коснуться вопросов сходств и расхождений в русском и родном языках студентов, поскольку необходимо сформировать представление, что такое транспозиция и интерференция и как их можно учитывать при обучении русскому языку как неродному / иностранному. Считаем, что необходимо обращать особое внимание и на владение студентами лингвометодической терминологией (например, знать подходы, принципы, методы, приемы, технологии и формы обучения русскому языку и т. д.).

В рамках практических занятий студенты готовятся к проведению ролевых уроков русского языка, одного внеурочного мероприятия по русскому языку в 5-9 классах. Для обсуждения наиболее сложных вопросов организации обучения русскому языку студенты работают в парах или микрогруппах по 4 человека, что формирует у них профессиональные навыки организации проектной деятельности школьников, в том числе с учетом

индивидуальных, социальных и возрастных особенностей в поликультурной образовательной среде.

Литература

1. Абдуллаева С.Н. Проблема становления компетентностного подхода к обучению русскому языку в школах с узбекским языком обучения // Проблемы современного образования. 2021. № 3 С. 227–234.

2. Бобоева Д.Р. Русский язык как иностранный. 6 класс: учебник для школ среднего общего образования с узбекским и другими языками обучения / Д.Р. Бобоева, Н.М. Муллаахунова, О.Ю. Ряузова; под науч. ред. Е.А. Хамраевой. Ташкент: Республиканский центр образования, 2022. 144 с.

3. Джусупов М. Русские тексты в учебниках по русскому языку и чтению в тюркоязычной республике СНГ (качественные и количественные характеристики) // Русский язык за рубежом. 2019. № 4 (275). С. 80–87.

4. Исакжанова З.А. Русский язык как иностранный. 5 класс: учебник для школ среднего общего образования с узбекским и другими языками обучения / З.А. Исакжанова, М.К. Шаряева, Т.А. Шорина; под науч. ред. Е.А. Хамраевой. Ташкент: Республиканский центр образования, 2022. 136 с.

СЕКЦИЯ 5. ДОВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Р.Ш. Азитов

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

Деловая игра как эффективное средство обучения иностранных учащихся *деловая игра, мотивация, социальные компетенции, учебный процесс, качество знаний*

Мотивация выполняет важную роль в процессе всего срока обучения иностранных учащихся на подготовительном факультете КФУ. Занятия, которые проводятся с иностранными учащимися, различаются по формам и средствам преподавания. Но все они направлены на повышение мотивации обучения и на адаптацию иностранного учащегося к жизни и учебе в России. О том, что мотивация в обучении влияет на результат полученных итоговых знаний и на положительный результат адаптации отмечали в своих исследованиях Щукина Г.И., Архипова Г.С., Доможирова М.А. и др. [Щукина, 1971; Архипова, 2003; Доможирова, 2002]. В предисловии трактата «*Nomo ludens*» знаменитого нидерландского ученого Йохана Хейзинга, книга которого была опубликована в 1938 году, есть такая мысль: «Сопутствующее ходу истории возникновение и исчезновение символов, культурных и религиозных границ, широта и изменчивость подхода к вещам – это не изменение правил игры в процессе игры. Это сама игра. По Хейзинге, это и есть история, история умственной и психической эволюции. Это и есть само существование человека, определяемого им именно как человек играющий.» [Хейзинга, 2011, с. 9]. Он также отмечал, что вся жизнь человека и всего общества в той или иной степени тоже является игрой. И в этой игре сценой является сама жизнь, каждый человек играет на этой сцене (в жизни) свою роль: роль преподавателя, учащегося, бизнесмена, продавца, покупателя, руководителя, отца, матери, ребенка и т. д.

Среди всего многообразия игр особо выделяется учебно-деловая игра. Деловая, потому что готовит практически к реальной жизни, а учебная, потому

что является своего рода тренажером, подготовкой к возможной реальной жизненной ситуации.

Учебно-деловая игра, как разновидность игры в целом – это способ для того, чтобы активизировать мыслительную деятельность учащихся и стимулировать развитие и прочное усвоение профессиональных, жизненно необходимых социальных компетенций [Изосимова, 2014].

Учебно-деловая игра позволяет создать на практических занятиях атмосферу, приближенную к реальной жизненно-профессиональной ситуации и в игровой форме преподнести сложную для иностранных учащихся тему занятия [Пономарева, 2013]. В социальные компетенции входят: участие в коллективном принятии решения, толерантность, умение брать на себя ответственность за решение проблемы, умение регулировать различные конфликтные ситуации или умение не допускать конфликтные ситуации, высокая правильная и справедливая самооценка, уважительное отношение к решению коллеги, принятие иной точки зрения, если оно лучше и правильнее.

Атмосфера игры позволяет раскрыться каждому учащемуся и выявляет усвоенные знания и пробелы, над которыми необходимо поработать в дальнейшем. *В учебно-деловой игре можно решать различные ситуационные задачи. Такая форма работы позволяет сделать учебный процесс более увлекательным, формирует интерес иностранного учащегося к изучаемому предмету. Более того, в игровой форме эффективнее усваивается учебный материал и развивается продуктивное мышление учащихся* [Изосимова; Рабцевич, 2014].

Выделим основные элементы учебно-деловой игры:

- Учебно-деловая игра максимально приближена к ситуации, которая может встретиться в практической реальности;
- в учебно-деловой игре процесс обучения сложной темы проходит в игровой форме и поэтому быстро и эффективно усваивается;
- в учебно-деловой игре иностранные учащиеся чаще всего используют форму диалога. Это помогает развить навыки общения на русском языке как иностранном с одноклассниками;
- учебно-деловая игра помогает формированию навыков совместной работы в коллективе и умение сотрудничать;
- учебно-деловая игра помогает развитию профессиональных способностей каждого ее участника.

Основной задачей современного образовательного процесса является создание таких учебных условий, которые помогают успешно изучать научные предметы и быстрее адаптироваться в современном российском обществе. Иностранцы учащиеся, участвуя в коллективных учебно-деловых играх, на практике закрепляют не только теоретические знания, но и приобщаются с помощью деловой игры к различным сферам общественной жизни, приобретают жизненные профессиональные навыки. После таких занятий учащиеся смело вступают в диалог, выступают перед однокурсниками, отвечают на вопросы, высказывают либо отстаивают свою точку зрения. Чтобы учебно-деловая игра не протекала стихийно, а была управляемой, необходимо соблюдать структуру учебно-деловой игры. Преподавателю необходимо оговорить количество членов группы. Если в группе 16 человек, в подгруппы войдут соответственно по 8 человек. Каждая подгруппа как команда может выбрать себе название, девиз. Далее каждая подгруппа выбирает себе лидера и получает чек-лист с заданием. В чек-листе оговаривается время для подготовки и темы выступлений. Рассмотрим на примере деловой игры «Я – предприниматель».

Цели игры:

1. Закрепить знания учащихся о предпринимательском праве;
2. Сформировать элементарные умения и навыки правового анализа предпринимательской деятельности;
3. Выработать умение применять свои знания на практике;
4. Воспитать навыки работы в команде, в коллективе.

Задание №1

1. Придумать либо выбрать из предложенных в чек-листе названий креативное название своей фирмы.
2. Предложить товар, который будет производить данная фирма.
3. Нарисовать рекламу товара или изобразить рекламный ролик товара.

Задания:

1. Коротко рассказать, что необходимо сделать, чтобы организовать фирму.
2. Последовательно описать действия для открытия своей частной фирмы.
3. Представить потенциального потребителя выпускаемого фирмой товара.

4. Описать потенциального потребителя: для кого будет создаваться товар и объяснить, почему товар данной фирмы лучше и почему именно этот товар необходим потребителю.

Модель деловой игры состоит из трех стадий: первая стадия – это подготовка учебно-деловой игры, вторая стадия – проведение учебно-деловой игры, третья стадия – анализ действий каждого участника команды (подгруппы).

Модель деловой игры			
Стадия подготовки		Стадия проведения	
1 этап	<i>Диагностика основных элементов игры:</i> 1. Формирование цели и задачи игры. 2. Прогнозирование ожидаемых результатов.	1 этап	<i>Ознакомление учащихся с правилами деловой игры:</i> 1. Постановка задачи деловой игры. 2. Распределение группы на команды.
2 этап	<i>Определение структуры деловой игры:</i> 1. Диагностика игровых качеств исполнителей. 2. Диагностика объективных обстоятельств.	2 этап	<i>Самоподготовка учащихся:</i> 1. Анализ исходной информации 2. Изучение литературы по теме деловой игры. 3. Подготовка к выполнению ролевых функций.
3 этап	<i>Подготовка сценария</i> 1. Анализ исходной информации. 2. Анализ методов решения поставленных задач. 3. Выбор методики проведения деловой игры. 4. Подготовка сценария.	3 этап	<i>Проведение деловой игры</i> 1. Выполнение ролевых функций. 2. Управление процедурой. 3. Подведение итогов.

Табл. 1. Модель деловой игры

Таким образом, с помощью учебно-деловых игр преподаватель моделирует различные жизненные ситуации, с которыми может столкнуться иностранный учащийся в жизни.

Литература

1. Архипова Г.С. Активизация и оптимизация процесса обучения и воспитания // Иностранные языки в высшей школе: проблемы, опыт, перспективы: материалы межвузовск. научно-методического семинара (Чита, 14 марта 2003 г.): вып.3. Чита, 2003. С. 25–28.
2. Доможирова М.А. Деловая игра в обучении профессионально – ориентированному общению на иностранном языке студентов неязыковых вузов: Дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2002. 180 с.
3. Изосимова И.Ю., Рабцевич А.А. Инновационная игра как модификация деловых игр // СМАЛЬТА. 2014. №5. С. 84–86.
4. Пономарева З.М. Деловые игры в коммерческой деятельности. Темы: «Аукцион», «Биржа». М.: Дашков и Ко, 2013. 184 с.
5. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий / Сост., предисл. и пер. с нидерл. Д.В. Сильвестрова; Коммент., указатель Д.Э. Харитоновича. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. 416 с.
6. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971. 352 с.

А.Ю. Алексинская, Е.А. Андреюшина, П.В. Новикова, А.В. Обласова
*Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
(Россия)*

Личность тестора детской лингводидактической диагностики
*лингводидактическое диагностирование, тестор, проктор, офлайн- и онлайн-
формат, трудности проведения тестирования*

Востребованность тестирования как традиционной и гибкой формы контроля качества обучения и достижения поставленных учебных целей высока и продолжает расти в сфере образования, в частности языкового, ввиду появления новых форм и меняющихся условий обучения. Кроме строго регламентированной процедуры тестирования, выверенного содержания материалов согласно установленной концепции диагностики, четкой структуры теста, охватывающей все необходимые аспекты контроля, не менее важна личность тестора, непосредственно проводящего тестирование.

Среди множества наименований специалиста, имеющего профессиональные компетенции для проведения диагностики, нами выделяется термин «тестор», который будет использоваться в дальнейшем. Тестор – это член комиссии, осуществляющий процедуру тестирования, по заключению которого испытуемому будет поставлен тот уровень владения языком, который соответствует продемонстрированным результатам на диагностике. Особенно важна роль тестора при проведении детской лингводидактической диагностики по причине возрастных психологических особенностей заявленной аудитории: параллельно с формированием языковых и метапредметных навыков и умений происходит развитие когнитивной и познавательной сферы, что находит отражение в специфике проводимой диагностики и отдельных требованиях к тестору как специалисту, руководящему тестированием.

С 2018 года Межвузовским центром билингвального и поликультурного образования под научным руководством проф., д. пед. н. Е.А. Хамраевой проводится детская лингводидактическая диагностика для школ русского зарубежья [Лингводидактическая, 2020]. По данной методике были протестированы более 600 школьников разного возраста из 16 стран проживания, создано более 50 комплектов диагностических материалов для всех уровней в утвержденной линейке (от А1.1 до С1.2). Обратимся

непосредственно к процедуре: диагностика осуществляется в онлайн- и офлайн-форматах при участии тестора, проктора и представителя образовательной организации, от которой направлен тестируемый. Таким образом, проктор отвечает за наблюдение и контроль в процессе выполнения заданий, организационное сопровождение документации и техническое сопровождение процесса, а тестор проводит сами диагностические мероприятия на постановку/подтверждение уровня знаний испытуемого. В обязанности тестора входит:

- содержательное объяснение заданий, установленное в рамках сопровождения;
- разъяснение возникающих вопросов по ходу выполнения заданий;
- проведение блоков заданий, требующих прямого взаимодействия (говорение, аудирование);
- создание благоприятной, дружелюбной обстановки на момент диагностики;
- проверка результатов и постановка уровня с приведением развернутого комментария по работе, включающего индивидуальные рекомендации для тестируемого.

При проведении детского лингводидактического диагностирования в дистанционном формате тестор сталкивается с рядом трудностей, которые можно классифицировать по следующим параметрам:

1. несоответствие тестируемого заявленному уровню;
2. психологические и возрастные особенности тестируемого;
3. особенности культуры страны проживания тестируемого;
4. организационные и технические трудности.

Трудности, входящие в группы 1–3, могут возникнуть и в очном, и в дистанционном формате диагностики, а 4 группа трудностей в большей степени характерна для онлайн-формата.

В рассматриваемой системе диагностики уровни, на которые будут тестироваться дети, определяет направляющая сторона. Обычно непосредственное участие в этом решении принимает педагог, который обучает детей. Организаторы тестирования оказывают ему консультационную поддержку при определении уровня и предоставляют демонстрационные варианты для проведения пробной диагностики. Они объясняют представителям школы принципы организации уровневой системы и требования к уровням владения русским языком. Для каждого уровня есть нижняя граница возраста, младше

которой дети не могут сдавать тест. Уровни, разработанные для детей-билингвов, имеют ориентацию на требования ФГОС, и их содержание соотносится с программой предмета «Русский язык» определенного класса российской школы. Уровни для детей, изучающих русский язык как иностранный, разработаны на основе требований российской государственной системы сертификационных уровней общего владения РКИ, с учетом детского возраста тестируемых. Также авторским коллективом создан ряд пособий, позволяющих узнать подробнее о методике проведения лингводидактического диагностирования и осуществить подготовку к тестированию [Лингводидактическая диагностика, 2018; Лингводидактическая диагностика, 2020].

Если уровень ребенка в заявке оказался завышенным, то в момент проведения диагностики тестор на этапе проверки устных субмодулей «Чтение» и «Говорение», которые проводятся первыми, обращается к представителю школы или к родителю ребенка с предложением понизить уровень. Если они соглашаются, то при тестировании в школе детям выдаются новые рабочие листы (материалы для понижения уровня отправляются в школу заранее), а при тестировании из дома ребенка просят взять чистые листы и поставить номера заданий, которые демонстрируются с помощью презентации.

Таким образом, тестору необходимо быстро ориентироваться в ситуации и принимать решение о понижении уровня на этапе проверки устных субмодулей. Также нужно проявить тактичность и аргументированно объяснить свою позицию о понижении уровня родителям и представителю школы. Важно произвести замену уровня в спокойной обстановке, чтобы не вызвать беспокойство и негативные эмоции у ребенка.

Психологическая зажатость, нежелание идти на контакт с тестором может стать проблемой, особенно во время дистанционного формата. Обычно она возникает у маленьких детей, так как для более старшего возраста цели проведения тестирования понятны, но, с другой стороны, эта категория тестируемых больше подвержена стрессу, связанному с диагностикой, что тоже может негативно сказаться на процессе и на результатах. В обоих случаях от тестора требуется доброжелательность, спокойствие, искренняя заинтересованность в контакте с ребенком. На практике были случаи, когда родители ученика начальной школы просили не произносить при ребенке слова «тест» и «диагностика», что было учтено в ходе тестирования. Совместная подготовительная работа с представителями школы позволяет предупредить тестора об особенностях ребенка, если представитель школы считает это

необходимым. Познавательный потенциал тестовых материалов дает возможность проводить детское тестирование в формате урока, а зарубежные школы часто подходят к диагностике как к серьезному, но торжественному моменту в процессе обучения. В ходе детской лингводидактической диагностики тестеры всегда стараются «разговорить» ребенка, задавая открытые вопросы, приводя примеры из своей жизни, немного корректируя тему разговора, чтобы найти те аспекты рассматриваемой темы, которые вызывают у ребенка эмоциональный отклик и связаны с его интересами и опытом. При работе с маленькими детьми 6–8 лет поощряется присутствие родителя и/или представителя школы на тестировании. В некоторых случаях участие знакомых ребенку взрослых помогает настроить контакт с тестером и обеспечивает у ребенка чувство безопасности.

Культурологические особенности в большей степени влияют на содержание тестовых материалов. Например, после апробации тестовых материалов были почти полностью заменены тесты на темы, связанные с временами года, в странах, где их смена не так ярко выражена. Чтобы учесть культурологические особенности, мы провели опрос учителей школ, ученики которых участвуют в диагностике, чтобы составить список тем, актуальных для детей разных стран.

Культура страны проживания ребенка влияет на его коммуникативное поведение, что также необходимо учитывать наряду с индивидуальными психологическими особенностями. На стыке с культурологическими особенностями можно назвать морально-этические трудности, которые могут возникнуть в работе детского тестера (например, связанные с гендерными стереотипами и т. д.).

Перед тестированием проводится консультационная работа со школами, согласовываются организационные и технические моменты. Профилактика таких технических сложностей, как слабое интернет-соединение и неисправность аппаратуры осуществляется в ходе пробного видеозвонка за несколько дней до тестирования. Разделение функций тестера и проктора позволяет лучше контролировать процесс диагностирования, так как содержательной и технической стороной процесса занимаются разные специалисты.

Для профилактики и устранения последствий перечисленных трудностей, возникающих в работе тестера, большое значение имеет подготовительная работа, связанная с организацией тестирования, и слаженная командная работа.

Система лингводидактического диагностирования выстроена таким образом, чтобы сделать процесс тестирования комфортным для всех участников. Тестор, проводящий лингводидактическое диагностирование, в свою очередь, должен обладать общепедагогическими умениями, профессиональными знаниями и определенными качествами личности.

Тестору необходимы развитые общепедагогические умения. К числу ключевых, важных для успешного проведения тестирования, в первую очередь, мы относим: дидактические умения, организационно-методические умения, коммуникативно-режиссерские умения, прогностические умения, рефлексивные умения, организационно-педагогические умения, конструктивные умения, технологические умения [Общая и профессиональная педагогика, 2003, С. 18–25].

Обращаясь к профессиональным, то есть узкоспециальным, знаниям, необходимо начать с того, что сама квалификация «тестор» не является и не может быть «самонареченной». То есть специалист, приступающий к проведению диагностирования, должен обладать знаниями, не только полученными путем самообразования (что, безусловно, ценно), но и приобретенными и (что особенно важно) подтвержденными в ходе освоения дополнительных профессиональных программ повышения квалификации.

Данные узкоспециальные знания мы можем разделить на несколько основных групп.

1. Знание общих нормативно-методических документов, лежащих в основе всей системы ТРКИ и регламентирующих процессы организации и проведения сертификационного тестирования.

2. Методические приемы, используемые при разработке контрольно-измерительных материалов для проведения сертификационного тестирования и тренировочных тестов.

3. Сформированные умения и навыки оценивания результатов лингводидактического тестирования.

И наконец, каждый тестор является не только специалистом, но и товарищем – тестируемым лицам, учителям, родителям. И как товарищ-наставник, тестор должен обладать, развивать в себе такие качества, как: гуманизм, коммуникабельность, чуткость, участливость, деликатность, незлобивость, находчивость, доброжелательность, терпеливость, ответственность и другие.

Проведение лингводидактического тестирования – это многокомпонентный кропотливый процесс, успех которого зависит не только от знаний тестируемого, но и от личности тестора.

Литература

1. Лингводидактическая диагностика для школ русского зарубежья: учебно-методическое пособие для учителей русских школ, родителей и детей, изучающих русский язык в образовательных организациях вне Российской Федерации / Е.А. Хамраева СПб.: РГПИ им. А.И. Герцена, 2018. 156 с.
2. Лингводидактическая диагностика. Русский язык: Универсальные учебные действия. 6–14 лет / Е.А. Хамраева, Т.А. Шорина, Л.М. Саматова и др. Дидактическое пособие. М: Русский язык. Курсы, 2020. 144 с.
3. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. Кн.1. 174 с.

А.В. Богданова

Московский городской педагогический университет

(Россия)

Предметно-языковая подготовка будущих специалистов на довузовском этапе обучения русскому языку как иностранному

предметно-языковая подготовка, довузовский этап обучения, русский язык как иностранный

В вузовском обучении русскому языку как иностранному (далее – РКИ) можно выделить два основных этапа: довузовский (предвузовский, подготовительный, начальный) и собственно вузовский (обучение на основных курсах, продвинутый).

Несмотря на сравнительно небольшой период первого этапа, который, в зависимости от уровня высшего образования, составляет от одной шестой до одной третьей части всего времени обучения иностранных студентов в российском вузе, довузовский этап имеет исключительно важное значение в системе подготовки будущих иностранных специалистов. За это время обучающиеся последовательно осваивают три уровня русского языка (элементарный, базовый и первый сертификационный уровень), учатся пользоваться им во всех видах речевой деятельности (говорении, слушании, чтении, письме), в устном и письменном общении с другими людьми, расширяют свои общенаучные и общепрофессиональные знания на русском языке. Кроме того, именно на данном этапе происходит физиологическая и психологическая адаптация иностранцев к климату, к бытовым, социальным условиям жизни в России, в вузе, к иной культурной и языковой среде.

От того, насколько успешно данные задачи будут решены в этот период, зависит все дальнейшее обучение будущего специалиста и овладение им профессиональными компетенциями на основных курсах.

Таким образом, главная цель обучения РКИ на довузовском этапе объединяет в себе три равнозначные и взаимосвязанные цели: формирование коммуникативной компетенции, общепрофессиональной компетенции и адаптация иностранных студентов. Названные цели определяют соответствующие направления работы педагога с обучающимися.

Итак, процесс обучения русскому языку на довузовском этапе основывается на следующих методических принципах, выделенных

А.И. Сурыгиным [Сурыгин, 2015, с. 11]: принцип коммуникативности, принцип взаимосвязи компонентов цели обучения, принцип интерактивности, принцип учета адаптационных процессов, принцип учета национально-культурных особенностей, принцип учета уровня владения языком обучения, принцип профессиональной направленности обучения.

Последний из названных принципов подразумевает предметно-языковую подготовку студентов, то есть на языковом материале будущей специальности иностранные обучающиеся продолжают осваивать сам язык. Введение основ языка специальности возможно тогда, когда студенты уже в достаточной степени научились пользоваться русским языком в ситуациях бытового, учебного общения, вступать в диалог, поддерживать разговор, создавать монологические высказывания, освоили разные способы объяснения значений слов, самостоятельно начали формулировать определения к понятиям. Таким уровнем владения русским языком они овладевают к концу базового уровня – началу изучения первого сертификационного уровня.

В среднем данный курс рассчитан на 136 часов и может включаться в учебный процесс рассредоточено, то есть в течение всего полугодия один день в неделю, или концентрировано, в виде отдельного модуля курса русского языка «Введение в язык специальности». Следует отметить, что в настоящее время в системе высшего образования в основу многих образовательных программ бакалавриата и магистратуры положена модульная организация процесса обучения.

Представим описание такого курса на примере учебного пособия для будущих переводчиков [Савосина, 2018]. Курс «Введение в язык специальности «Перевод и переводоведение» имеет целью развитие у студентов языковой, коммуникативной компетенций, а также формирование у них переводческой компетенции на уровне, достаточном для последующего изучения лингвистического материала в рамках общепрофессиональных дисциплин на 1 курсе вузовского этапа [Савосина, 2018, с. 3].

Реализации данной цели способствуют такие особенности курса, как трехкомпонентная структура; текстоцентричность; опора на ведущие принципы обучения русскому языку как иностранному: взаимосвязанного обучение всем видам речевой деятельности, связи с родным языком и культурой и другие.

В содержании курса и пособия выделено три основных компонента: введение и две части. Введение дано в первой части книги и занимает всего пять страниц, однако выполняет важную функцию. Оно направлено на

осознание обучающимися социального значения их будущей профессии и того, какие профессиональные и личностные качества, знания, умения необходимы переводчику. Студентам предлагаются вопросы и задания о значении языка в жизни общества, о классификации, сопоставлении языков, о компетенции переводчика.

Основное содержание курса изложено в первой части пособия, состоящей из пяти уроков. Целью является расширение у иностранных студентов знаний и умений в области лингвистики как науки о языке, освоение общенаучной и профессиональной терминологии, развитие языковой и речевой компетенции на русском языке, а также умений работы с текстом, составляющих основу профессиональной компетенции переводчика. Среди них: умения сокращать текст, делить текст на смысловые части, выделять главную и второстепенную информацию, редактировать текст, передавать одно и то же содержание с помощью разных языковых конструкций и другие.

Первые четыре урока посвящены знакомству обучающихся с жизнью и научной деятельностью выдающихся русских лингвистов: А.А. Реформатского (Урок 1), Л.В. Щербы, В.И. Даля (Урок 2), А.М. Пешковского, А.А. Шахматова (Урок 3), В.В. Виноградова (Урок 4). В пятом уроке весь изученный материал обобщается, в форме лингвистической викторины осуществляется контроль освоенных знаний и умений.

Хотя автор учебного пособия дает рекомендации относительно количества часов, отводимых на изучение уроков, но преподаватель может решить этот вопрос и иначе, ориентируясь на индивидуальные особенности своих групп и слушателей.

Во второй части будущие переводчики «погружаются» в ситуацию полилогического общения. Материалом для формирования у будущих переводчиков коммуникативной компетенции в области полилогической речи являются тексты-полилоги лингвистического характера и профессиональной направленности, задания к ним, а также языковые, лингвистические, речевые знания и умения, сформированные у иностранных студентов в процессе изучения уроков первой части.

Текстоцентричность содержания предметно-языкового обучения будущих переводчиков обусловлена тем потенциалом, которым обладает текст в РКИ [Богданова, 2021], и местом, которое он занимает в их будущей профессиональной деятельности. Назовем образовательные возможности текста в контексте обучения русскому языку как иностранному и введения

студентов в язык специальности на этапе довузовской подготовки. Текст является: 1) образцом функционирования языковых единиц в речи, в разных функциональных стилях и жанрах; 2) материалом для речемыслительной деятельности обучающихся; 3) результатом их речемыслительной, учебной, профессиональной деятельности; 4) источником информации (учебной, языковой, социокультурной, профессиональной); 5) основой для формирования у иностранных студентов языковой, речевой, коммуникативной, профессиональной компетенций, особенно будущих переводчиков; б) средством предметно-языкового обучения будущих специалистов.

В пособии используются монологические, диалогические и полилогические тексты. Тексты-монологи даются в разных частях урока. Это микротексты, тексты среднего объема и тексты достаточно большого объема. В них содержится основная (в микротестах и текстах среднего объема) или дополнительная (в текстах большого объема) информация по темам уроков. Кроме того, они представляют языковой материал для освоения иностранными студентами грамматических и синтаксических конструкций, необходимых будущим переводчикам, для овладения ими профессиональными умениями (выделять главную и второстепенную информацию, производить краткую запись текста, переводить с одного языка на другой и др.).

Тексты-диалоги представлены в разных стилях и жанрах. В жанре беседы между обучающимся и лингвистом в научном стиле дается основной материал уроков первой части. Данной научной беседе, которая располагается примерно в середине урока, предшествует значительное количество предтекстовых заданий, которые готовят студентов к ее восприятию и пониманию.

Затем для изучения предлагаются бытовые и учебные диалоги разных видов (вопросно-ответный диалог, диалог-уточнение, диалог-унисон, диалог-расспрос) в учебно-научном и разговорном стилях. В этих диалогах автором пособия обобщена и систематизирована вся основная информация о лингвистах, изученная в уроках.

Тексты-полилоги размещены во второй части учебного пособия и изучаются в третьей части курса. Заметим, что их включение в занятия определяется каждым преподавателем самостоятельно, в зависимости от временных возможностей, от темпа усвоения студентами материала, от особенностей группы.

Мы высоко оцениваем наличие в пособии профессиональных аутентичных текстов, представляющих собой фрагменты из научных работ русских

лингвистов, а также лексические, лексико-грамматические, лингвострановедческие комментарии автора. В данных комментариях дается краткое, но понятное иностранным обучающимся разъяснение изучаемого материала.

Добавим, что различные тексты пособия могут быть использованы и для внеаудиторного чтения, потенциал которого в деле обучения иностранных студентов на довузовском этапе не вызывает сомнения. Это и совершенствование языковых навыков обучающихся, развитие устных коммуникативных и письменно-речевых умений, изучение русской и собственной культуры, освоение специальной лексики, овладение разными видами чтения и т. д. [Богданова, Малахова, 2020, с. 162].

Принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности отражен, например, в дидактическом материале учебного пособия. На страницах книги даны разнообразные предтекстовые, текстовые и послетекстовые задания, направленные на развитие умений будущих переводчиков в области:

– аудирования – «Прослушайте предложения. Укажите, что опущено во втором предложении. Восстановите эту информацию. Запишите предложение» (№60, с. 31);

– говорения – «Согласны ли вы с высказываниями ученого? Аргументируйте ваше мнение» (№50, с. 54), «Скажите, правильно ли Петр толкует (раскрывает понятие) профессии филолога, лингвиста, переводчика? Вы согласны с ним?» (№2, с. 111);

– чтения – «Прочитайте продолжение полилога. При чтении следите за интонацией. а) Определите тему полилога. б) Ответьте на вопросы. в) Назовите качества, которыми должен обладать лингвист-переводчик. Какими личностными качествами обладаете вы?» (№5, с. 113–114);

– письма – «Напишите биографию известного ученого, используя правила сокращения информации» (№72, с. 83).

Помимо заданий на каждый вид речевой деятельности отдельно, обучающимся предлагаются комплексные задания. Например, задание №41 (Урок 2).

Таким образом, предметно-языковая подготовка будущих иностранных специалистов на довузовском этапе обучения имеет комплексную структуру и содержание. Данная работа направлена как на достижение основной цели – овладения студентами основами языка

выбранной профессии, – так и на достижение комплексной цели обучения русскому языку как иностранному в этот период.

Литература

1. Богданова А.В. Обучение текстовой деятельности на этапе довузовской подготовки (на примере учебника «Русский язык (как иностранный)») // Русский язык в военном вузе. 2021. №3. С. 15–26.
2. Богданова А.В., Малахова Т.И. Внеаудиторное чтение на занятиях русского языка как иностранного на этапе довузовской подготовки // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: материалы VI Международной научно-методической конференции (22 мая 2020 г.). Омск, ОАБИИ, 2020. С. 157–162.
3. Савосина Л.М. Введение в язык специальности «Перевод и переводоведение»: учебное пособие. М.: ВУ, 2018. 196 с.
4. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке: монография. СПб.: Златоуст, 2015. 230 с.
5. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. М.: Флинта, 2021. 508 с.

К.В. Васильева

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
Псковский государственный университет
(Россия)*

**Специфика обучения иностранных учащихся специальности «дизайн»
на этапе подготовки к обучению в вузе**

*русский язык как иностранный, язык специальности, довузовская подготовка
иностраннных граждан, дизайн*

Как известно, на этапе подготовки к обучению в вузе иностранный студент должен освоить дополнительные общеобразовательные программы, которые определяются его будущей специальностью, а именно включенностью данной специальности в одно из пяти направлений подготовки: гуманитарное, медико-биологическое, экономическое, инженерно-техническое и технологическое, а также естественнонаучное. В соответствии с направлением подготовки и происходит формирование учебных групп на отделениях подготовки к обучению в вузе (довузовской подготовки). Однако, в последнее время, все чаще поднимается вопрос об актуальности и целесообразности такого деления по ряду причин:

1. Внутри институтов появляется все большее количество факультетов, готовящих специалистов более узкой специализации, в результате чего даже внутри одного института содержание учебных программ и профильных дисциплин может сильно различаться.

2. С развитием науки и увеличением взаимодействия между учеными разных научных направлений, образуются междисциплинарные специальности, объединяющие в себе различные области знаний.

Рассмотрим вопрос актуальности распределения иностранных учащихся в группы на примере Отделения подготовки к обучению в вузе (ПО) Высшей школы международных образовательных программ (ВШ МОП) Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ). Каждый год здесь проходит обучение около тысячи иностранных учащихся более чем из 80 стран мира. Выпускники подготовительного отделения продолжают свою учебу не только в СПбПУ, но и в других вузах нашей страны. В каждой учебной группе ПО проходит обучение от 8 до 12 человек. Если проанализировать планируемые направления подготовки иностранных

слушателей технических групп, то можно увидеть, что в одной группе могут учиться будущие студенты следующих институтов: Инженерно-строительный институт (ИСИ), Институт биомедицинских систем и биотехнологий (ИБСиБ), Институт кибербезопасности и защиты информации (ИКиЗИ), Институт компьютерных наук и технологий (ИКНТ), Институт машиностроения, материалов и транспорта (ИММиТ), Институт электроники и телекоммуникаций (ИЭиТ), Институт энергетики (ИЭ), Физико-механический институт (ФизМех). Очевидно, что обучение языку учебно-профессиональной сферы будущих студентов данных институтов в одной учебной группе технического профиля с использованием одних и тех же учебных материалов не может быть эффективным. Именно поэтому в ВШ МОП принимается ряд мер, призванных повысить уровень языковой и предметной подготовки иностранных учащихся к обучению в различных технических российских вузах:

- в учебные программы иностранных слушателей ПО в качестве факультативных вводятся дополнительные дисциплины, необходимые для конкретных специальностей (например, будущие студенты ИБСиБ изучают биологию и органическую химию);

- преподавателями-русистами ВШ МОП активно создаются учебные пособия по языку различных специальностей, использование которых рекомендовано начинать непосредственно на ПО (например: «Теория электрических цепей» [Баранова, 2019], «Русский язык как иностранный. Язык специальности. Дизайн» [Васильева, 2021]).

Остановимся на языковой подготовке будущих специалистов в области дизайна в рамках ПО более подробно. В настоящее время под дизайном понимается целенаправленная проектная деятельность по созданию объектов окружающего мира, отвечающих эстетическим, эргономическим и практическим требованиям современной жизни человека. Специальность «Дизайн» имеет ряд специфических черт, которые необходимо учитывать при обучении языку учебно-профессиональной сферы общения. Так, ФГОС относит дизайн к специальности 54.00.00 «Изобразительное и прикладные виды искусств», тем самым дизайн включается в перечень гуманитарных специальностей, однако согласно требованиям ФГОС выпускник бакалавриата по специальности «дизайн» должен обладать компетенциями не только в области истории и теории искусств и дизайна, но и в области проектирования, моделирования, конструирования, а также современных информационных

технологий [Приказ, 2020]. Становится очевидным, что дизайн является междисциплинарной отраслью знаний и обучение иностранных учащихся на ПО в группах гуманитарного профиля является недостаточным для оптимальной языковой и предметной подготовки к обучению в вузах по данной специальности.

Подготовка будущих дизайнеров в СПбПУ осуществляется в Инженерно-строительном институте (ИСИ) в Высшей школе дизайна и архитектуры (ВШ ДиА). Совместно с преподавателями ИСИ автором статьи был выделен перечень базовых дисциплин, изучаемых на первых курсах и составляющих базовые знания дизайнеров. Далее на основе рекомендованных учебных материалов по данным дисциплинам были отобраны тексты, которые и явились основой для учебного пособия «Русский язык как иностранный. Язык специальности. Дизайн» [Васильева, 2021]. В структуру учебного пособия вошли следующие главы:

1. Введение в дизайн

В данной главе рассматривается понятие дизайна и основные направления дизайна.

2. Основные понятия композиции

Эта глава знакомит иностранных учащихся с такими понятиями, как композиционный центр, художественные средства композиции, симметрия и асимметрия, перспектива и светотень.

3. Цветоведение

Работая с материалами данной главы, будущие дизайнеры учатся говорить по-русски о цветах, оттенках, сложных цветах, изучают цветовой круг и цветовые гармонии.

4. Начертательная геометрия и инженерная графика

Данная глава посвящена блоку технических дисциплин и знакомит иностранных слушателей с основными понятиями проецирования, общепринятой системой обозначений в технических документах, требованиями к масштабам, форматам и изображениям на чертежах.

Учебное пособие «Русский язык как иностранный. Язык специальности. Дизайн» прошло апробацию в ВШ МОП в течение 3 лет и его эффективность подтверждается преподавателями Высшей школы дизайна и архитектуры ИСИ.

Таким образом, с целью повышения качества языковой и предметной подготовки иностранных граждан на довузовском этапе обучения целесообразно включать в учебную программу дополнительные занятия по специальным дисциплинам и языку профессиональной сферы, содержание

которых определяется будущей специальностью иностранных студентов. Особое внимание следует уделить разработке учебно-методического обеспечения этих специальных дисциплин, при этом может быть востребована предложенная в данной статье модель учебного пособия по языку специальности.

Литература

1. Баранова И.И. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи. Теория электрических цепей / И.И. Баранова, М.Ю. Доценко, Ю.В. Каховская, Д.Б. Ахметов. СПб: Изд-во СПбПУ, 2019. 235 с.
2. Васильева К.В. Русский язык как иностранный. Язык специальности. Дизайн. СПб: Изд-во СПбПУ, 2021. 175 с.
3. Приказ Минобрнауки России от 13.08.2020 N 1015 (ред. от 26.11.2020) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн» (от 27.08.2020 № 59498). – Режим доступа: https://www.rea.ru/sveden/eduStandarts/Documents/Standart_54.03.01_Design_2020.pdf (дата обращения 15.03.2023).

Л.В. Владимирова, Р.Н. Сафин
Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)

Традиции Казанской школы дериватологии и вопросы преподавания РКИ
методика РКИ, словообразование, казанская школа дериватологии, уровни
владения РКИ

Современные преподаватели РКИ активно используют факты русского словообразования в иностранной аудитории, преследуя ряд практических целей. Центральной при этом выступает задача формирования у студента-иностранца целостного представления об устройстве лексической системы русского языка и структурно-семантического устройства русских слов. Нами руководит твердое представление о том, что целью обучения русской лексике должно стать формирование в сознании учащихся облика русского слова в том виде, в котором оно представлено в сознании носителя русского языка.

Проблема места русского словообразования в методике РКИ изучалась такими известными специалистами в области лингводидактики, как А.П. Аверьянова, Э.И. Амиантова, М.В. Всеволодова, Г.Н. Плотникова, Г.И. Рожкова, Л.В. Красильникова, И.Г. Милославский, И.П. Слесарева и др. Тема словообразования в иностранной аудитории нашла место и в популярном инфопространстве – Интернет-блогах.

Многие преподаватели-русисты КФУ, стоявшие у истоков довузовского обучения иностранцев в нашем университете и определившие черты того, что теперь стало подготовительным факультетом для иностранных учащихся, вышли – как русская литература из гоголевской шинели – из Казанской школы дериватологов.

В 60-70-е годы прошлого столетия в Казанском государственном университете сформировалась группа ученых, углубленно разрабатывавших проблемы русского словообразования. Казанские лингвисты – В.М. Марков, Г.А. Николаев, Э.А. Балалыкина, Т.М. Николаева и многие другие – глубоко изучали словообразовательную систему русского языка в синхроническом и диахроническом аспектах и фактически сформировали школу дериватологов, выпуская научные статьи и монографии, окружив себя большой группой единомышленников, учеников, последователей.

Представителями казанской школы дериватологии углубленно изучались как общие вопросы русского словообразования (например, системно-структурные связи между словообразовательными типами – словообразовательная антонимия, синонимия), так и частные вопросы (например, история отдельных словообразовательных типов, сопоставительный аспект функционирования конкретных словообразовательных средств и проч.)

Манифестацией взглядов казанских дериватологов той поры можно считать работу Э.А. Балалыкиной и Г.А. Николаева «Русское словообразование» [Балалыкина, Николаев, 1985]. В конце 70-х годов, вместе с появлением в Казанском государственном университете первых групп иностранных учащихся, результаты дериватологических исследований приобрели методическую значимость в процессе преподавания русского как иностранного и, в частности, лексики русского языка. Утвердилось понимание того, что работа со словообразовательными моделями русского языка является необходимым компонентом занятий по РКИ: изучение словообразовательной структуры лексических единиц является одним из способов семантизации вновь вводимой лексики; знакомство с различными словообразовательными моделями позволяет иностранным учащимся самостоятельно пополнять свой словарь, продуцируя новые слова, естественно, с определенным процентом ошибок. Понимание необходимости словообразования на занятиях по РКИ определялось также осознанием уникального характера русского словообразования.

В материалах учебного комплекса, созданного на подготовительном факультете для иностранных учащихся КФУ и состоящего из трех связанных между собой частей, которые соответствуют подготовке к элементарному, базовому и предвузовскому (близкому к В1 по европейской системе) уровням владения РКИ, содержатся упражнения и задания по работе со словообразовательным материалом, объем которого соответствует отраслевому стандарту и Программе довузовской подготовки.

Так, первая часть учебного комплекса по русскому языку [Владимирова, 2019] закрепляет в сознании учащихся следующий словообразовательный материал.

В кругу имен существительных это, прежде всего, производные слова с суффиксами *-ка*, *-(н)ица*, *-тель*, *-ист*, *-чик*, *-ник*, *-ец* со значением лица: *студентка*, *иностранка*, *журналистка*, *спортсменка*, *турчанка*, *иранка*, *строитель*, *учитель*, *журналист*, *переводчик*, *путешественник*, *американец*,

китаец иранец; отглагольные существительные на *-ание, -ение* со значением действия: *плавание, чтение, изучение* и некоторые другие. В области именного словообразования также изучаются сложных существительные и прилагательные, необходимые для решения учебных задач и полезные в повседневной жизни: *медсестра, домохозяйка, одноклассник; спортзал, экскурсовод, автовокзал, двухэтажный, трудолюбивый* и проч.

В кругу имен прилагательных на начальном этапе обучения изучаются производные прилагательные с суффиксами: *-н-, -ск-, -ов-*: например, лексико-грамматические группы адъективов, образованных от существительных и наречий со значениями «время года», «время дня» и проч. подобных: *зимний, летний, осенний; утренний, вечерний,; вчерашний, сегодняшний* и т. д. Слушатели подфака, начинающие изучать русский язык, не могут не соотносить между собой часто слышимые *дом* и *домашний* (*домашнее задание!*). Суффикс *-ск-* рано входит в речь иностранных учащихся в связи с названиями факультетов, в связи с названиями улиц, городов, стран: *химический, биологический, казанский, улица Университетская* и проч. Суффикс *-ов-*, высокопродуктивный в книжной, научной речи, нешироко представлен в учебнике «Привет!»: *торговый (центр), деловое (письмо)*. Тем не менее, важно то, что уже на начальном этапе обучения в языковом сознании слушателей формируется представление об инвентаре словообразовательных средств, формирующих адъективные образования. Разумеется, мы не можем забывать о том, что операция членения производного слова на морфологические составляющие возможна только при соблюдении следующего условия: производящая основа должна входить в круг тех 700-800 словарных единиц, рекомендованных к изучению на элементарном уровне, или, по крайней мере, должна быть понятна слушателю. Кроме того, перед преподавателем встает задача уже на раннем этапе знакомить слушателей с явлением фонетико-морфологических чередований: *друг – дружный, книга – книжный*.

Отрицательный префикс *не-* также высокопродуктивен уже на элементарном уровне. Например, слушатели используют его в речи как способ формирования окказиональных антонимов.

В области глагольного словообразования на элементарном уровне изучается использование словообразовательных средств – широкого круга префиксов и суффиксов (например, *-ова-, -ыва, -ну-*) в связи с формированием видовых пар и использованием парных глаголов движения с приставками.

Тем не менее, круг словообразовательных средств, которые попадают в поле зрения в учебном процессе и который соответствует требованиям отраслевого стандарта, не должен ограничивать усилия преподавателя-русиста.

Отмечавшийся нами выше уникальный характер русской словообразовательной системы делает возможным постановку разнообразных учебных задач, помогающих слушателям в получении более глубокого представления о структуре и функционировании русской языковой системы.

Во-первых, к одной из таких задач отнесем работу со словообразовательными гнездами. Речь идет в том числе и о сильно развернутых словообразовательных гнездах, т.е. имеющих три и более членов. Например, в течение практически всего учебного года мы пополняем словообразовательное гнездо с вершиной *родить*: *родиться, род, родители, родина, родной, родительный, народ* и т. п.

Естественно, *родить, урод* или какое-нибудь *родименький* не частотны и совсем не нужны на элементарном уровне. Тем не менее, очевидно, что многие слова из этого ряда встречаются уже на начальном этапе овладения языком. В сознании учащегося однокоренные слова, объединенные в словообразовательные гнезда, словообразовательные цепи, связываются определенными отношениями, не существуют в изоляции, формируют систему, подобную той, что сформирована в языковом сознании носителя языка.

Во-вторых, отметим также работу с группами слов, которые объединяются не только по семантическому признаку, но и имеют сходную, в чем-то подобную морфологическую структуру. Каждое утро мы входим в аудиторию; мы пишем на доске сегодняшнее число и название дня. Названия дней мы обычно комментируем: *вторник – второй день, среда – середина недели, четверг – четвертый день, пятница – пятый день*; обязательно обсуждаем со слушателями словообразовательную структуру лексики *понедельник*. Кстати, и о числах. Разобраться в структуре одного слова часто означает помочь в овладении целой группой однотипных в структурном отношении слов. Например, числа между 11 (один на десять – «*дцать*») и 19: понимание простого алгоритма поможет овладеть счетом в этом интервале (и даже немного дальше: *два десятка*).

В свое время в личной беседе С.А. Хавронова возмущалась нашими «первый падеж», «второй падеж» и говорила о необходимости приучать студентов к названиям падежей на самом раннем этапе. Считаем это правильной позицией и уверены, что мы должны показывать соответствие

между названием падежа и его значением либо обстоятельствами употребления, разумеется, там, где это возможно: Именительный, связанное с *имя*, идеей субъекта, Родительный – от *родить* (откуда? чей?), Дательный – от *дать*, Творительный – от *творить* как основы инструментального значения, Предложный – от *предлог*.

В-третьих, к числу неординарных задач отнесем работу с единичными примерами экспрессивного словообразования. Речь идет о том лексическом материале, который наиболее любознательные слушатели слышат на улице, в автобусах, магазинах, общежитии и приносят преподавателю, которому приходится делать невозможное, трактуя тем или иным способом примеры модификационного словообразования в словах типа *книжка, столик, беленький, хорошенький* и проч.

Опыт показывает, что словообразовательный анализ производной лексики облегчает решение ряда задач, среди которых не только семантизация производной лексики, но и чтение трудных длинных слов (членение слова на знакомые морфологические элементы больше «говорит душе», чем механическое членение на бездушные слоги); формирование в сознании учащихся представления о типовых отношениях в русской лексике – представлений о словообразовательных типах, моделях, словообразовательном значении; формирование отношения к словообразовательной системе русского языка не только как к лингвистической данности, но и как к проявлению своеобразия русского языка, как к особому культурному достоянию.

Последнее, несомненно, вполне в духе концепций и достижений Казанской школы дериватологии.

Литература

1. Балалыкина Э.А., Николаев Г.А. Русское словообразование. Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 1985. 184 с.
2. Владимирова Л.В. Привет!: учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся (элементарный уровень) / Л.В. Владимирова, Р.Р. Залялова. Казань: Изд-во Казанского университета, 2021. 231 с.

В.Н. Галиакберова, Е.Д. Шимкович
Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)

**Языковая адаптация иностранных учащихся в процессе изучения
естественнонаучных дисциплин**

язык, адаптация, естественнонаучные дисциплины, иностранные учащиеся

Языковая адаптация является важным аспектом процесса изучения естественных наук иностранными учащимися. Языковой барьер при изучении естественнонаучных дисциплин мешает им эффективно общаться с преподавателями и однокурсниками, понимать учебный материал, успешно проходить текущую и итоговую аттестацию.

В общесоциологическом аспекте на начальном этапе адаптации иностранных учащихся – на этапе предвузовской подготовки – под социализацией личности М.А. Иванова понимает «процесс становления и развития личности индивида на новом качественном уровне, как процесс вхождения его в новую социальную среду, приспособление к ней, освоение определенных социальных ролей и функций с целью творческого преобразования как окружающего социального мира, так и самого себя» [Иванова, 2000, с. 57].

Цель изучения естественнонаучных дисциплин на русском языке для иностранных учащихся заключается в предоставлении им возможности познакомиться с основными концепциями и принципами наук, касающихся фундаментальных законов природы, их применением и практическим использованием в различных областях жизни.

Сегодня, особенно в свете всеобщей глобализации, знание естественных наук на русском языке становится все более важным, так как Российская Федерация является ведущей научной державой мира во многих областях наук, включая физику, химию, биологию и др. Следует отметить, что в условиях глобализации мир становится более взаимосвязанным и открытым, и знание естественнонаучных дисциплин на других языках, кроме русского, может стать недостаточным для тех, кто хочет успешно работать в научной сфере.

Несмотря на то, что русский язык может представлять определенные трудности для некоторых иностранных учащихся, изучение естественных наук на русском языке имеет множество преимуществ. Это позволяет им получить

прямой доступ к специализированной научной литературе на русском языке и общаться с коллегами на престижных российских научных конференциях и форумах [Ермекбаева, 2020, с. 143].

Более того, изучение естественнонаучных дисциплин на русском языке предоставляет учащимся возможность познакомиться с уникальными научными методами и технологиями, применяемыми в России и в других странах, где русский язык используется в качестве языка научного обмена. Это помогает расширить их горизонты и понимание различных культурных подходов к научной работе.

Изучение естественнонаучных дисциплин на русском языке помогает учащимся развивать логическое мышление и умение решать проблемы. Русский язык славится своей точностью и ясностью произношения, что делает его особенно подходящим для описания наук. Это значит, что при изучении естественнонаучных дисциплин на русском языке учащиеся могут получить четкое понимание терминологии и общепринятых стандартов в научной сфере.

Все эти преимущества делают изучение естественнонаучных дисциплин на русском языке особенно актуальным в настоящее время.

Первоначальной задачей для иностранных учащихся является понимание терминов, используемых в научных текстах на русском языке. Это значительно усложняет процесс овладения знаниями и понимания научных концепций в соответствии с русской грамматикой.

Другим значительным аспектом является сложность синтаксиса в научных текстах на русском языке. Сложности могут возникнуть из-за того, что русский язык имеет много падежей и склонений, синонимических вариантов, а также своеобразный порядок слов. Кроме того, в научных текстах широко используется технический язык, содержащий аббревиатуры и специфические термины. Эти факторы могут привести к ошибкам в понимании текста и снижению качества обучения иностранных учащихся научным дисциплинам.

Необходимо отметить, что современный мир науки требует не только усвоения концепций и терминологии на русском языке, но и активного использования международных научных стандартов и практик. Иностранные учащиеся должны быть готовы к работе в международных проектах и командах, где научные коммуникации могут проводиться на русском языке, который также является языком научных публикаций в мировом научном сообществе.

Для того, чтобы эффективно изучать естественнонаучные дисциплины на русском языке, можно использовать различные методы обучения, такие как регулярное чтение научных текстов и публикаций, общение со специалистами в области наук, просмотр видеолекций и участие в научных конференциях. Важно также использовать современные технологии, – такие как электронные учебники и онлайн-курсы на русском языке, изучение словарных запасов на базе текстов и материалов научного содержания, а также использование специальных глоссариев и словарей [Ермекбаева, 2020, с. 146].

Адаптация иностранных учащихся является критическим процессом, требующим внимания, поддержки и самоотверженности со стороны учебных заведений. Предоставление языковой подготовки способствует созданию благоприятной учебной среды для иностранных учащихся. Помогая иностранным учащимся успешно адаптироваться, они легко могут достичь своих академических целей и чувствовать себя комфортно в новой среде [Поздняков, 2010, с. 163].

В основе проведенного анализа литературы мы можем утверждать, что языковая адаптация является сложным, многогранным и многосторонним процессом знакомства, привыкания и приспособления личности иностранного учащегося к инокультурной среде обитания, образования, взаимодействия и подготовки к осуществлению будущей профессиональной деятельности [Гальскова и др., 2018, с. 36].

Процесс языковой адаптации начинается с момента прибытия иностранного учащегося в новую страну и связан с такими важными аспектами, как адаптация к языку, общению с местными жителями, изучению местных обычаев и культуры, а также адаптации к новым условиям обучения [Поздняков, 2011, с. 71].

Для проведения собственного исследования языковой адаптации иностранных учащихся на подготовительном факультете Казанского (Приволжского) федерального университета (далее – КФУ) мы провели опрос среди учащихся естественнонаучной направленности предмагистерской подготовки (выборка составила 23 человека, средний возраст – 25–27 лет, гендерное соотношение – 75% мужчины и 25% женщины).

В результате опроса определено, что факторами, которые больше всего повлияли на выбор обучения на подготовительном факультете для иностранных учащихся КФУ, являются: информация в интернете; место, которое занимает КФУ в международных рейтингах; рекомендации рекрутингового агентства.

У 84,6% респондентов возникли сложности с изучением естественнонаучных дисциплин (биология, химия, физика) по причине трудности освоения русского языка.

Исследование показало, что Казанский университет старается реализовывать разные меры адаптационной поддержки иностранных учащихся. В их числе можно отметить использование авторских учебных пособий и онлайн-курсов по русскому языку как иностранному, научному стилю речи и общеобразовательным дисциплинам, введение в учебные планы лабораторных работ по биологии, химии, физике и новых дисциплин, направленных на улучшение языковой и коммуникативной подготовки (например, «Профессиональная коммуникация в биологии и медицине»). Но не всегда такие меры оказываются достаточными. В частности, по результатам опроса учащиеся рекомендуют усилить языковую подготовку в виде дополнительных практических программ по русскому языку как иностранному; просят уделять больше внимания говорению, чем грамматике, увеличить количество практических заданий, а также начинать изучать общеобразовательные дисциплины на русском языке на более позднем этапе при достаточном уровне владения русским языком как иностранным.

Проведенное исследование, несмотря на свои ограничения (сравнительно небольшой размер обследуемой группы), подтверждает многокомпонентный, системный характер процесса адаптации.

Адаптация к языку является одним из самых важных аспектов языковой адаптации. Иностранному учащемуся должен освоить новый язык и использовать его для общения с местными жителями, понимания учебных материалов и общения со своими одногруппниками. При этом важно помнить, что знание языка не означает полноценное вхождение в новую культуру [Журавлева, 1982, с. 25].

В заключение, можно сказать, что науки играют важную и неотъемлемую роль в различных областях современного мира. Иностранные учащиеся, изучающие естественные науки на русском языке, сталкиваются со многими сложностями, но с помощью правильных методов обучения и использования современных технологий они могут эффективно продвигаться в этой области. Понимание терминологии и синтаксических особенностей русского языка является основой для успешного изучения наук. Однако не менее важно использовать международные стандарты и практики в научных проектах и командах, где научные коммуникации могут проводиться на русском языке.

Исследование подтвердило, что успешная адаптация учащихся в новой среде и их способность быстро и эффективно влиться в учебный процесс во многом зависит от организации учебного процесса и адаптационных мер в конкретном университете. Сочетание правильных методов обучения, использование современных технологий и усвоение международных научных стандартов позволит иностранным учащимся достичь успеха в изучении естественнонаучных дисциплин на русском языке.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2018. 390 с.
2. Ермекбаева Г.Г. Языковая среда как психологический фактор обучения неродному языку // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 3. С. 143–147. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37956> (дата обращения: 10.03.2023).
3. Журавлева Н.А. Языковая среда как обучающий фактор и резерв повышения эффективности краткосрочного обучения русскому языку: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М, 1982. 27 с.
4. Иванова М.А. Психологические аспекты адаптации иностранных студентов к высшей школе. СПб.: Нестор, 2000. 353 с.
5. Поздняков И.А. Проблемы адаптации иностранных студентов в России в контексте педагогического сопровождения // Научный журнал «Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена», №121. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. С. 161–167.
6. Поздняков И.А. Социально-психологический анализ проблем пребывания и обучения иностранных студентов в российских вузах // Научно-практический журнал «Вестник психотерапии», № 40. СПб.: Международный институт резервных возможностей человека, 2011. С. 63–78.

Р.Г. Гатаулина

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

**Формирование грамматических навыков: синтаксическая
интерференция в русской речи иностранных учащихся**
интерференция, интерференционная ошибка, калькирование

При анализе речевых ошибок, вызванных влиянием родного языка, обычно в центре внимания исследователей оказываются ошибки, связанные с нарушением произносительных норм, норм словоизменения или словоупотребления. Ошибки в синтаксической организации высказывания, несмотря на их высокую частотность, реже попадают в сферу интересов лингвистов. Синтаксическая интерференция обнаруживается в нарушении норм построения словосочетаний, синтаксической структуры предложений.

Родной язык иностранного учащегося на начальном этапе изучения русского языка остается доминирующим. К появлению повторяющихся ошибок ведет неосознанное отождествление разных языковых систем, перенос на новую языковую почву привычных сочетаний и конструкций. Перенос, как утверждает И.И. Китросская, «объективный психолингвистический процесс, возникающий и существующий независимо от воли и желания человека» [Китросская, 1970, с. 9].

Рассматривая причины устойчивых нарушений синтаксических норм русского языка, вызванных калькированием, считаем необходимым различать калькирование синтагматических связей и калькирование синтаксических конструкций. Следствием **калькирования синтагматических связей** могут быть следующие.

1. *Нарушение синтагматической связи, вызванное заменой одной части речи другой.*

В китайском языке частеречная характеристика слова зависит от выражаемого им значения и функции в предложении. Зачастую принадлежность слова к той или иной части речи можно определить только по контексту, так как слова не имеют морфологических показателей, как, например, в русском языке. Эта некая размытость границ частей речи в китайском языке приводит к смешению слов, имеющих разные морфологические и синтаксические характеристики, в русской речи учащихся.

Например, в письменной работе китайских студентов читаем: *Людей, которые говорят на много языках. Экономика должна развиваться сбалансированно, чтобы избежать экономики пузыря и инфляции. Он поехал для учиться.*

В тюркских языках довольно распространена омонимия существительных и прилагательных, прилагательных и наречий. Отметим, в тюркологии нет единого мнения относительно слов типа *бай 'богатый' – бай 'богато' – бай 'богач'*, являются ли они омонимами, или полифункциональным словом, имеющим синкретичное значение, или же это полисемантическое слово. В зависимости от положения в предложении могут актуализироваться те или другие категориальные признаки, например, тат. *яхшы кеше 'хороший человек', хале яхшы 'его (ее) самочувствие хорошее', яхшы эшларга 'хорошо работать'*. В русской речи тюркоязычных студентов наблюдается смешение прилагательных и наречий, которое ведет к нарушению синтагматической связи: *Мы интересно рассказ читали.* – калька с туркм. *Biz guzykly hekeyany okadyk. Это очень интересный!* – калька с туркм. *Ol oran guzykly.* [Татарина, 2013, с. 315]. В устной речи турецких студентов: *Он опоздал. Конечно, он был очень грустный.* – вместо *Он опоздал. Конечно, ему было очень грустно.*

2. *Нарушение синтагматической связи, вызванное разной морфологической характеристикой слова в русском и родном языке учащегося.*

В китайском языке, в отличие от русского, части речи не изменяются. На первых порах изучения русского языка китайские учащиеся используют либо начальную форму слова (например, именительный падеж для именных частей речи, инфинитив для глагола), либо наиболее частотную: *Я каждый день учится русский грамматику. Требуется много время, чтобы выучить иностранный язык. Я изучал русский язык в течение два лет, первый курс и подфак.*

В тюркских языках прилагательные, числительные, неличные местоимения форму не меняют, словосочетание с определяемым словом строится на основе примыкания. Как следствие в русской речи появляются ошибки: *Мой папа нет дома. Это хороший место. Это часы не работает.*

Категория числа в тюркских языках представлена формами единственного и множественного числа, но в отличие от индоевропейских языков форма множественного числа маркирована и употребляется не так часто. «Форма единственного числа в тюркских языках более употребительна, так как в зависимости от синтаксических условий и речевой ситуации она обладает свойством выражать множество (общее, родовое, неопределенное,

собирабельное)» [Фаттахова, 2015, с. 198]. Это свойство грамматической категории числа в тюркских языках часто становится причиной интерференционных ошибок, например: *Дети поехал в деревню*.

Следствием калькирования синтаксической организации высказывания могут быть следующие случаи.

1. Нарушение порядка слов в предложении под влиянием родного языка.

Порядок слов в предложении во многих языках фиксированный. В китайском языке предложение обычно строится по модели: субъект – обстоятельство – сказуемое – дополнение. Например: *他们] (они) 下午(после полудня) 有 (быть, иметь) 课 (урок) 'У них во второй половине дня есть уроки'*. Китайские учащиеся неосознанно стремятся сохранить эту модель в русской речи: *А я сейчас изучал русский язык много времени. В Китае машина нельзя каждый день приехать на улицу*. Отвечая на вопрос, китайские учащиеся так же строят высказывание по китайской модели, то есть сохраняют порядок слов, свойственный китайскому языку. Многочисленны ошибки в вопросительных предложениях. Чаще всего нарушение порядка слов в таких предложениях связано с тем, что вопросительное слово ставят там же, где и ответ – так, как принято в китайском языке: *Ты идешь куда? Ты живешь где?*

В тюркских языках глагол, как правило, находится в конце предложения, второстепенные члены предложения перед ним. Тюркоязычные учащиеся обычно стремятся поставить глагол в конце предложения, повторяя таким образом синтаксическую модель, принятую в родном языке. В речи туркменских студентов: *Он журнал читает* – ср. туркм. *Ol jurnal okaýar*. [Татарина, 2013, с. 316].

В тюркских языках есть определительные конструкции *изафет*, состоящие из двух существительных, где первое существительное является определением второго. Например, тат. *Жиңу проспекты* (букв. *Победа проспект*) '*проспект Победы*', азерб. *Qız qalası* (букв. *Девушка башня*) '*Девичья башня*'. В русской речи турецких учащихся по аналогии с родным языком появляются изафетные конструкции *преподавателя стул, Ирины сумка*. Такие сочетания часто встречаются и письменной, и в устной речи.

2. Замена односоставного предложения двусоставным.

Китайские учащиеся стараются использовать двусоставные предложения, так как в китайском языке нет конструкций, эквивалентных русским безличным предложениям. Например, китайские учащиеся отдают предпочтение выражению *Погода становится холодной*. – вместо *Холодает. Она нехорошо*

себя почувствовала. – вместо *Ей стало плохо.* *Сегодня холодная погода.* – вместо *Сегодня холодно.* Стремление обязательно показать производителя действия (субъект) часто приводит к ошибочным высказываниям: ***Я холодно.***

В русском языке слово *нет* в безличных отрицательных предложениях (*у кого нет кого-чего, где нет кого-чего*) накладывает определенные ограничения: обязательна форма родительного падежа, отсутствие грамматического субъекта. Для китайских учащихся привычнее двусоставные личные предложения, и они трансформируют такие конструкции в двусоставные, так как в китайском языке они двусоставные: *Сегодня у меня нет книга. У меня не есть собака.*

Итак, при обучении иностранных учащихся русскому языку необходимо знать, усвоение каких синтаксических конструкций не вызывает затруднений, какие конструкции требуют особого внимания, а также учитывать, что может стать источником интерференционной ошибки.

Литература

1. Китросская И.И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку в свете психолингвистического анализа явления переноса: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1970. 227 с.
2. Татаринова Н.М. Ошибки в русской речи туркменских студентов, вызванные межъязыковой интерференцией // Беларуска-руська-польська супастаўляльнае мовазнаўства, літаратуразнаўства, культуралогія: зборнік навуковых артыкулаў. Віцебск: ВДУ імя П.М. Машэрава, 2013. С. 314–316.
3. Фаттахова Р.Ф. Вопрос о грамматической категории числа в тюркологии и вклад Н.К. Дмитриева в ее изучение // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 47: в 2-х ч. Ч. I С. 197–199.

А.Г. Гатауллина

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

О роли Олимпиады в довузовской подготовке иностранных учащихся
*форма научной работы, коммуникативная компетенция, адаптация
иностраннных учащихся*

Эффективность подготовки иностранных слушателей на довузовском этапе обучения обеспечивают особенности их научно-учебной деятельности. Научная работа иностранных учащихся на подготовительном факультете приобретает особое значение, так как позволяет им углубить познавательные интересы как к русскому языку, так и к предметам своей специализации, способствует развитию социальных и познавательных мотивов научной деятельности. Кроме того, научные формы работы стимулируют развитие личности, увеличивают ее творческий потенциал, значительно расширяют кругозор иностранных учащихся. В конечном итоге все это помогает создать благоприятную среду, которая способствует более эффективному овладению не только русским языком, но и другими предметами.

Как известно, к одному из важных мероприятий, проводимых для иностранных учащихся на подготовительном факультете, относится Олимпиада. Олимпиада на этапе довузовской подготовки является необходимой и актуальной. Роль и значимость Олимпиады для иностранных учащихся растет с каждым годом, поскольку данный вид деятельности способствует развитию их творческих способностей, активизирует учебно-познавательную деятельность. Предлагаемые олимпиадные задания требуют помимо хороших знаний, креативного подхода. Олимпиада повышает интерес учащихся к избранной профессии, развивает у них интерес к научной деятельности, популяризирует научную деятельность [Гоник, Юрова, Текин, 2015, с. 121]. Рассмотрим особенности проведения Олимпиады для иностранных учащихся подготовительных факультетов на основе опыта ее проведения в Казанском (Приволжском) федеральном университете.

По традиции Олимпиада на подготовительном факультете для иностранных учащихся КФУ проходит в два этапа: заочного и очного. Во время первого заочного этапа участники Олимпиады получают задание подготовить видеоролик, где должны рассказать о себе и своих интересах. Качественное

выполнение задания, которое на первый взгляд кажется не столь трудным, однако, требует от участников немалого количества времени, поскольку оно предполагает выполнение нескольких видов работ: обдумывание сценария, написание текста рассказа, его корректировка, запоминание текста, видеосъемка выступления, монтаж, а также подбор подходящих фотографий, рисунков, презентаций и т. д. При этом рассказ участника должен быть грамматически правильным, интересным, полным, информативным, логичным и связным.

Второй этап Олимпиады представляет собой участие в двух разных конкурсах. В первом туре второго этапа участники имеют возможность показать эрудицию и мастерство владения навыками устной речи, поскольку каждый участник после небольшой подготовки (в течение 10 минут) должен представить экспертам жюри свое устное онлайн-выступление. Перед участниками ставится задача продемонстрировать свое видение проблемы, рассказать о своем отношении к ней, предложить пути ее решения. Немаловажным является вторая часть выступления, где ребята принимают участие в обсуждении представленной темы. Во-первых, они должны понять содержание вопросов, адресованных им другими участниками. Нередкой является ситуация, когда участники не совсем точно понимают вопросы или совершенно не понимают их. Во-вторых, им предстоит ответить на заданные вопросы. Кроме этого, участники должны внимательно слушать выступления других, понять их рассказ, а затем правильно сформулировать свой вопрос и задать его, то есть нужно стараться быть активным на протяжении всего тура. Как показывает практика, устный тур Олимпиады воспринимается участниками с большим интересом, ведь во время его проведения они излагают свою точку зрения на разные темы: «Проблемы большого города», «Путешествие моей мечты», «Почему люди изучают языки?», «Моя профессия», «Учеба и работа» и др.

Во втором туре участникам предлагается игра, которая содержит задания по предметам специальности. Особенность данного тура заключается в том, что участники отвечают на вопросы по своей специальности (литературе, истории, обществознанию, физике, химии, биологии и т. д.) на русском языке. На наш взгляд, предъявление заданий по специальности на Олимпиаде для слушателей довузовской подготовки является методически верным, поскольку участие иностранных учащихся в данном туре – это, во-первых, возможность, проверить имеющиеся знания в

области их будущей профессии, а, во-вторых, отличная практика профессионального общения на языке обучения.

Таким образом, участие во втором этапе определяет победителей Олимпиады. Так как в Олимпиаде принимают участие слушатели с разным уровнем владения русским языком, они распределяются по группам в соответствии с их уровнем. Таким образом, выявляются победители Олимпиады в каждой группе как по русскому языку, так и по предметам специальности в зависимости от уровня владения языком и времени его изучения.

Подготовка к экспертной оценке выполненных заданий, определение критериев их оценки и описание содержания критериев является важным на всех этапах Олимпиады. Как видим, задания Олимпиады демонстрируют владение иностранными учащимися в первую очередь такими видами речевой деятельности, как аудирование и говорение. То, насколько правильно и полно участник понимает прослушанное сообщение, является важным критерием оценки аудирования. Говорение как вид речевой деятельности представляет собой монолог на одну из предложенных тем и короткий диалог с другими участниками, поэтому важными критериями оценки являются информативность, объем высказывания, техника речи, логичность и связность изложения, а также контакт с аудиторией.

Экспертная оценка работ участников может предусматривать и поощрительные баллы. Так при экспертной оценке видеоролика учитывается творческий подход (использование презентаций, фотографий и т. д.), а также жесты, выразительная интонация участников и т. п.

Эффективность и результаты Олимпиады зависят от особенностей подготовительной работы, проводимой со слушателями. С целью получения хорошего результата данную работу рекомендуется начинать заранее. На этапе подготовки на занятиях необходимо включать упражнения, направленные на изучение соответствующего лексического запаса, введение конструкций, необходимых для выражения мысли, высказывания мнения, выражения согласия / несогласия и т. д.

Как показывает практика, Олимпиада на этапе довузовской подготовки оказывает большое положительное влияние на иностранных слушателей. Во-первых, она вызывает у слушателей большой интерес к изучению русского языка и предметов специализации, желание получить дополнительные знания. Во-вторых, она позволяет учащимся сравнить свой уровень владения русским языком, а также профессиональный уровень с уровнем других участников и тем

самым дает возможность для самооценки. В-третьих, Олимпиада активизирует учебно-познавательную деятельность слушателей. В-четвертых, во время Олимпиады иностранные учащиеся получают прекрасный опыт общения с другими участниками, а также с преподавателями на русском языке, так как их объединяет интерес к русскому языку и предметам специальности. Следует отметить, что общение участников происходит не только во время выполнения заданий, но и во время культурной программы, предусмотренной, как правило, в рамках Олимпиады (экскурсий по городу, походов в музей и т. п.). Важно, что Олимпиада на подготовительном факультете – это не только способ контроля знаний и умений иностранных учащихся, но и прекрасная возможность для знакомства с иностранными учащимися вузов разных городов, для адаптации иностранных слушателей в социокультурных условиях. Привлечение иностранных слушателей подготовительных отделений к участию в Олимпиадах, а также помощь в подготовке к ним является важной задачей, которая стоит перед преподавательским составом факультета.

Литература

1. Гоник И.Л., Юрова О.В., Текин А.В., Фетисов А.В., Чесноков О.К. Студенческие олимпиады: Проблемы и Перспективы // Высшее образование в России, М.: 2015. №5. С. 119–123.

М.В. Ерещенко

Южный федеральный университет

(Россия)

Стратегии контекстного обучения русскому языку как иностранному
языковая компетентность, контекстное обучение, русский язык как
иностраннный

Н. Хомский [Chomsky, 1957] провел важное различие между языковой компетентностью и употреблением языка: первое заключалось в способности говорящего создавать или понимать грамматические высказывания. Р. Кэмпбелл [Campbell, 1970] расширил это понятие, включив в него способность носителя языка производить или понимать высказывания, соответствующие контексту, в котором они сделаны, где контекст определяется как ситуационный и вербальный план высказываний, расширяя таким образом компетенцию, чтобы охватить социальные, а также лингвистические аспекты. Последствия расширения значения языковой компетентности для освоения второго языка очевидны.

Изучение языка включает в себя не только понимание и использование грамматики этого языка, но и способность применить язык адекватно ситуации общения, в соответствии с вербальными и невербальными ограничениями, действующими в момент речи. Другими словами, способность осознанного выбора регистра – важная часть языковой компетентности. Здесь коммуникативная компетентность охватывает две языковые роли: речевые и социальные.

На занятиях по русскому языку как иностранному преобладают социальные роли преподавателя и обучающийся. Каждой роли соответствуют определенные поведенческие модели. Разыгрывая учебные ситуации, участники переключаются между речевыми ролями, в которых они задают вопросы, обращаются с просьбами, утверждают. Чтобы справиться с разнообразием таких речевых ролей и реализовать их в коммуникации, обучающиеся должны владеть грамматикой и фонологией изучаемого языка. Таким образом, им необходимо уметь управлять коммуникативными моделями утвердительных, вопросительных и повелительных предложений с сопровождающими их интонационными конструкциями. Здесь успешная реализация социальных ролей зависит от способности выполнять такие речевые роли.

Основополагающим навыком, дающим возможность реализовать речевые роли, становится социолингвистическая компетентность. Расширению этой компетентности способствует обучение языку в контекстах общения, в отличие от контекстов, оторванных от реальных коммуникативных моделей. Выбор структур и их успешная репрезентация возможна лишь в том случае, если язык выполняет коммуникативную функцию, адекватную данной ситуации общения, где язык не только инструмент обучения, но способ приобретения более широкого и дифференцированного репертуара социальных ролей, что представляется важным в тех условиях, когда русский язык является средством обучения другим дисциплинам в учебной программе вуза. Задача состоит в эффективном обеспечении контекстуализации в программах обучения РКИ [Ерещенко, 2017, с. 579].

Для решения поставленной задачи необходимо, в первую очередь, определить регистры, соответствующие потребностям студентов, включенных в языковую среду, установить предметные области для достижения образовательных целей. Далее потребуются лингвистическая характеристика выбранных регистров и их аутентичности, с точки зрения максимальной ценности для реализации языковых потребностей, а также упорядочивание элементов программы обучения РКИ.

Элементы программы обучения для иностранных обучающихся должны быть максимально контекстуализированы, то есть представлены в лингвистическом и ситуационном контекстах. Выделяются контекстуальные категории: «стиль, форма и область применения» и ситуационные: «участники коммуникации, характер отношений между участниками коммуникации, формы речи, ситуации общения (информирование, просьба, приказ, команда и др.)». Могут добавляться дополнительные ситуационные категории, связанные с профессиональной ориентацией иностранных обучающихся. Лингвистические маркеры таких профессиональных ролей встречаются скорее на лексическом, чем на синтаксическом уровне.

Задания, разработанные с учетом ситуационных контекстов, вовлекают обучающихся в понимание, манипулирование, продуцирование или взаимодействие на изучаемом языке, и их внимание в основном сосредоточено на значении, а не на форме. Содержание таких заданий диалогизировано и дополнено рядом невербальных стимулов: опорные схемы, интеллект карты, аудиовизуальный ряд, иллюстрации, инфографика и др. [Ерещенко, 2014, с. 1309].

Модель задания, включает в себя цели, стимулы, деятельности, установки и роли обучающего и обучающегося. Далее приведем пример описания аутентичных ситуаций для иностранных студентов (уровни А1, А2, В1).

Цель: использование предложенного падежа в ситуациях общения «думать, мечтать, говорить, рассказывать, вспоминать о..» семантизация глаголов, согласование существительного и прилагательного;

Стимул: неформальное интервью;

Деятельности: ответы на вопросы;

Роль обучающего: фасилитатор;

Роль обучающегося: собеседник, интервьюер, интервьюируемый;

Установка: работа в парах.

Цель: содержательное воспроизведение и восприятие научных текстов устных и письменных жанров в рамках научно-исследовательской работы;

Стимул: научная конференция;

Деятельности: доклад, ответы на вопросы;

Роль обучающего: фасилитатор;

Роль обучающегося: исследователь, докладчик;

Установка: открытое обсуждение.

Таким образом, определив взаимосвязь социолингвистических особенностей, мы можем рассмотреть, как эти данные используются для разработки программы. Полезной основой для организации материала, формулирования целей обучения в когнитивной, аффективной и психомоторной сферах, является таксономия Блума, где первый элемент – запомнить (воспроизвести по памяти), второй – понять (осознать значение), третий – применить (использовать в данной речевой ситуации), четвертый – проанализировать (вычленить составляющие части), пятый – оценить (обосновать свою точку зрения), шестой – создать (предложить альтернативу, создать нечто новое) [Bloom, 1956].

Адекватное содержание способствует успешному овладению языком как на уровне А1, так и на уровне В1, а практический опыт является ключевым фактором в развитии и расширении интеллектуальных ресурсов обучающегося. Язык – это не только инструмент для обучения, но и средство социальной и академической адаптации, успешной реализации в разных социальных ролях. И если русский язык является средством обучения другим дисциплинам в учебной программе, то перед нами стоит задача в обеспечении эффективной контекстуализации.

Возможно, одним из наиболее ценных аспектов контекстного обучения является учебная деятельность, где обучающийся способен лучше понять, почему он изучает определенные языковые формы и чего он должен достичь, изучая их. Другими словами, ему дается исчерпывающее описание контекста и целей, а также набор критериев, по которым можно оценить свою языковую компетентность.

Литература

1. Ерещенко М.В. Эмоциональное содержание спонтанной диалогической коммуникации: перспективы исследования // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 1307–1314.
2. Ерещенко М.В., Качан Ю.Е. Аутентичность текста в рамках коммуникативно-когнитивного подхода в обучении иностранному языку // Когнитивные исследования языка. 2017. № 29. С. 578–583.
3. Bloom B.S. (Ed.), Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain. New York: David McKay, 1956. 207 p.
4. Campbell R., Wales R. The study of language acquisition // New horizons in linguistics. 1970. Т. 1. P. 242–260.
5. Chomsky N. Syntactic Structures. New York, Berlin: Mouton, 1957. 118 p.

Ю.Б. Жидкова, Е.Е. Скрипкина
Воронежский государственный университет
(Россия)

Учебник «Хоровод» как управляющее устройство в обучении русскому языку как иностранному

учебник, электронный курс, дистанционное обучение, средство обучения

Считается, что новое поколение иностранных учащихся перерабатывает информацию короткими порциями, способно переключать внимание и решать несколько лаконичных задач. Создавая учебник, мы должны учитывать этот новый тип восприятия. Однако многие преподаватели отмечают, что большой контингент учащихся при этом не способен самостоятельно получать знания, не имеет навыков самоконтроля, следовательно, традиционные подходы к обучению русскому языку как иностранному по-прежнему актуальны. Так, «современный учебник выступает ведущим средством образования, воплощает черты определенной методической системы, понимается как ее информационная модель и служит целям автоматизации управления педагогическим процессом» [Бердичевский, Голубева, 2015, с. 19].

В данной статье мы рассмотрим специфику преподавания русского языка как иностранного по учебнику «Хоровод» на примере А 1 (элементарного уровня). Данный учебник разработан в 4-х частях (А 1, А 2–В 1, В 1, В 2) авторским коллективом кафедры русского языка как иностранного Института международного образования ВГУ. Учебник направлен на обеспечение преемственности обучения иностранцев на этапе довузовской подготовки и на основных факультетах. Следует особо отметить, что работа по этому учебнику ведется со всем иностранным контингентом, обучающимся в университете. Каждая часть учебника связана с соответствующим электронным учебно-методическим курсом. Электронные курсы размещены на образовательном портале «Электронный университет ВГУ», базирующемся на цифровой платформе MOODLE. Таким образом создана информационно-образовательная среда, в которой учащийся получает информацию от преподавателя на занятиях и самостоятельно из контента электронного курса и других электронных источников учебной информации. Подробнее о курсах «Русский язык как иностранный. Уровень А 1» и «Русский язык как иностранный. Уровень А 2–В 1» можно прочитать в других наших статьях

[Жидкова, 2022, с. 169–174; Скрипкина, 2022, с. 442–444]. Речь идет не о новом методе преподавания русского языка как иностранного, а о новой перспективе в процессе образования иностранных учащихся средствами иностранного языка. Ведь взаимосвязь учебника в традиционном бумажном виде, электронных средств и дистанционных образовательных технологий открывает большие возможности для эффективного обучения. Кроме того, к частям учебника «Хоровод» (В 1, В 2) для обучающихся на основных факультетах будут прилагаться модульные приложения, содержащие текстовый материал по направлению обучения и систему заданий. Так через изучение специфики языка науки будет осуществляться помощь в овладении специальностью.

Вопрос о содержании и структуре учебника русского языка всегда являлся дискуссионным. Отмечается, что «преподаватели постоянно сталкиваются с проблемой несоответствия материалов учебника современным требованиям к овладению иностранным языком» [Левина, 2019, с. 48]. Принимая во внимание коммуникативную ориентацию учебного процесса, следует разрабатывать новое поколение учебников, способствующих интенсификации и оптимизации учебного процесса, а также реализующих коммуникативную, информационную, организационно-управленческую, воспитательную и развивающую функции, связанные со спецификой русского языка как учебного предмета [Бердичевский, Голубева, 2015, с. 17].

Учебник «Хоровод» представляет собой основу учебно-методического комплекса, который будет включать рабочую тетрадь, практикумы, учебное пособие по аудированию, сборник диктантов, электронные курсы. В качестве структурной единицы последних авторы предлагают уроки, разделы с учебными материалами по видам речевой деятельности, систему упражнений, рубежные аттестации, материалы промежуточной и итоговой аттестации, словарь лингвистических терминов, лексический список, методические указания для преподавателя и учащегося. Мы относим «Хоровод» к коммуникативным учебникам, направленным на формирование умений в решении коммуникативных задач общения через речевую деятельность.

На данный момент учебник «Хоровод» (уровень А 1) и соответствующий ему электронный курс состоят из 9 тем и 44 уроков. Все разделы урока электронного курса отражают этапы изучения темы и зависят от целей и задач конкретного урока. При переходе к дистанционному режиму основным средством обучения становится электронный курс, в котором презентации (учебный материал) в структуре каждого урока соотносятся со страницами учебника.

Занятия на довузовском этапе обучения проходят ежедневно (первые 4 недели по 36 часов) с обязательной самостоятельной работой после занятий. На портале «Электронный университет ВГУ» учащиеся выполняют письменные упражнения, упражнения в тестовой форме, слушают, проговаривают и запоминают учебные диалоги, повторяют за диктором слова и словосочетания урока. Так с первых дней обеспечивается погружение в языковую среду.

В режиме дистанционного обучения преподаватели использовали сценарии для проведения занятий, ставшие в итоге основой содержания учебника «Хоровод». Содержание учебника, а также форма и последовательность изложения материала отражают программу изучения русского языка на довузовском этапе обучения в ИМО. Существуют споры по поводу такой регламентации деятельности преподавателя. Но, по опыту нашей работы, учебник, или система сценариев, должен жестко моделировать педагогический процесс. Преподаватели же получают стройную систему точно определенных предписаний о том, как реализовать процесс прохождения предметного материала. Вот почему мы создавали учебник «Хоровод» как активно воздействующий на педагогический процесс, выступающий в функции управляющего устройства, организующего деятельность преподавателя и учащегося. При этом оставили возможности для творчества.

На начальном этапе главной целью обучения является выход в продуктивную речь. Конечно, на элементарном уровне грамматическая правильность речи практически недостижима. Г.А. Левина считает, что «не нужно бросать все силы на эту часть обучения» [Левина, 2019, с. 17]. В процессе проектирования и разработки электронных учебно-методических курсов, предшествующих бумажному учебнику, мы определили минимально достаточное содержание программы: понятие о существительном, категория одушевленности / неодушевленности, род и число существительных; личные и притяжательные местоимения; именительный падеж, родительный в значении исходного пункта движения, при обозначении времени действия (в конструкции ... + *утра / вечера / ночи / дня*), винительный прямого объекта, при обозначении времени (*название дней недели*) и направления движения, дательный в значении адресата действия и косвенного объекта, предложный в значении места, объекта мысли, речи, при обозначении времени (*названия месяцев*); указательное местоимение *этот*; понятие о прилагательном; спряжение и время глагола. В связи с вводом предметов в первом семестре мы

включили количественные и порядковые числительные, общее представление о видах глагола и 2 пары глаголов однонаправленного и разнонаправленного движения. Надо отметить, что вышеперечисленный грамматический материал удачно вписывается в начальный период обучения, способствуя быстрому вхождению учащихся в речевую среду. Дальнейшее изучение падежных форм, изменение словосочетаний и глаголов движения отнесено нами к части учебника А 2–В 1. На уровне А 1 для освоения предложен лексический материал в общем объеме около 1000 единиц, что несколько превышает определенные нормы (780 ед.). В лексику уроков добавлены частотные актуальные слова и выражения (*электронный университет, маска, антистатик, администрация, сайт* и др.). Усвоению лексики уделяется внимание на каждом уроке, лексический материал повторяется и расширяется. Систематическая работа на уроках позволяет успешно справиться с этой задачей. На начальном этапе к каждому последующему уроку подготовлена специальная презентация лексики из предыдущих. И если на первых уроках учащиеся должны назвать или написать, что изображено на экране, то затем они получают задание составить предложение с этими словами (устно или письменно), использовать их в составлении диалога или монологического высказывания и т. д. Благодаря этому слова не забываются, а постоянно применяются в речи.

Для того чтобы повысить владение и качество знаний по русскому языку, на уроках с иностранными учащимися следует практиковать ситуации, с которыми они будут сталкиваться в реальной жизни, научить их говорить, задавать вопросы и отвечать на них, понимать речь собеседника и отвечать на нее с целью поддержания разговора. На каждом уроке присутствует диалогическая речь и большое количество упражнений: слушание с последующим воспроизведением / повторением, самостоятельное чтение, прослушивание и ответы на вопросы на понимание содержания, составление диалогов по аналогии, по ключевым словам или на заданную тему. Одной из целей обучения является научить иностранцев создавать монологическое высказывание и при этом уметь выражать отношение к предмету высказывания. С первых уроков учащиеся постоянно работают с текстами: читают, учат их наизусть (уровень А 1, уроки 1-8), отвечают на вопросы (устно и письменно), пересказывают текст по предложенному плану, заменяют данные предложения на синонимичные, пишут свои тексты.

Для того, чтобы научить слушать русскую речь и говорить мы подготовили такие разделы в электронных курсах, которые содержат озвученную и проиллюстрированную новую лексику, аудитивные упражнения, озвученные тексты с тестовыми заданиями, озвученные диалоги в виде комиксов и диалоговые тренажеры, созданные с помощью сервиса iSpring, видеоуроки. Благодаря такому наполнению электронных курсов мы можем погрузить иностранцев в языковую среду, сформировать атмосферу иноязычного общения, обеспечить запоминание речевых конструкций, привыкание к звучанию русской речи.

Привязка учебника к электронному учебно-методическому курсу позволяет учащимся в любом месте и в любое время поступательно переходить от одного раздела в структуре урока к другому, расширяя лексический словарь, автоматизируя навыки в употреблении грамматических форм, тренируя слух, развивая навыки произношения и говорения. Еще одним важным моментом в связи с этим становится формирование универсальных учебных действий. Соединив электронный учебно-методический курс и учебник, можно обеспечить коммуникативную направленность обучения, создать необходимые и достаточные условия эффективности обучения, решить проблему достижения индивидуального подхода к обучению.

Литература

1. Бердичевский А.Л., Голубева А.В. Как написать межкультурный учебник русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2015. 140 с.
2. Жидкова Ю.Б. Реализация дистанционного обучения русскому языку в Институте международного образования // V Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность». VI Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан»: сборник материалов. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2022. С. 169–174.
3. Левина Г.М. Специфика преподавания РКИ в цифровую эпоху: монография. Саратов: Ай Пи Эр Медиа (Серия "Русский как иностранный"). Ч. 1: Уровень А I. 2019. 180 с.
4. Скрипкина Е.Е. Организационно-методическая роль сценариев онлайн-уроков в проведении занятий в дистанционном режиме на довузовском

этапе ИМО ВГУ // V Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность». VI Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан»: сборник материалов. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2022. С. 442–444.

А.В. Зубарева, О.А. Фролова
Южный федеральный университет
(Россия)

Современные формы обучения РКИ на довузовском этапе подготовки методика преподавания РКИ, довузовский этап подготовки, интерактивные методы, мозговой штурм, ролевая игра, проектная деятельность, составление кластеров, виртуальная образовательная среда

В настоящее время в методике преподавания русского языка как иностранного происходит трансформация традиционных форм обучения. Данные процессы присущи на всех уровнях образования, в том числе и на уровне довузовской подготовки.

В 2020 году, когда все образовательные организации были вынуждены уйти на самоизоляцию, преподаватели начали проводить онлайн-занятия. В постковидное время количество онлайн-учеников уменьшилось, однако, мы не будем утверждать, что их не стало совсем. Стоит отметить, что у дистанционного образования есть свои плюсы. Например, ученику не обязательно приезжать в Россию, чтобы выучить русский язык. Используя дистанционные образовательные технологии, он может обучаться из любой точки мира. Но все же нельзя сказать, что преподавание онлайн – это прямое копирование офлайн-контента. По мнению Бамбуровой Е.А. «преподаватель должен уметь эффективно использовать различные инструменты, чтобы процесс обучения РКИ на довузовском этапе подготовки стал персонализированным, его можно было бы адаптировать под образовательные нужды каждого обучающегося» [Бамбурова, 2019, с. 158].

Кроме того, следует отметить, что в настоящее время в нашем университете также практикуется формирование групп в так называемом гибридном формате. Под гибридным форматом мы подразумеваем, что часть студентов обучается офлайн, в аудитории, а другая часть дистанционно с использованием современных программ, обеспечивающих видеосвязь преподавателя и студента.

Преподаватели столкнулись с проблемой поиска новых форм взаимодействия с учениками, которые находятся не только очно, но и онлайн. На первый план вышли интерактивные формы обучения. Под интерактивными

формами обучения мы будем понимать: ролевая игра, проектная деятельность, мозговой штурм, составление кластеров и др.

Одной из самых распространенных форм обучения является ролевая игра. Отметим, что на занятиях по РКИ для обучающихся подготовительного отделения преподаватель моделирует ситуации повседневного общения. Это могут быть как простые ситуации, например, *в магазине, на почте* и т. д., так и ситуации с опорой на профиль обучения. Например, *в банке* (экономический профиль), *у врача* (медико-биологический профиль) и др. Такие задания позволяют вовлечь в учебный процесс не только студентов, которые находятся в аудитории, но и студентов, обучающихся параллельно в дистанте. В игре принимает участие один студент из оффлайн аудитории, а другой из онлайн аудитории.

Особое значение это задание имеет для студентов, обучающихся дистанционно. Такого рода задание готовит студентов к жизни в стране изучаемого языка и позволяет снять языковой барьер до приезда.

Проектная деятельность – самостоятельно планируемая и реализуемая работа обучающихся, например, подготовка презентаций на тему *«Моя страна»*, *«Моя семья»* *«Выдающиеся личности моей страны»*, *«Мои каникулы»* и др. В методике преподавания РКИ данный метод довольно популярен на всех уровнях обучения, в том числе и на довузовском этапе подготовки, так как в нем реализуются личностно-ориентированный, коммуникативный и компетентностный подходы. Одно из преимуществ этого способа в обучении русскому как иностранному – легко осуществляемый контроль как очных студентов, так и дистанционных. Преподаватель может предложить студентам разных уровней владения языком подготовить проект на одну и ту же тему. Данный проект будет отличаться разнообразием использованных лексических, грамматических, синтаксических и стилистических средств. Например, проект на тему *«Моя семья»* на уровне А1 и А2 может выглядеть как рассказ о члене моей семьи с использованием лексического минимума и грамматических конструкций данных уровней. Начиная с уровня В1 обучающиеся могут подготовить проект о семейных традициях семьи. Уровень С1 и выше может включать в себя такие темы как *«В чем секрет семейного счастья?»* и т. д. Во время защиты проектов в учебную деятельность включены не только выступающие, но и слушающие, так как после защиты им необходимо задать вопросы выступающему.

«Мозговой штурм» – это способ, который лучше использовать в маленьких группах, до шести человек. При этом половина группы обязательно должна быть дистанционно.

Как считает Сенченкова Е.В., «метод «мозговой штурм» помогает определить степень сформированности грамматических навыков и уровень владения языком по определенной теме» [Сенченкова, 2016, с. 97]. «Мозговой штурм» побуждает их к активному участию в занятии, помогает им приобрести и развить навыки командной работы, способствует проявлению их творческого начала. Данный метод помогает студентам вспомнить пройденный ранее материал и актуализировать его использование в речи. Например, на элементарном уровне этот метод можно применять при составлении рассказа по картинкам. Кроме того, мы считаем, что максимально эффективно этот метод реализуется в форме соревнования.

Использование метода составления кластеров можно рассматривать как одну из современных форм обучения. «Под кластером понимается группа слов, объединенных общностью смы. Обычно главное слово и зависимые соотносятся как родовидовые понятия» [Сенченкова, 2016, с. 97]. Например, одежда – это шапка, шарф, куртка, рубашка, пальто и т. д. Этот метод помогает упростить процесс запоминания слов и словосочетаний иностранными обучающимися на занятиях по РКИ. Также данный метод можно применять с использованием виртуальной образовательной среды, например, создавая рабочие листы в сервисе Liveworksheets или создавая упражнения на платформе LearningApps.org.

В современных условиях организации учебного процесса, а именно наличие групп в гибридном формате невозможно представить урок без использования новых компьютерных технологий. Студенту, изучающему русский язык как оффлайн, так и дистанционно, необходимо наглядно представлять учебный материал, особенно на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. На сегодняшний день работу преподавателя РКИ нельзя представить без использования возможностей виртуальной образовательной среды. «Под виртуальной образовательной средой мы понимаем единое интерактивное образовательное пространство, которое посредством использования современных технологий позволяет осуществлять учебные мероприятия в режиме онлайн» [Зубарева, Фролова, 2021, с. 124].

Использование вышеописанных форм обучения русскому языку как иностранному позволяет сформировать коллектив, создать атмосферу сотрудничества в группе вне зависимости от нахождения студентов: онлайн

или оффлайн, что является одним из ключевых условий для успешной учебы студентов в условиях гибридной формы организации учебного процесса.

При включении в работу современных форм обучения студенты быстрее осваивают учебный материал. Они позволяют интенсифицировать учебный процесс и сформировать речевые навыки и умения.

В заключении хочется сказать, что методика преподавания русского языка как иностранного не перестает развиваться. Преподаватели постоянно совершенствуют свои навыки работы. В настоящее время существует большое количество интерактивных инструментов, помогающих сделать урок эффективным и интересным. Без каких-либо специальных навыков и умений любой преподаватель может разработать и подобрать, а также сочетать и адаптировать традиционные и новые формы обучения с учетом языкового уровня студентов.

Литература

1. Бамбурова Е.А. Дидактический потенциал информационно-коммуникационной среды как технологическая основа обучения иностранному языку // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. Материалы V Международной научно-методической конференции. Омск: ОАБИИ, 2019. С. 158–161.
2. Зубарева А.В., Фролова О.А. Использование инструментов виртуальной образовательной среды на уроках РКИ // Международное образование и сотрудничество. Сборник научных трудов. М.: Техполиграфцентр, 2021. С. 123–128.
3. Зубарева А.В., Фролова О.А. Использование интерактивных рабочих листов в обучении РКИ на довузовском этапе подготовки // Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве. Сборник материалов Международного научного конгресса. В 3-х частях. М.Н. Русецкая (гл. ред.), М.А. Осадчий (отв. ред.). М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2021. С. 409–411.
4. Каменева Е.В. О роли современных компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному // Альманах современной науки и образования, Тамбов: Грамота, 2013. № 8 (75). С. 87–89.
5. Сенченкова Е.В. Интерактивные формы обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе // Педагогическое образование в России. 2016. № 11. С. 96–99.

А.С. Зуева

Псковский государственный университет

(Россия)

**Инфографическая репрезентация глагольной категории времени
(довузовский этап обучения)**

*методика обучения русскому языку как иностранному, инфографика,
инфограмма, грамматика, категория времени глагола*

В последнее время визуализация информации становится все более актуальным приемом во всех сферах жизни, в том числе в сфере образования. Данным фактом обусловлена актуальность применения инфографики в учебном процессе. Инфографика – это краткий схематичный способ передачи информации в виде визуализированного контента: изображений, графики, текста, цифр и других элементов.

В обучении русскому языку как иностранному (РКИ) инфографика может быть использована для визуализации грамматических, лексических и лингвокультурологических тем, а также текстов различной тематической направленности. Большинство методистов придерживаются мнения, что применение наглядности и визуализации в обучении грамматике увеличивает эффективность обучения за счет упрощения материала, расширяет объем запоминаемой информации, а также систематизирует полученные знания [Рогова, 1991, с. 115; Бабанский, 2002, с. 189; Гальскова, 2000, с. 246]. Такие технологии, как грамматические интеллект-карты, создание креолизованного текста по грамматическим темам, учебные пособия по грамматике в картинках (напр., пособие Малышева Г.Г. «Кто? Где? Когда? Русская грамматика в картинках для начинающих») являются примерами использования инфографики при обучении грамматике [Гарифзянова, 2007, с. 65; Малышев, 1993; Инас, 2017, с. 131].

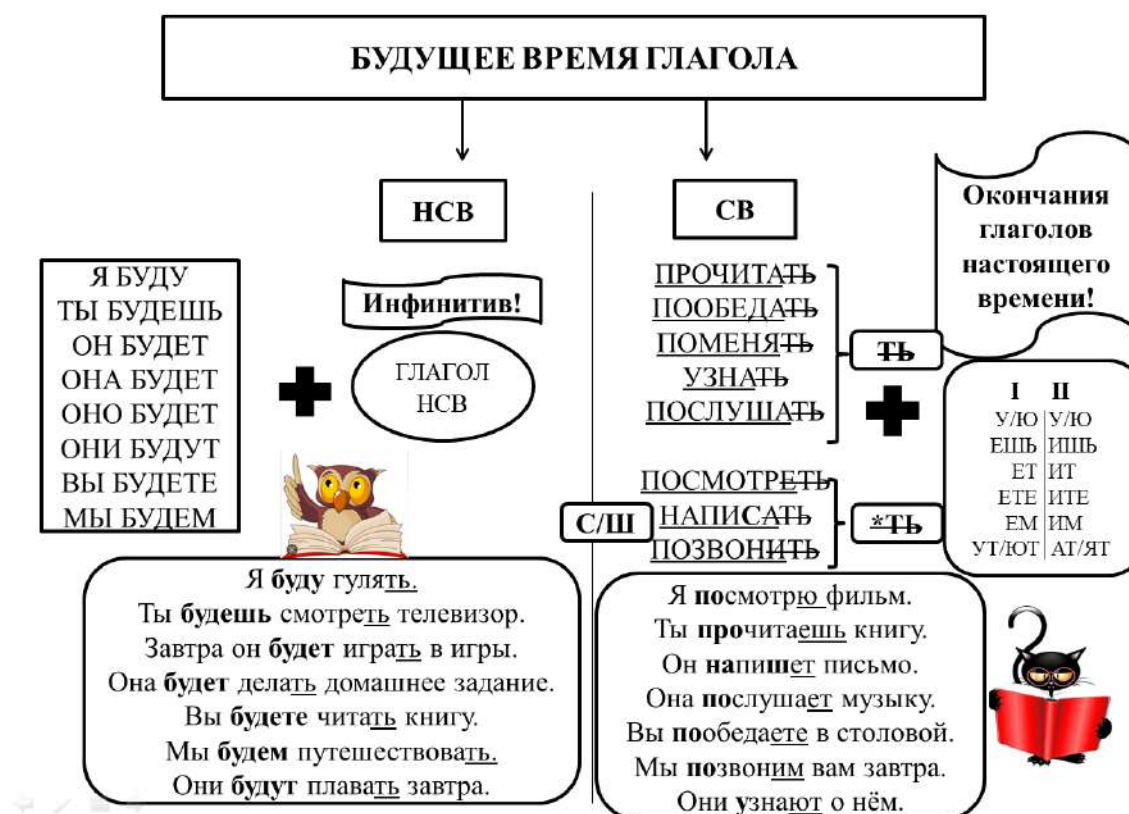
В нашем исследовании мы рассмотрим инфографическое представление грамматической темы «Категория времени глагола (будущее время)».

Согласно государственному стандарту по русскому языку как иностранному, на элементарном уровне (А1) иноязычные обучающиеся должны овладеть категориями вида и времени глагола, тесно связанными между собой, уметь образовывать и употреблять в речи 5 видо-временных форм (настоящее, прошедшее и будущее несовершенное; прошедшее и будущее совершенное) [Государственный стандарт, 2001].

Перед изучением категории времени студенты уже имеют представление о категории вида, а также знают некоторые глаголы, имеющие видовые пары: *читать – прочитать, смотреть – посмотреть* и др.

Если образование форм будущего времени глаголов несовершенного вида (НСВ) не представляет особых сложностей для иностранных студентов в силу своей четкой моделируемости (*буду, будешь, будет* и т. д. + инфинитив), то при образовании форм совершенного вида (СВ) (*напишу, прочитаю*) часто возникают ошибки, вызванные ложными внутриязыковыми аналогиями: **поменяю* (вместо *поменяю*), ср.: *заменяю*; **пообедадим* (вместо *пообедаем*), ср.: *дадим*.

Кроме того, что у студентов возникают проблемы с образованием форм будущего времени глаголов совершенного вида, часто они смешивают формы будущего времени глаголов несовершенного и совершенного вида (**я буду посмотреть фильм; *мы будем вам позвонить*). Разработанная нами инфограмма поможет снять трудности формообразования у иностранных студентов:



Работа с инфограммой проводится следующим образом:

1. Студенты-иностранцы читают первую часть инфограммы: будущее время глаголов несовершенного вида. Преподаватель обращает внимание

студентов на аналитическую форму будущего времени глагола, а именно на глагол «быть» в форме будущего времени: *я буду, ты будешь, он будет* и т. д.

2. Иностранцы обучающиеся читают примеры, приведенные в инфограмме, и, отвечая на вопросы преподавателя, составляют собственные предложения с формой будущего времени НСВ.

А. *Что ты будешь делать завтра?*

Я буду...

В. *Что твой друг будет делать завтра?*

Он будет...

С. *Что вы с другом будете делать завтра?*

Мы будем...

3. Далее студентам предлагаются глаголы, которые нужно использовать при составлении предложений в будущем времени НСВ. В список включены и глаголы СВ, поэтому иностранным студентам необходимо быть внимательными.

Смотреть, пообедать, звонить, прочитать, слушать, играть, написать, взять.

Напр., я буду смотреть (НСВ) фильм. Я буду пообедать (СВ). Я буду обедать (НСВ).

4. После составления предложений студенты выписывают глаголы СВ (*пообедать, прочитать, написать, взять*). Преподаватель сообщает студентам, что форма будущего времени глаголов СВ образуется другим способом – синтетическим, с использованием тех же окончаний, что и в настоящем времени (см. инфограмму).

5. Иностранцы вместе с преподавателем читают инфограмму, обращая внимание на группу глаголов СВ, при образовании будущего времени которых сокращается суффикс глагольной основы (*посмотр~~еть~~*). А также знакомятся с примерами, представленными в инфограмме.

6. Далее иностранные студенты отвечают на аналогичные вопросы (п. 2.), но уже с использованием форм будущего времени СВ:

А. *Что ты сделаешь завтра?*

Я...

В. *Что твой друг сделает завтра?*

Он...

С. *Что вы с другом сделаете завтра?*

Мы...

7. Изученный грамматический материал закрепляется в языковых и речевых упражнениях на материале ранее изученных, но не представленных в инфограмме глаголов.

Таким образом, применение данной инфограммы будет способствовать снятию трудностей при освоении грамматической темы: четкое визуальное разграничение форм будущего времени СВ и НСВ наглядно представит особенности формообразования и поможет предотвратить ошибки иноязычных обучающихся при образовании и использовании этих форм.

Литература

1. Бабанский Ю.К. Методические основы оптимизации учебно-воспитательного процесса. СПб.: Просвещение, 2002. 298 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие. М.: АРКТИ, 200. 372 с.
3. Гарифзянова Е.Ф. Использование технологии Mind Map студентами дистанционной формы обучения // Иностранные языки в дистанционном обучении. Пермь: изд-во ПГТУ, 2007. С. 65–69.
4. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т.Е. Владимирова, М.М. Нахабина, Н.И. Соболева и др. М.– СПб.: Златоуст, 2001. 28 с.
5. Инас Т.Ш. Креолизированный текст как средство временной коммуникации: вербальная и визуальная составляющие // Научный форум: Филология, искусствоведение и культурология. 2017. №1. С. 131–143.
6. Малышев Г.Г. Кто? Где? Когда? Русская грамматика в картинках для начинающих. СПб.: Златоуст, 1993.
7. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. М.: Просвещение, 1991. 351 с.

Д.А. Иванова

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

Применение цифровых инструментов обучения на довузовском этапе подготовки иностранных граждан

цифровизация, дистанционное обучение, информационные технологии

Внедрение информационных технологий в процесс обучения началось еще в прошлом веке и продолжается до сих пор. Пандемия COVID-19 в 2020 году изменила существовавшую систему образования. Многие ученые рассматривают 2020 год как поворотный момент в истории педагогики, после которого возвращение к «доковидной» системе образования является невозможным [Крамаренко, 2020, с. 193].

По данным исследователей внедрение различных цифровых инструментов в процесс образования активно шло и до 2020 года, так ежегодно использование информационных технологий увеличивалось на 15,4% без дополнительной мотивации преподавателей и обучающихся [Toth-Stub, 2020].

«Дистанционное обучение» не является общепринятым термином, как в англоязычной литературе «e-learning», но используется чаще остальных. Наряду с первым термином используется также «обучение с помощью информационных/дистанционных технологий», «электронное обучение» и т. д.

Под «дистанционным обучением» понимается система обучения без прямого контакта между преподавателем и обучающимся, но с применением интернет-технологий, электронных ресурсов и цифровых инструментов: видеосвязи, электронной почты, мессенджеров, мобильных приложений, тренажеров, обучающих сайтов и образовательных платформ.

У такой системы обучения есть ряд безусловных преимуществ: возможность обучения из любой точки мира при условии наличия устойчивого интернет-соединения и компьютера и/или мобильного телефона, уменьшение стоимости обучения за счет отсутствия расходов на транспорт, возможность обучения по собственному графику, доступ к обучению для лиц с ограничениями по состоянию здоровья [Abdelsalam, Ebitisam, Shadi Aljawarneh, Hasan Rashaideh, Hadeel Alharbi, 2022].

Во время вынужденного неподготовленного перехода на полностью дистанционное обучение все учебные заведения столкнулись с рядом проблем,

в числе которых отсутствие необходимой технической базы и высокоскоростного интернет-соединения у обучающихся, недостаточная подготовка преподавателей к работе с информационными технологиями, а иногда и психологическое неприятие необходимости перехода на дистанционный формат обучения, отсутствие необходимого объема образовательного материала в электронном виде на момент перехода на дистанционное обучение.

Подготовительный факультет для иностранных учащихся начал работу по цифровизации процесса обучения задолго до начала пандемии COVID-19. Преподавателями факультета были разработаны бесплатные общедоступные курсы на платформе Stepik, которые активно используются для самостоятельной работы учащихся, среди которых «Русский язык как иностранный. Буду учиться в России», «Русский язык как иностранный. Учусь в России. Правила чтения», «Русский язык как иностранный. Учусь в России. Основы грамматики». Каждый курс тематически разделяется на уроки, каждый из которых состоит из авторского видео, разработанного и записанного преподавателями подготовительного факультета, и набора заданий с автоматической проверкой.

Также сотрудники факультета разработали большое количество электронных образовательных ресурсов на платформе Moodle, доступ к которым есть только у корпоративных пользователей, то есть слушателей подготовительного факультета. К сожалению, данная платформа не идеально подходит для обучения инофонов русскому языку на начальном этапе обучения, так как не всегда интуитивно понятна и предполагает большое количество текстовых материалов, которые не будут доступны и понятны слушателям, начинающим изучать русский язык.

Как и курсы на платформе Stepik, разработанные электронные образовательные ресурсы используются только для самостоятельной работы учащихся, так как, по нашему убеждению, обучение иностранному языку, особенно на начальном этапе, невозможно без занятий с преподавателем в режиме реального времени. При отсутствии контакта с преподавателем самостоятельные занятия слушателей при изучении русского языка с нуля имеют крайне низкую эффективность, что снижает мотивацию учащихся [Виноградова, Клобукова, 2018, с. 195]. Главной целью изучения иностранного языка является успешная коммуникация, что невозможно при исключительно самостоятельной работе даже с самыми совершенными учебными материалами.

Таким образом процесс обучения русскому языку на подготовительном факультете для иностранных учащихся проходит с применением всех возможных цифровых инструментов, предполагающих как самостоятельную работу слушателей, так и занятия с преподавателем в режиме реального времени.

В Казанском (Приволжском) федеральном университете в учебном процессе успешно используется платформа Microsoft Teams, которая адаптирована под потребности преподавателей и учащихся, и корпоративный доступ к которой есть у всех сотрудников и студентов университета. Все занятия в дистанционном формате проходят именно на этой платформе, также на платформе есть функция чата, загрузки файлов и назначения различного рода заданий с ограничением по времени.

Для эффективного обучения иностранцев русскому языку как иностранному сотрудниками Центра информационных технологий и преподавателями подготовительного факультета и Института филологии и межкультурной коммуникации были разработаны три мобильных приложения на платформе iOS. Вся содержательная часть опирается в первую очередь на разработанный на подготовительном факультете для иностранных учащихся учебный комплекс, состоящий из 3 частей – «Привет!», «Как дела?», «Удачи!» [Владимирова, Залялова, 2021; Владимирова, Кулигина, 2021]. На сегодняшний день мобильные приложения являются одним из самых современных средств для изучения иностранного языка, особенно востребованным у молодых людей, привыкшим к постоянному взаимодействию с мобильным телефоном.

Первое мобильное приложение адресовано иностранцам, приступающим к изучению русского языка. Одной из трудностей, с которой сталкивается учащийся на начальном этапе обучения, является постановка правильного произношения. Устоявшиеся фонетические ошибки крайне плохо поддаются коррекции на последующих этапах обучения. Для постановки правильного произношения и отработки произносительных навыков необходим прямой контакт с преподавателем, что делает задачу трудновыполнимой в условиях дистанционного обучения. С этой задачей справляется приложение со встроенной системой распознавания речи. Данная разработка ученых Казанского университета позволяет распознавать не только слова, но и оценивать правильность произношения слогов и звуков.

Второе мобильное приложение со встроенной системой распознавания речи адресовано детям и посвящено обучению чтению. В приложении представляются буквы, звуки, слоги и слова русского языка, однако данное

приложение значительно отличается по интерфейсу и адаптировано под потребности детей, приложение позволяет в игровой форме выучить русский алфавит.

Третье мобильное приложение решает проблему обучения аудированию инофонов. Многие учащиеся имеют значительные проблемы с восприятием русской речи на слух, особенно если обучение проходит в дистанционном формате, то есть вне языковой среды. Приложение имеет три уровня сложности, соответствующие элементарному, базовому и первому сертификационному уровням владения русским языком. Первый тип заданий предполагает, что учащийся составляет прослушанную фразу из представленных слов, во втором типе заданий необходимо составить прослушанное слово из букв.

Однако все перечисленные средства не решают глобальных проблем, с которыми сталкиваются преподаватели русского языка как иностранного на начальном этапе при работе в дистанционном формате. Одной из основных проблем является большой объем заданий на проверку, которые также бывают представлены в крайне неудобном формате – фотографии рукописного текста. Также не всегда учащиеся имеют возможность участвовать в занятиях в режиме реального времени по техническим причинам.

Разработанная специалистами Казанского (Приволжского) федерального университета платформа Studerus обладает всеми необходимыми для обучения иностранцев функциями:

- на платформе представлены видеоролики ко всем грамматическим темам, презентации и иллюстративный материал;
- имеются многочисленные практические задания с автоматической проверкой, а также с возможностью проверки и корректировки преподавателем;
- новая лексика представлена в виде интерактивных карточек;
- имеется возможность назначения контрольных работ с ограничением по времени;
- разработан встроенный тренажер для отработки аудитивных навыков иностранных учащихся;
- преподаватель и администратор могут отслеживать прогресс каждого учащегося – по курсам, по урокам, по темам и по упражнениям.

Подготовительный факультет для иностранных учащихся Казанского (Приволжского) федерального университета с 2022/2023 учебного года

предлагает слушателям полностью дистанционную программу обучения с сокращенным количеством аудиторных часов на базе разработанной цифровой платформы Studerus. Слушателями программы в 2022/2023 учебном году стали 197 учащихся из Ирана, Китая, Египта, Колумбии и Эквадора. В процессе реализации мы сталкиваемся с ожидаемыми сложностями: отсутствие должной мотивации у слушателей для самостоятельной работы, недостаточная вовлеченность в процесс обучения слушателей, большой объем работы для преподавателей, сложность объективной оценки знаний учащихся, необходимость постоянного контроля и корректировки учебных материалов для повышения эффективности обучения. Открытие данной программы стало возможно благодаря внедрению в учебный процесс всех перечисленных цифровых инструментов, адаптированных под особенности обучения иностранных учащихся.

Литература

1. Владимирова Л.В., Залялова Р.Р. Привет. Учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся (элементарный уровень). Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2021. 230 с.
2. Владимирова Л.В., Кулигина О.В., Сафин Р.Н. Как дела? Учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся (базовый уровень). Изд-во Казан. ун-та, 2021. 214 с.
3. Владимирова Л.В., Кулигина О.В. Удачи! Учебное пособие для иностранных учащихся по русскому языку (предвузовский уровень). Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2021. 254 с.
4. Виноградова Е.Н., Клобукова Л.П. В поисках золотой середины: дистанционное обучение онлайн и офлайн // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2018. Т. 15. № 2. С. 195–209.
5. Крамаренко Н.С. Человеческий фактор в новой экосистеме цифрового образования // Вестник Московского государственного областного университета. 2020. № 3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.evestnik-mgou.ru (дата обращения: 01.03.2023).
6. Abdelsalam M. Maatuk, Ebitisam K. Elberkawi, Shadi Aljawarneh, Hasan Rashaideh & Hadeel Alharbi. The COVID-19 pandemic and E-learning: challenges and opportunities from the perspective of students and instructors // Journal of Computing in Higher Education. 2022. V. 34. P. 21–38. [Электронный

ресурс]. – Режим доступа: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12528-021-09274-2> (дата обращения: 01.03.2023).

7. Toth-Stub S. Countries Face an Online Education Learning Curve: The Coronavirus Pandemic has Pushed Education Systems: Online, Testing Countries' Abilities to Provide Quality Learning for All, 2020. [Электронный ресурс]. –Режим доступа: <https://www.usnews.com/news/best-countries/articles/2020-04-02/coronavirus-pandemic-tests-countries-abilities-to-create-effective-online-education> (дата обращения: 01.03.2023).

В.А. Красман, Н.С. Русинова

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет
(Россия)*

**Специфика обучения русскому языку как иностранному студентов
на подготовительном отделении, планирующих поступление
в магистратуру на русском языке.**

*русский язык как иностранный, предмагистерская подготовка,
подготовительное отделение*

Современное высшее образование напрямую связано с процессом глобализации, поэтому ведущие вузы понимают значимость развития межнациональных связей и увеличивают процент иностранных студентов. По мнению ряда исследователей, наличие иностранных студентов «позволяет оценить глобальную конкурентоспособность учреждения и его включенность в процесс глобализации» [Вершинина, 2016, с. 95]. Несмотря на непростую геополитическую ситуацию государство продолжает «использовать академическую мобильность как инструмент реализации своих интересов» [Вершинина, 2016, с. 100]. Действительно, выделение квот приема иностранных граждан в вузы является инструментом «мягкой силы», позволяющим формировать пророссийски настроенную элиту в других странах [Вершинина, 2016, с. 100]. Следует отметить, что приверженность и глубокое понимание русской культуры возникает именно у тех студентов, которые получили возможность приехать в Россию и обучаться очно.

В 2011 году Национальный исследовательский Томский политехнический университет (НИ ТПУ) начал реализовывать предмагистерскую программу на подготовительном отделении, что было связано с переходом на новую многоуровневую систему обучения в рамках интернационализации образования. Был разработан учебный план с учетом профилей (технический и экономический). Данное направление оказалось высоко востребованным и получило дальнейшее развитие. География и количество студентов постоянно расширяется, в связи с чем требуется дополнительное осмысление специфики работы со студентами-предмагистрантами, так как разница культур и профильных направлений предполагает более тщательный и индивидуальный подход к обучающимся.

Данная статья акцентирует проблематику обучения иностранных студентов на подготовительном отделении, планирующих поступление в магистратуру, где преподавание ведется только на русском языке. Вышеуказанная аудитория, как правило, не имеет опыта учебы и проживания в России, что накладывает определенные трудности в адаптации и освоении программы.

Обозначим некоторые особенности освоения программы студентами-предмагистрантами на подготовительном отделении. Есть несколько аспектов, влияющих на эффективность обучения по предмагистерской программе. Часть из них напрямую связана с объективными жизненными проблемами, как то климатические особенности России, вызывающие трудности акклиматизации, вопросы заселения в общежития (чаще всего студенты одной национальности живут вместе и не используют русский язык для коммуникации), возраст обучающихся (обременение семьей, работой) [Поморцева, Куновски, 2021, с. 32]. Данные сложности требуют внимания от вуза. Другие аспекты касаются конкретно учебной программы. Остановимся на этом более подробно.

Одна из ключевых трудностей состоит в том, что обучающимся необходимо овладеть лексическими и грамматическими основами русского языка в короткие сроки, сформировать и развить языковые компетенции с учетом профиля и научного уровня. Грамматическая система русского языка входит в число самых сложных, поэтому выход на текст не представляется возможным на ранних сроках. А также следует понимать, что первые тексты должны быть адаптированы в соответствии с языковым уровнем студентов. Работа с аутентичными текстами возможна только на поздних этапах изучения русского языка в рамках подготовительного отделения. Однако необходимость формирования навыков владения научным стилем диктует целесообразность раннего введения лексики и частотных грамматических конструкций, используемых в языке специальности. Так, например, в 2013 году в НИ ТПУ было опубликовано учебно-методическое пособие Н.С. Смоляковой (Русиновой) и А.В. Жлюдиной «Научный старт: готовимся к обучению в магистратуре!» [Смолякова, Жлюдина, 2013], в котором авторы попытались реализовать поставленные задачи: 1) познакомить с научными текстами и особенностями конструкций в них; 2) сформировать лингвопредметную компетенцию; 3) научить основам реферирования; 4) подготовить студентов к выступлению на научной конференции. К примеру, в рамках темы

«Образование отглагольных существительных» студентам уже на начальных этапах обучения предлагаются задания следующего типа:

Напишите, от каких слов образованы существительные. Обратите внимание на суффиксы, которые используются для образования существительных.

<i>От какого слова образовано?</i>	→	<i>Существительное</i>	<i>Суффикс</i>	<i>Значение существительных</i>
<i>Служить (глагол)</i>	→	<i>служение</i>	<i>-ени-</i>	<i>процесс</i>
	→	<i>воспламенение</i>	<i>-ени-</i>	<i>процесс</i>
	→	<i>кипение</i>	<i>-ени-</i>	<i>процесс</i>
	→	<i>плавление</i>	<i>-ени-</i>	<i>процесс</i>
	→	<i>замораживание</i>	<i>-ани-</i>	<i>процесс</i>
	→	<i>активность</i>	<i>-ость-</i>	<i>качество</i>
	→	<i>глупость</i>	<i>-ость-</i>	<i>качество</i>
	→	<i>жадность</i>	<i>-ость-</i>	<i>качество</i>

Несмотря на сложность восприятия абстрактных понятий дозированное предъявление материала позволяет студенту понять специфику русского словообразования.

Следует отметить, что студенты-предмагистранты – это взрослые люди (в среднем от 22 до 40 лет), имеющие высшее образование (бакалавриат) и получившие опыт написания научных работ. Вследствие этого нет необходимости останавливаться на структурных особенностях создания научных текстов, что позволяет использовать учебное время с большей эффективностью для изучения речевых шаблонов и синонимичных конструкций. Так, например, вышеуказанное пособие знакомит учащихся с частотными определительными конструкциями и предлагает возможную синонимичную форму. Важно отметить, что на ограниченном материале ведется разносторонняя работа, охватывающая грамматический, лексический и стилистический аспекты.

Прочитайте конструкции и примеры их использования в предложениях. Где используются эти конструкции?

<i>Что? - (это) что? Кто? - (это) кто?</i>	<i>Что? (кто?) является чем? (кем?)</i>	<i>Что? называется чем?</i>	<i>Что? представляет собой что?</i>
<i>Равно – это математический знак.</i>	<i>Металл является простым веществом.</i>	<i>Раздел физики, который изучает законы механического движения, называется механикой.</i>	<i>Оксид представляет собой соединение элемента с кислородом.</i>
▼	▼	▼	▼
<i>Что? (кто?) как что? (кто?)</i>			
<i>Равно как математический знак.</i>	<i>Металл как простое вещество.</i>	<i>Механика как раздел физики, который изучает законы механического движения.</i>	<i>Оксид как соединение элемента с кислородом.</i>

Завершающим этапом в разделах учебника является текст как центральная единица языка. На ранних этапах обучения текст следует адаптировать с точки зрения грамматики. Несмотря на то, что Н.В. Поморцева приводит ряд преподавателей русского языка как иностранного, считающих необходимостью использовать аутентичные тексты в рамках предмагистерской программы [Поморцева, Куновски, 2021, 37, с. 38], мы придерживаемся иной точки зрения. Нужно осознавать языковые трудности и уровень студентов. Недопустимо на начальных этапах идти на опережение, пока не сформирована минимальная лексико-грамматическая база. В частности, тексты в пособии «Научный старт: готовимся к обучению в магистратуре» выстроены в соответствии с изучением грамматических тем. Тексты носят общенаучный и познавательный характер, что формирует лексическую базу, позволяющую вести коммуникацию в профессиональной сфере. Например, нижеприведенное текстовое задание дает возможность иностранным студентам закрепить ряд грамматических конструкций.

Кислород является восьмым элементом периодической системы, которую создал Д.И. Менделеев в 1869 году. Химический символ кислорода – О, относительная атомная масса (атомный вес) 16. Кислород играет важнейшую роль в существовании жизни на Земле. В земной коре находится связанный кислород, который является самым распространенным элементом.

В составе минералов, в соединениях с другими элементами он составляет 47 % от массы земной коры!

Опыт работы с предмагистрантами дает основание утверждать, что лексическая и грамматическая работа взаимообусловлены, поэтому структура обучения выстроена по концентрам (от простого к сложному, от слова к словосочетанию и тексту). Иностранные студенты легче проходят адаптацию при наличии выверенных с точки зрения сложности материалов.

Литература

1. Вершинина И.А., Курбанов А.Р., Панич Н.А. Иностранные студенты в России: особенности мотивации и адаптации // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 106 (6). С. 94–102.

2. Гузарова Н.И., Кашкан Г.В., Владимирова Т.Л. Предмагистерская подготовка иностранных слушателей в Томском политехническом университете: опыт, проблемы, перспективы // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Сборник статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: в 2 частях. Российский университет дружбы народов. 2017. С. 233–237.

3. Гузарова Н.И., Кашкан Г.В., Шахова Н.Б. Предмагистерская подготовка иностранных граждан // Высшее образование в России. 2013. № 2. С. 84–89.

4. Поморцева Н.В., Куновски М.Н. Научно-практические исследования по предмагистерской, преаспирантской и предординаторской подготовке иностранных граждан в Российских вузах // Вопросы методики и преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 37. С. 30–56.

5. Смолякова Н.С., Жлюдина А.В. Научный старт: готовимся к обучению в магистратуре! Русский язык как иностранный: Профессиональная сфера общения. Технический профиль: учебно-методическое пособие. Томск: Изд-во ТПУ, 2013. 102 с.

И.М. Лагун, Н.Н. Захарова, Н.Н. Гончарова
Тульский государственный университет
(Россия)

**Содержание профессионально ориентированного лексического минимума
инженерно-технического профиля довузовского этапа обучения
иностранцев**

*профессионально ориентированный лексический минимум, инженерно-
технический профиль, именная лексика, глагольная лексика*

В рамках данной работы решалась задача отбора и анализа лексики, минимально необходимой, но достаточной для успешного обучения иностранного гражданина на русском языке в вузах РФ. Для составления обоснованного профессионально-ориентированного лексического минимума, предназначенного для иностранных учащихся инженерно-технического направления довузовского этапа обучения, в качестве базовой была выбрана аутентичная учебно-научная лексика физико-математического дискурса, актуального как в инженерной, так и естественнонаучной подготовке. Помимо экспертной оценки терминологии и терминизированной части словника был проведен частотный анализ текстов учебников, рекомендованных Минобрнауки для студентов технических специальностей вузов РФ (это учебники физики Савельева И.В., Иродова И.Е., Трофимовой Т.И. и др.), и учебных пособий для иностранных учащихся [Лагун, 2014]. Сравнение рейтинга частотности лексических единиц (с количеством повторений только в начальном разделе «Механика» не менее 9 раз) позволило сделать вывод не только о валидности языковых средств пособий, но и об уместности и актуальности изучения и анализа профессионально-ориентированной лексики, позволяющей иностранным учащимся успешно осваивать базовые программы выбранной специальности.

Частотное распределение лексем и последующее формирование словника и алфавитно-частотного словаря как обязательной части учебного пособия, например, по физике для иностранных учащихся, было получено с помощью разработанной методики статистического анализа текста, содержащего, в том числе, формулы, таблицы, рисунки с подрисуночными подписями и пр. [Лукашин, 2014]. Разработанная методика позволяет обеспечить не нарушающую частотное распределение элементов машинную обработку

исходного текста любого формата, бумажного или электронного; выделение семантически значимых словоформ; лемматизацию их списка и частотный анализ полученных лексем.

Лексический минимум содержит:

– общенаучную лексику, входящую в различные лексические подсистемы математики и физики как учебных дисциплин довузовского этапа обучения;

– общеупотребительную лексику, необходимую для понимания процессов и явлений, получающих научное описание в представленных научных дисциплинах и приобретающих в научном дискурсе терминизированное значение или служащих для объяснения отношений между терминами;

– терминологическую лексику физики и математики.

Исследование показало, что в учебном инженерно-техническом дискурсе имеет значительный количественный перевес именная лексика, что находит отражение в представленном лексическом минимуме, который содержит 40,4% существительных и 28,7% прилагательных, глагольная лексика составляет только 18,7%. Далее в работе осуществлено функционально-семантическое описание лексики, частотной в учебно-научных текстах инженерно-технического дискурса, что позволило прийти к следующим выводам.

Глагол выступает содержательной доминантой высказывания, что особенно важно при формировании речевой компетенции иностранных учащихся в работе с учебно-научным текстом. Доминирующая семантическая позиция глагола в высказывании обуславливает тесную семантическую связь глагола с другими актантами предложения и предопределяет синтаксическое развертывание предложения как линейной структуры. Высокая синтаксическая валентность глагола в инженерно-техническом дискурсе является основой для выделения, описания и вычисления различных типов движения (изменения) объекта исследования. Глагольная лексика служит основой для образования отглагольных существительных, называющих основные физические процессы или описывающих способы оперирования с различными предметами, материалами и формирующих терминологические поля математики и физики как базовых дисциплин инженерно-технического дискурса. Глаголы служат основой для образования причастий и деепричастий, выполняющих в научном тексте функцию его семантического и структурного сжатия при сохранении высокого уровня информативности высказывания. Глагольная лексика обладает высоким индексом специальных значений, которые актуализируются именно в

научном дискурсе и играют важнейшую роль в понимании и дифференциации различий физических процессов, получающих терминовое описание в научном и учебно-научном текстах и находящих свое отражение в кодировании этой информации в виде формул. При этом следует отметить активность префиксальных форм глагола, которые являются основой для появления дифференциальных сем, значимых при описании разных по характеру, образу, мере, интенсивности способов движения материального тела.

Самым частотным семантическим классом в инженерно-техническом дискурсе являются глаголы определения: *быть, являться, называть(ся), принадлежать* и т. д. Описать физическое явление – значит дать определение научному понятию в языковой и/или знаковой форме (в виде функциональной зависимости).

В математических и физических текстах наблюдается семантическая «диффузия» глагольной лексики, в некоторых контекстах реализуется нетипичная для данной группы семантика. Например, в разряд глаголов мыслительной деятельности попадают глаголы восприятия, с общим значением восприятия или глаголы зрительного восприятия: *замечать, наблюдать, видеть, обнаруживать*. Пассивные формы с частицей *-ся* реализуют сему бытийности: *наблюдаться, обнаруживаться*.

Следует отметить высокую частотность акциональных глаголов, описывающих разные типы движения в зависимости от способа взаимодействия тел, систем отсчета, физических характеристик движущегося тела (тел) – *двигаться, вращаться, совпадать с движением, перемещаться/переместиться, катиться, скользить*.

В лексическом минимуме имена существительные показывают высокий индекс частотности (148-8). Эти данные подтверждают именную характер научного стиля. Частотность словосочетаний «прилагательное + существительное» обусловлено краткостью и высоким информативным весом структуры.

Употребление имен существительных в научном тексте обусловлено такими его свойствами, как: отвлеченность, обобщенность и точность изложения.

Количество прилагательных составило 28,7% массива лексического минимума. Имя прилагательное как часть речи формируют словоформы, имеющие значение признаковости. Среди качественных немотивированных прилагательных лексического минимума есть основанные на пространственных (*левый, правый, прямой*) и физических признаках

(*сильный, слабый*), *размере (большой, тонкий)*, *полноте (полный)*, *состоянии (твердый)*, *структуре (сложный)*.

Значительное число общенаучных и терминологических единиц представлены относительными прилагательными. В лексический минимум инженерно-технического профиля подготовки вошли порядковые относительные прилагательные *первый, второй и третий*: «**первый** закон Ньютона», «**второй** закон Ньютона», «**третий** закон Ньютона» [Лагун, 2014, с. 14–15].

Местоименные прилагательные в нашем исследовании включены в группу нейтральной общеупотребительной лексики и по своему функционированию в физическом дискурсе ничем не отличаются от различных других сфер их применения, например: «**Любые** измерения всегда производятся с погрешностью» [Там же, с. 51], «**Каждое** вещество имеет плотность» [Там же, с. 53]. Приведенные в лексическом минимуме местоименные прилагательные являются немотивированными словами за исключением прилагательного *некоторый*, мотивированного местоименным прилагательным *который*, являющимся производным.

Характер выражаемых значений собственно относительных прилагательных разнообразен: обозначение признака по материалу, по назначению, по свойственности. Относительные прилагательные мотивируются словами других частей речи: существительными (*угловой, гармонический, динамический, векторный*); глаголами (*касательный, колебательный*); наречиями (*внешний, внутренний*); числительными (*третий*). Однако встречаются среди рассматриваемых прилагательных и производные: *общий, одинаковый, постоянный, плоский, частный; действительный*.

В рассмотренных относительных прилагательных, мотивированных существительными и обозначающими признак по его отношению к предмету, явлению, содержатся следующие словообразовательные значения. 1. Общее значение отнесенности к предмету, явлению, названному мотивирующим существительным, часто конкретизируемое в контексте: *силовой, физический, волновой, кинематический, динамический, кинетический* и т. д. 2. Значение «обладающий характерным отличительным признаком, названным мотивирующим существительным», иногда с оттенком «содержащий в качестве составной части то, что названо мотивирующим существительным»: *бесконечный, гармонический, классический, потенциальный, элементарный*.

Подавляющая часть относительных прилагательных, входящих в лексический минимум, мотивированы существительными. Эта словообразовательная и семантическая связь должна быть продемонстрирована при изучении лексических единиц как в базовом курсе русского языка, так и в научном стиле, поскольку правильное понимание семантики прилагательного основано на прослеживании семантической и словообразовательной цепочки лексических единиц, изучении различных видов суффиксального словообразования. В методическом плане следует учитывать семантику и функционирование относительных прилагательных. Так, частотное общеупотребительное собственно относительное прилагательное *угловой* своим первым прямым значением имеет значение, согласно словарю С.И. Ожегова, «относящийся к углу в 1 значении, а именно: в геометрии: плоская фигура, образованная двумя лучами, исходящими из одной точки» [Ожегов, 2007]. Это значение реализовано в составе терминов-словосочетаний *угловая скорость*, *угловое ускорение*, которые применяются в учебных текстах по физике: *Быстроту изменения угла поворота характеризует величина угловой скорости. Псевдовектор углового ускорения характеризует быстроту изменения вектора угловой скорости* [Лагун, 2014, с. 11].

Относительные прилагательные функционируют преимущественно в составе сложных терминов-словосочетаний, которые должны презентоваться в рамках изучения научного стиля как терминированные устойчивые, воспроизводимые как единое целое номинативные единицы.

Преобладание в научных дискурсах относительных прилагательных обусловлено самой природой научного знания, спецификой научного мышления: необходимостью обобщения, абстрагирования, объяснения непознанного через известное, выстраивание логически связанных тезисов и доказательств – все это требует соответствующих языковых средств, в нашем случае – относительных прилагательных, мотивированных терминами-существительными или терминами-глаголами.

В методическом аспекте при изучении языковых единиц нужно учитывать семантическую взаимосвязь между семантикой слова в общеупотребительном дискурсе и семантикой терминированного варианта. В профессионально-научной картине мира осуществляется более глубокое членение объекта изучения, более детализованное, с позиций данной области человеческой жизнедеятельности, полипризнаковое описание объекта номинации. Попадая в определенную терминосистему, лексическая единица

актуализует в семантическом согласовании с другими номинациями данной системы семы, значимые для этой системы при сохранении ядерной семы, которая была заложена в семантику языковой единицы при ее образовании и использовании в базовых общеупотребительных контекстах. При этом термин, рождающийся в ходе терминизации общеупотребительного слова, с одной стороны, сохраняет семантическую связь с понятием, служащим источником мотивации терминологического значения, с другой стороны, получает ряд семантических признаков, накладываемых терминосистемой, отражающей все разнообразие логических и категориальных связей объекта описания в профессиональной научной картине мира. Следовательно, представляется целесообразным построение такой лингводидактической модели, в которой эта семантическая связь между значением (-ями) слова в общеупотребительном дискурсе и его терминологическим значением была бы продемонстрирована иностранным учащимся, и они могли ознакомиться с различными контекстами (фрагментами текста) употребления слова.

Реализация семантики лексической единицы в полном объеме происходит в различных по структуре грамматических моделях научного стиля, поэтому презентация семантики лексемы должна сопровождаться изучением ее синтаксической валентности с описанием семантических различий, которые несет та или иная модель. Поэтому вслед за описанием различных семантических множеств и групп глагольной и именной лексики, входящей в лексический минимум инженерно-технического дискурса, целесообразно дальнейшее исследование зависимости синтаксической валентности и синтагматических связей представленных лексических единиц от их семантических свойств.

Таким образом, изучение иностранными учащимися семантических групп лексических единиц, представленных в профессионально-ориентированном лексическом минимуме для иностранных учащихся инженерно-технического профиля, и синтаксических конструкций с указанными единицами позволит им более осознанно и грамотно осуществлять речевую деятельность на русском языке в профессионально ориентированном общении.

Литература

1. Лагун И.М., Кузьмина Е.Н., Лукашин О.В., Овчинников В.В., Хвалина Е.А. Механика: учебное пособие. Тула: Изд-во ТулГУ, 2014. 142 с.

2. Лукашин О.В., Лагун И.М. Методика разработки специализированного частотного словаря. Депонированная рукопись 256-В2014 ВИНТИ РАН. 30.09.2014. 44 с.

3. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. М.: Оникс, Мир и Образование, 2007. 1200 с.

О.В. Максимова

*Российский Государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
(Россия)*

**Заголовки текстов СМИ как средство повышения мотивации у студентов
подготовительного факультета**

*методика обучения РКИ, обучение РКИ на начальном этапе, заголовки
текстов СМИ, повышение мотивации*

Когда иностранные студенты начинают изучать русский язык на подготовительном факультете, они должны ежедневно запоминать большой объем информации. Во время очного обучения инофонам помогает погружение в языковую среду. Но при обучении онлайн студенты не имеют возможности слышать живую русскую речь вне аудитории, видеть вокруг себя русскоязычные тексты (рекламные объявления, названия магазинов, кафе и т. д.), что делает учебный процесс более медленным и менее эффективным. Иностранные студенты часто теряют мотивацию, когда сталкиваются с первыми грамматическими трудностями.

Одним из средств повышения мотивации в такой ситуации может стать работа с заголовками текстов СМИ. Несомненно, полноценный анализ текстов СМИ невозможно провести в группе иностранных учащихся, начавших знакомство с языком только несколько месяцев назад: для понимания публикаций в газетах, журналах, Интернете инофонам не хватит ни запаса слов, ни знаний грамматических форм и конструкций. Тем не менее, когда студенты познакомятся с падежными формами (хотя бы с предложным, винительным, родительным падежами) и с наиболее популярными предложно-падежными конструкциями, начнут использовать глаголы, можно начать предлагать учащимся анализировать простые газетные заголовки.

В зависимости от объема уже изученной лексики и грамматики, цели и задач занятия, количества учебного времени в ходе работы с такими текстами учащимся можно предложить целый ряд заданий, предполагающих:

- чтение заголовков;
- определение падежа использованных в заголовках существительных (позднее – форм других частей речи);
- введение дополнительного контекста (например, добавление определений, обстоятельств места и времени);

- обсуждение возможного содержания статьи, а также фотографий, сопровождающих статью;
- составление предложений по модели, представленной в заголовке;
- составление или дополнение списка, если заголовок представляет собой вопрос, а в статье даются варианты ответа.

Используются такие задания, как правило, в качестве дополнительного или иллюстративного материала и могут выполняться как в начале занятия (в качестве разминки или для повторения материала), так и в середине занятия (для смены вида деятельности) или в конце (для повторения).

В качестве первого текста для анализа на подготовительном факультете можно предложить такой заголовок: «В Петербурге – снег» (Мейл.ру, 15.11.2022). Сначала учащиеся читают предложение, потом определяют грамматические формы, после чего на основе этого заголовка составляют свои предложения и рассказывают о погоде в других городах России и родной страны. Обращение к этому короткому тексту показывает инофонам, что они уже могут самостоятельно прочесть небольшой, но неадаптированный текст на русском языке, а также продолжить разговор на эту тему.

Заголовки могут послужить иллюстративным материалом для изучаемой грамматической темы. Например, при изучении дательного падежа в китайской аудитории можно обсудить со студентами следующий текст: «Путин подарил Си Цзиньпину на день рождения российское мороженое» (РИА Новости, 15.06.2019). После анализа грамматических форм можно продолжить обсуждение подарков известным людям (например, «Путину подарили японского щенка» (Комсомольская правда, 31.07.2012), «Английской королеве подарили съедобную картину» (Академия подарков, пост 3868) и т. п.). Для закрепления формы творительного падежа после глагола *стать* можно поговорить, например, о праздничных изменениях в городе: «Дворцовый мост стал красным в честь китайского Нового года» (Санкт-Петербургские ведомости, 16.02.2021). Проанализировав заголовок, можно обсудить изменения на других улицах или в других городах, при этом учащиеся могут использовать как предложенные преподавателем материалы (лексику, фотографии), так и самостоятельно подобранные примеры.

Во втором семестре, когда инофоны знакомятся с видами глаголов, полезно сравнивать заголовки, в которых один глагол употреблен в разных видовых формах, например:

«Петербургский художник нарисовал комикс об уборке снега в городе» (Kudago, 11.02.2022) и «Петербургский художник рисует на улицах города реалистичные портреты людей» (О главном, 19.11.2019). Анализ заголовков наглядно показывает разные значения видовых форм.

Интересным видом работы является составление списков. В газетах и на сайтах часто появляются публикации, рассказывающие, куда можно пойти на выходных или что надо сделать в этом месяце, например: «Куда пойти на новогодних праздниках» (Фонтанка.ру, 30.12.2022). Для работы с такими текстами следует подготовить понятные студентам варианты ответов (если есть возможность, то выделить ответы в тексте статьи), обсудить их, а потом предложить продолжить список, составить список интересных дел в родном городе студентов. Также можно подготовить список неподходящих вариантов.

Еще один вариант задания, предполагающего составление списка, – это сравнение чего- или кого-либо, что также часто встречается в текстах СМИ. Так, после изучения слов *можно* и *нельзя* активизировать новый материал помогает заголовок-вопрос: «Что можно английской королеве и нельзя вам?» (Рамблер, 21.04.2016). Выполнять задание удобно в группах или в парах. Также можно расширить круг тем для обсуждения, сформулировав вместе с учащимися новые вопросы: «Что можно преподавателям и нельзя студентам?», «Что можно родителям и нельзя детям?». Неожиданные ответы можно получить, поменяв местами обсуждаемых людей: «Что можно студентам и нельзя преподавателям?», «Что можно детям и нельзя родителям?», «Что можно вам и нельзя королеве / президенту?».

Работая с заголовками, не стоит ограничиваться только текстом: фотографии дополняют и иллюстрируют текст. С помощью сопровождающих текст фотографий можно ввести новую лексику и повторить уже изученные слова, а также выйти на обсуждение ситуации (с учетом уровня владения языком учащимися). Так, публикация о снеге в Петербурге сопровождалась фотографиями, которые можно описать словами, уже знакомыми учащимся: снег (идет) на улице, снег (идет) в городе. На одной из фотографий улицы показан перекресток Невского проспекта и Садовой улицы, и здесь можно ввести слово «перекресток», составить с ним словосочетание «снег на перекрестке», а также показать другие фотографии этого места и рассказать о Невском проспекте, Гостином дворе и т. д.

Когда иностранные учащиеся привыкнут к чтению заголовков на занятии, можно предложить в качестве дополнительного домашнего задания найти

заголовки, в которых используется изученная лексика и грамматика, и обсудить эти заголовки в группе. Сначала задание делают не все студенты, но постепенно количество найденных заголовков увеличивается, и выполнение таких заданий становится традиционным, готовя студентов к обсуждению актуальных новостей на русском языке. Также постоянное чтение заголовков текстов СМИ дает инофонам информацию об общественной и культурной жизни в России и способствует выполнению еще одной важной методической задачи – формированию у иностранных учащихся «способности смотреть на язык и культуру глазами их носителей» [Лингвокультурология, 2019, с. 42].

Включение материалов СМИ в таком незначительном объеме позволяет учащимся подготовительного факультета расширить словарный запас, активизировать изученную лексику и грамматику, поговорить об актуальных событиях, узнать о русских традициях и сравнить их с традициями родной страны студентов. Все вышперечисленное помогает студентам приобщиться к русской языковой среде, почувствовать уверенность в своих силах и способствует повышению уровня мотивации инофонов к продолжению изучения русского языка в условиях дистанционного обучения.

Литература

1. Лингвокультурология в теории и методике обучения русскому языку как иностранному: коллективная монография / Р.М. Теремова, В.Л. Гаврилова, О.А. Игошина, М.С. Киселева, О.В. Максимова. СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2019. 256 с.

Г.Ф. Махмутова, С.А. Цветков, Е.Д. Шимкович
Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)

Формирование студенческого актива слушателей подготовительного факультета для иностранных учащихся

адаптация, социализация, кураторство, самоуправление, наставничество

С каждым годом в Казанском (Приволжском) федеральном университете увеличивается количество иностранных обучающихся. В настоящее время на подготовительном факультете для иностранных учащихся КФУ обучаются 1017 слушателей из 50 стран мира. Им необходимо адаптироваться и социализироваться как в учебном процессе, так и в общественной жизни. Так, иностранным слушателям, прибывшим на учебу в Казанский университет, сложно сориентироваться в организации учебного процесса, в большом потоке информации, мероприятий. Самую эффективную помощь им смогут оказать такие же слушатели, которые уже адаптировались в университете и владеют всей необходимой информацией. Они доходчиво и терпеливо им все объяснят, помогут сориентироваться в студенческой жизни и ответят на многочисленные вопросы.

Для более успешной и быстрой адаптации слушателей на подготовительном факультете для иностранных учащихся КФУ (далее – подфаке) необходимо создать организационную структуру, которая будет максимально эффективно работать при задействовании в организации и проведении различных мероприятий наиболее активных слушателей. В этой связи в настоящее время возникла насущная необходимость в создании студенческого актива среди слушателей подфака. При этом необходимо создавать условия для самопроявления иностранных активистов, содействовать их деятельности в рамках студенческого самоуправления.

Этапы создания студенческого актива следующие:

1. Подбор кандидатов.
2. Помощь в самоорганизации.
3. Вовлечение в работу членов актива – привлечение к организации мероприятий и их проведению.
4. Привлечение выпускников подготовительного факультета, совершенствование самоуправления.
5. Совместное создание новых мероприятий для слушателей.

При создании студенческого актива можно столкнуться с рядом трудностей: краткосрочное обучение основного контингента слушателей; недостаточное знание слушателями русского языка; проведение основных мероприятий во втором учебном семестре; необходимость организации дальнейшего сопровождения – вовлечения иностранных активистов в общественную работу в институте (на факультете).

На сегодняшний день на подфаке КФУ имеется достаточный опыт, который позволит успешно реализовать данное начинание: слушатели активно участвуют в олимпиадах, научно-практических конференциях, в организации и проведении мероприятий. В общежитии слушатели подфака помогают членам студактива в контроле за санитарным состоянием комнат; участвуют в собраниях и мероприятиях; помогают их организовывать и проводить; участвуют в мероприятиях Деревни Универсиады, Департамента внешних связей и т. п.

Традиционно иностранные слушатели проживают в общежитиях КФУ, где члены студенческого совета иностранных студентов, включая кураторов по странам, проводят для них ориентационно-бытовые консультации по приготовлению пищи, ведению бюджета, выбору сезонной одежды и обуви. Также они помогают разрешить затруднения по учебе и возникающие вопросы по оформлению документов. Слушатели вовлекаются в культурную, организационно-творческую, спортивно-оздоровительную и научную жизнь КФУ через «Клуб интернациональной дружбы», студенческий научный клуб «Полимирие» и общественные организации студентов в учебных подразделениях. Это неотъемлемая часть адаптации и социализации иностранных обучающихся, как и в других российских вузах [Практика набора, 2019, с. 96]. В результате создаются условия для успешной бытовой, социальной, культурной и лингвистической адаптации иностранных учащихся, предупреждения конфликтных ситуаций.

Как известно, решение задач по адаптации и совершенствованию воспитательной работы среди студентов-иностранцев возможно лишь при проведении систематической воспитательной работы в неразрывной связи с учебным процессом, совместно со всеми общественными институтами, функционирующими в университете [Анисимова, Игнатьева, 2018, с. 37]. Поэтому в создании студенческого актива подфака КФУ мы применяем целостный системный подход с поддержкой всех задействованных в воспитательной работе с иностранными обучающимися структур, с

разделением и уточнением роли каждой из них, что позволяет обеспечить их продуктивное взаимодействие:

1. Помощь кураторов учебных групп в подборе активистов.
2. Помощь преподавателей кафедры общеобразовательных дисциплин.
3. Помощь «Клуба интернациональной дружбы» в работе студактива подфака.
4. Языковая поддержка активистов.
5. Содействие Департамента внешних связей во включении активистов подфака в общественную работу.
6. Содействие Департамента по молодежной политике во включении активистов подфака в общественную работу.
7. Обратная связь от студактива подфака посредством интервьюирования.

Рассмотрим более детально, в чем заключается участие всех заинтересованных структур в создании студенческого актива слушателей.

Кураторы учебных групп осуществляют отбор слушателей, более успешных в изучении русского языка, с развитыми лидерскими и личностными качествами; активно вовлекают слушателей в мероприятия подфака и КФУ; отбирают коммуникабельных слушателей – участников всех мероприятий; успешно выполняющих сначала небольшие, затем – более ответственные поручения; поддерживают стремления слушателей участвовать в мероприятиях подфака, КФУ, города, РТ, РФ и т. п.

Преподаватели кафедры общеобразовательных дисциплин проводят отбор слушателей, которые более успешны в учебе и в совместной деятельности в учебной группе; вовлекают слушателей в работу научных кружков и других общественных объединений; привлекают к организации мероприятий – предметных олимпиад и студенческих научно-практических конференций.

«Клуб интернациональной дружбы» (КИД) активно вовлекает слушателей в мероприятия КИДа; привлекает выпускников подфака и активистов КИДа к наставничеству над студактивом подфака; задействует слушателей в работе студенческого научного клуба для иностранных студентов «Полимирие».

Языковая поддержка активистов заключается в том, что проводится отбор слушателей, более успешных в изучении русского языка; вовлечение активистов в работу Русского языкового клуба; содействие в поиске активистов друзей из России – носителей языка.

Департамент внешних связей КФУ способствует вовлечению активистов в работу Совета иностранных студентов и аспирантов общежития; помогает старостам и студсовету общежития; включает наиболее активных слушателей в состав Совета иностранных студентов и аспирантов общежития в следующем учебном году; привлекает к работе в студенческой диаспоре и в национально-культурной автономии.

Департамент по молодежной политике КФУ осуществляет методическую помощь – проводит обучение кураторов учебных групп работе со слушателями с учетом специфики подфака; вовлечение преподавателей и кураторов подфака в профессиональные конкурсы КФУ; вовлечение слушателей и активистов подфака в студенческие мероприятия и конкурсы КФУ.

Работа по адаптации и воспитанию студентов-иностранцев начинается на подготовительном факультете для иностранных учащихся и продолжается на старших курсах, где преподаватели помогают студентам адаптироваться к профессиональной сфере деятельности [Игнатьева, Анисимова, 2017, с. 162]. Активисты-выпускники подфака в дальнейшем вольются в студенческий актив институтов (факультетов) и смогут реализовать себя в новых более масштабных проектах в КФУ, в Казани, в России и на международном уровне. Подготовительным факультетом уже делаются первые шаги для их дальнейшей поддержки: совместно с Департаментом по молодежной политике была учреждена отдельная подноминация «Лучший выпускник подготовительного факультета КФУ» в номинации «Лучший иностранных студент» в конкурсе «Студент года КФУ».

Таким образом, в настоящее время ведется активная работа по созданию студенческого актива подфака КФУ при поддержке всех вышеуказанных структур университета. Постоянное сотрудничество и взаимодействие всех основных структур КФУ, задействованных в воспитательной работе с иностранными обучающимися, позволит поддержать такое начинание и будет способствовать его развитию в будущем.

Литература

1. Анисимова И.Н., Игнатьева Е.А., Никитина А.Ю. К вопросу об адаптации и воспитании иностранных студентов в российском вузе // Материалы Международной конференции «Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии» В 2-х томах. Том

1. Под ред. Р.Р. Замалетдинова, Т.Г. Бочиной, Ю.В. Агеевой. Казань: Изд-во КФУ, 2018. С. 33–37.

2. Игнатьева Е.А., Анисимова И.Н. Языковая подготовка студентов-иностранцев медицинских специальностей как фактор повышения эффективности их профессиональной адаптации // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) «Русский язык в диалоге культур». Саранск, 2017. С.161–167.

3. Практика набора и обучения иностранных абитуриентов в вузах России: методическое пособие / науч. ред. Л.А. Вербицкая; авт.-сост. Т.В. Васильева, А.А. Жидикин, А.В. Коротышев и др. СПб.: РОПРЯЛ, 2019. 190 с.

Ю.Ю. Митроченкова

*Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского
(Россия)*

**Использование игры-бродилки на разных этапах изучения
русского языка как иностранного**

игра, игра-бродилка, адаптация настольных игр, русский как иностранный

На раннем этапе овладения русским языком игра является неотъемлемой формой обучения. Такой вид деятельности, включенный в урок, интригует обучающихся, настраивает на что-то интересное, повышает внимание на уроке, способствует расширению лексического запаса, помогает закрепить грамматические конструкции. Процессы восприятия, понимания и усвоения материала протекают в сознании учеников более точно и быстро. Игра – удивительный феномен нашего существования.

Основная цель включения игр в урок – смена деятельности, полноценный и эффективный психологический отдых. Одна и та же игра, например игра-бродилка, может выполнять несколько функций, таких как:

Обучающую – развитие умений и навыков, таких как память, внимание, восприятие информации.

Развлекательную – создание благоприятной атмосферы на занятиях.

Коммуникативную – возможность развивать диалектику общения.

Релаксационную – снятие эмоционального напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему при интенсивном обучении [Говорунова, 2022].

С помощью игры-бродилки (старейший вариант настольной игры) можно закреплять любые темы на разных этапах изучения языка.

«Классическая бродилка» – игра, предполагающая прохождение игрового маршрута последовательно, через систему ходов. Для игры этого типа используется игровое поле, по которому игроки перемещаются с помощью игрального кубика, бросая его и тем самым определяя количество ходов [Остапенко, 2022].

Такой вид игры интересен в преподавании тем, что обучающиеся в процессе игры встречаются с заданиями, которые нужно выполнить, вспоминая грамматику, лексику русского языка.

Предложим несколько вариантов игры-бродилки на уроках русского как иностранного на начальном этапе обучения для закрепления знаний, умений и навыков.

1. Закрепляем произношение чисел.

Для этой игры необходимо выбрать «бродилку» с игровым полем, на котором каждый ход обозначается числом. Каждый обучающийся, продвигаясь вперед на определенное количество ходов, называет числа, через которые проходит. Таким образом, у обучающихся работает зрительная и слуховая память, так как они не только произносят числа во время своего хода, но и слушают, когда другие участники вступают в игру. Хватает одной-двух партий (не обязательно на одном уроке), чтобы произношение чисел перестало быть проблемой для обучающихся.

2. Повторение лексики.

Данную игру можно использовать при закреплении любой лексической темы. Для этого на каждый ход необходимо приклеить изображения, например, при изучении дома – это картина, стол, ванная, гостиная, диван и так далее. Каждый учащийся при остановке на определенном ходе должен назвать предмет. Если он не знает название, то возвращается на один шаг назад, если знает, то ход переходит к следующему игроку.

Еще один вариант игры для повторения лексики. На каждом ходе написаны буквы русского алфавита. Участники игры должны назвать слово по заданной теме или любое другое (зависит от поставленной задачи педагога) на букву, на которой они остановились.

3. Закрепление категории одушевленный / неодушевленный

Кто это? Что это?

В игровом формате легко закрепить эту тему. На каждом кружочке написано какое-то существительное. Когда игровая фишка останавливается на определенном ходе, игрок задает вопрос к данному слову (Кто это? или Что это?).

Эту игру можно и в обратном направлении сыграть. На поле написаны слова «Кто?», «Что?» через один ход. На определенный вопрос игрок говорит одушевленное или неодушевленное существительное. Повторяться нельзя. На размышления можно давать 5-10 секунд для усложнения. Если слово не сказано делается ход назад. Если участник 3 круга подряд ошибается, то он выбывает из игры.

4. Закрепление прилагательных.

Можно использовать игровое поле с существительными. Когда фишка игрока останавливается на определенном ходе, он должен к существительному

подобрать прилагательное. Если слово произнесено правильно (окончание и значение), то ход переходит к следующему игроку, если допущена ошибка, игрок делает шаг назад.

На игровом поле могут быть написаны прилагательные, к которым игроки должны будут подобрать существительное.

5. Антонимы.

На игровом поле расположены слова или словосочетания, к которым игроки должны будут подобрать антонимичную пару.

Такая игра доводит до автоматизма употребление антонимов, расширяет словарный запас, если создавать словосочетания.

6. Отработка падежных вопросов

Такой вид бродилки предложила Азарина Л.Е. в своей статье «Игра-бродилка для уровня А1 РКИ» [Азарина, 2021]. На игровом поле расположены падежные вопросы. При попадании во время своего хода на один из них, игрок должен задать вопрос, используя это вопросительное слово.

Бродилка сделана как форма контроля на А1 и может использоваться в виде теста или просто как интересный элемент урока РКИ. Автор рекомендует играть в конце уровня А1 и использовать как форму контроля, тест или повторения падежных вопросов после А1.

7. Спряжение глаголов

На игровом поле написаны глаголы в форме инфинитива. Преподаватель пишет на доске соответствие кубика и форм глагола (я – одна точка, ты – 2, он, она – 3, мы – 4, вы – 5, они – 6 точек). Игрок кидает кубик 2 раза. Первый раз соответствует количеству ходов, второй раз – форме глагола, которую должен назвать участник. На раздумья дается не более 10 секунд.

Таким образом, адаптируя игры-бродилки под необходимую задачу, обучающиеся легко и весело могут закрепить изученный материал.

Игры-бродилки легко подготовить для занятия, времени в конце урока для игры требуется от 10 до 15 минут.

Использование настольных игр при обучении РКИ делает процесс обучения более интересным и занимательным. Правильно подобранные игровые приемы способствуют повышению мотивации к изучению русского языка, создают доброжелательную атмосферу на уроке, снимают психологический языковой барьер и служат в дальнейшем основой для организации различных видов деятельности.

Литература

1. Азарина Л.Е. Игры на уроках РКИ / Вестник ЦМО МГУ, 2009, № 3. Практикум. С. 102–109.
2. Азарина Л.Е. Игра-бродилка для уровня А1 РКИ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rki.today/2021/12/1.html> (дата обращения 20.02.2023).
3. Говорунова С.С. Роль игры на уроках русского языка (РКИ). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-rol-igry-na-urokah-russkogo-yazyka-rki-5748241.html> (дата обращения 24.02.2023).
4. Остапенко С. Адаптация настольных игр в обучении РКИ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://spravochnick.ru/ruskiyyazyk/adaptaciya_nastolnyh_igr_v_obuchenii_rki/ (дата обращения 25.02.2023).

Д.Ю. Сулейманова
Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)

**Особенности довузовской подготовки слушателей естественнонаучной,
инженерно-технической и экономической направленности
с помощью лекций-презентаций**

*уровень подготовки, математические методы, наглядность изложения
материала*

В настоящее время большое число будущих инженеров, айти-специалистов и слушателей естественно-научного профиля нуждается в серьезной математической подготовке. Для этого необходимо получение ими правильного представления о том, что представляет математический подход к изучению явлений реального мира.

Гибридное обучение включает в себя тип обучения, который сочетает очное обучение на территории вуза и онлайн-обучение в единый интегрированный и обогащающий опыт. Опыт преподавания показывает, что при гибридном обучении результаты обучения и академические достижения выше, чем при отдельно онлайн-обучении либо очном обучении. В то же время требуется тщательное планирование занятия для обеспечения стабильности гибридного обучения.

Определим задачи преподавателя и слушателей в условиях гибридного обучения:

Преподаватель	Слушатель
Разработка лекции	Участие в заданиях и мероприятиях
Преподавание в рамках курса	Сотрудничество со слушателями
Моделирование	Вопросы слушателям и преподавателю
Тренировка	Обратная связь
Помощь	Обмен опытом
Предоставление обратной связи	
Оценка успеваемости учащихся	
Общение	

Посмотрим, как можно заинтересовать иноязычного слушателя лекцией с использованием презентации в PowerPoint.

Изложим основные рекомендации к содержанию лекций-презентаций:

- излагать материал ясно, лаконично и при этом всеобъемлюще;
- избегать внесения изменений в последнюю минуту / по ходу занятия;
- предоставлять адекватный теме объем контента;
- предоставлять альтернативные ресурсы, помогающие слушателям добиться успеха в понимании темы;
- обеспечить разнообразные учебные методики в рамках лекции;
- протестировать презентацию в разных браузерах и на разных компьютерах.

Лекция начинается с небольшого Введения, в котором:

- напоминает пройденный материал;
- объявляется тема;
- ставятся цель и задачи лекции, разъясняется их значение для дальнейшего обучения.

Посмотрим пример введения лекции, читаемой по дисциплине «Математика».

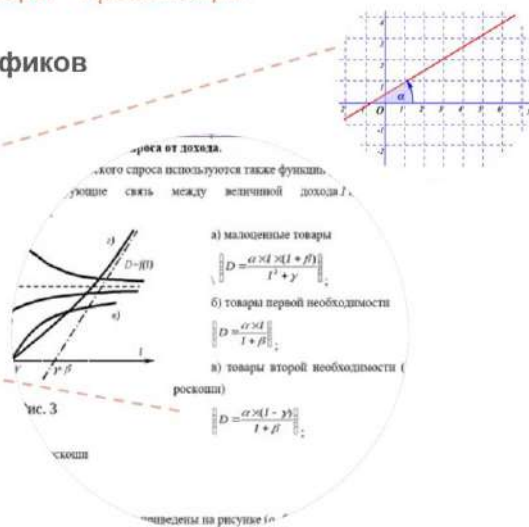
Пример начала лекции -презентации

Лекция: Свойства функций и их графиков

На предыдущей лекции мы ознакомились с темами ["Преобразования графиков функций"](#) ; [Построение графиков, содержащих модуль](#) аргумента или модуль функции.

На данной лекции мы изучим **Свойства функций и их графиков**.

Изучение свойств функций и их графиков занимает значительное место в математике и не только. Например, в **экономике** – [функции полезности](#), [издержек](#), [функции спроса](#), [предложения](#) и [потребления](#), в радиотехнике – [функции управления](#) и [функции отклика](#), в статистике – [функции распределения](#)



7 —

Рис. 1. Пример введения в лекцию

Часть текста здесь отмечена как гиперссылка. Это дает возможность задать вопросы и проконтролировать ответы на них. После нажатия на ссылку можно увидеть правильный ответ (рис. 1). Также по ходу чтения лекций упоминаются фамилии ученых и новые для слушателей термины математики.

Вставляя на термины и фамилии гиперссылку, мы можем быстро дать пояснения (рис. 2).

Применяем гиперссылки

По ходу чтения лекций часто упоминаются [фамилии](#) различных ученых и [новые термины](#). У слушателей возникает вопрос «Кто это такой, когда и где он жил, какими науками занимался?» или почему так называется какой-то термин. Вставляя соответствующую [гиперссылку](#), мы можем, хоть и в краткой форме, удовлетворить это полезное любопытство.

ЛА
непрерывная кривая, которая выглядит как о...
Слева математическое рассмотрение гла...
Другое определение заключается в том, что гла...
дней стороне гипотенузы, то вы увидите параболу...
* др. $2 - bx = c$, когда кривая симметрична отн...
ует для других ситуаций.

ТИК МЕНАХМ

Mathway

29°
61°

9

Рис. 1. Пример повторения ранее пройденного материала и библиографическая справка

Далее, на экран выводятся определения, цели и вопросы лекции. Также здесь можно применить анимацию и гиперссылки для повторения пройденного материала (рис. 3, 4). Основная часть лекции отводится на последовательное изложение лектором учебного материала:

- формулируются определения, теоремы, правила;
- дается доказательство;
- разбираются примеры.

Используем анимацию

Используя настройки эффектов анимации, можно приводить формулировку определения. В результате определение дается не в готовом виде, а последовательно. При этом одновременно происходит формирование формулы, определяющей это понятие.

Свойства функций и их графы
а предыдущей лекции мы ознакомились с темами:
Преобразования графиков функций: Построе...
ков, содержащих модуль аргумента или мод...
дин:
а данной лекции мы изучим Свойства функций и...
ков.
зучение свойств функций и их графиков занима...
тельное место в математике и не только. Наприме...
имике - функции полезности, издержек, функц...
а, предложения и потребления, в радиотехнике...
ии управления и функции отклика, в статисти...
чи распределения.

Параллельный перенос вдоль оси x
 $f(x) \rightarrow f(x-a)$
если $u=f(x)$ и $v=f(x-a)$ параллельны...
графика функции $y=f(x)$ и $y=f(x-a)$ в x рав...
и $x=0$ и $x=a$ при $a > 0$ и $a < 0$.

Сжатие и растяжение вдоль оси y
 $f(x) \rightarrow kf(x)$, где $k > 0$
 $k > 1$
График функции $y = kf(x)$ получается растяжением графика функции $y = f(x)$ вдоль оси y в k раз.
 $0 < k < 1$
График функции $y = kf(x)$ получается сжатием графика функции $y = f(x)$ вдоль оси y в $1/k$ раз.

Симметрия относительно $y=f(x) \rightarrow f(x)$
График функции $y=f(x)$ относительно оси x преобразуется в график функции $y=f(x)$ относительно оси x .
Замечание: точки симметричные графикам с осью x остаются неизменными.

15

Рис. 3. Повторение пройденного материала через гиперссылки

Лекция: Свойства функций и их графиков

На предыдущей лекции мы ознакомились с темами:

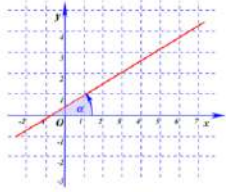


График линейной функции

«Построение графика функции»: Построение модуль аргумента или модуль функции.

На этой лекции мы изучим Свойства функций и их графиков. Свойства функций и их графиков занимает значительную часть математики и не только. Например, в экономике, в радиотехнике - функции распределения, в статистике -

Примеры функций в экономике

Функции имеют широкое применение в экономической теории и практике. Среди них можно выделить функции спроса и предложения, функции затрат, функции прибыли, функции амортизации и т.д. Рассмотрим некоторые из них.

1. Функция спроса. Функция, которая показывает зависимость объема спроса от цены товара.

2. Функция предложения. Функция, которая показывает зависимость объема предложения от цены товара.

3. Функция затрат. Функция, которая показывает зависимость затрат от объема производства.

4. Функция прибыли. Функция, которая показывает зависимость прибыли от объема производства.

2. Зависимость спроса от цены.

В экономике существует обратная зависимость между ценой товара и его количеством. Чем выше цена, тем меньше количество товара, которое покупатели готовы приобрести. Эта зависимость называется функцией спроса.

График функции спроса имеет вид downward-sloping кривой. Рассмотрим несколько примеров функций спроса:

а) линейная функция: $Q = a - bP$

б) квадратичная функция: $Q = a - bP - cP^2$

в) степенная функция: $Q = a - bP^c$

где Q - количество товара, P - цена товара, a, b, c - параметры функции.

Рис. 4. Пример основной части лекции

«Лайфхаки» для построения основной части лекции:

1. Сделаем лекцию межпредметной. Преподаватели других предметов нуждаются в обучении слушателей тому, что вы преподаете.
2. Присутствуем. Важность присутствия преподавателя и его онлайн присутствия со слушателями – это самое важное.
3. «Разделим» лекцию на части. Представляем информацию 10-минутными «фрагментами» и варьируем формат.
4. Сосредоточимся на «активном» обучении. Преподаватели часто полагаются на длинные лекции, чтобы заполнить время на традиционном занятии. Но даже самым динамичным лекторам это не будет эффективно в режиме онлайн.

При изложении математического материала важно, чтобы слушатели имели возможность проследить за последовательностью математических выкладок, для чего используем выделение некоторых элементов лекции (рис. 5).

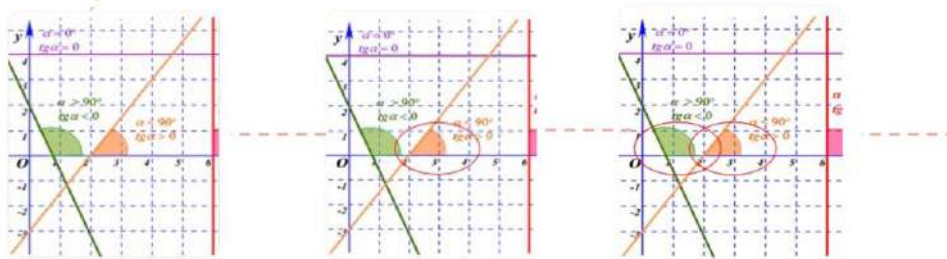
Используем последовательное выведение материала на слайд

При решении примеров и построении графиков важно, чтобы слушатели имели возможность проследить за последовательностью действий, чтобы они уловили логику.

Для этого различные элементы слайда появляются или исчезают в процессе изложения материала.

Так, при необходимости использования различных формул и определений, появляются знаки вопроса «?». После этого приводятся и сами формулы.

Для акцентирования внимания на отдельных элементах доказательства, используется выделение некоторых элементов с помощью обведения их овалами или прямоугольниками.



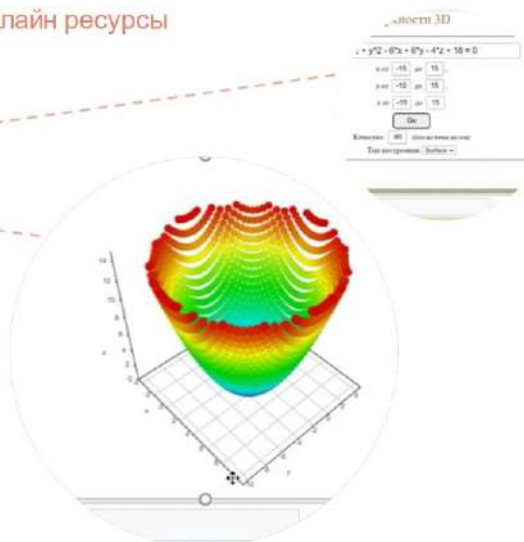
20

Рис. 5. Выделение некоторых элементов лекции

Отметим, что презентации PowerPoint позволяют использовать готовые чертежи, графики, онлайн-ресурсы различных геометрически сложных объектов, вставлять видео и др. (рис. 6).

Используем онлайн ресурсы

Заметим также, что презентации PowerPoint позволяют широко использовать уже готовые чертежи, графики или фотографии различных геометрически сложных объектов, вставлять видеоклипы, звуковое сопровождение



17

Рис. 6. Использование интерактивных и онлайн составляющих в презентации PowerPoint

В окончании лекции важно продолжать взаимодействовать со слушателями, уделить время пройденному материалу, его практическому приложению и заданию на дом.

Рассмотрим возможность выполнения этих шагов в конце лекции:

- сообщим слушателям оценки за выполнение заданий на занятии;
- предоставим слушателям обратную связь по появившимся вопросам по лекции;

– оценим уровень понимания материала кратким блиц-опросом.

В заключительной части лекционного занятия подводятся его итоги:

- формулируются основные моменты лекции;
- кратко повторяется пройденный материал;
- выдается задание на домашнюю работу.

Задание на домашнюю работу

Изучить текст лекции :

- по конспекту
- по учебнику [Математика I, параграф 8, стр. 41](#)
- ответить на вопросы, на [стр. 54](#) (письменно)



... какие расположения точек в прям...
 ... как называется перпендикуляр?...
 ... расстояние между точкой и прямой...
 ... является ли прямой параллельной?...
 ... все углы? Каким образом измеряется длина...
 ... является ли перпендикуляр углом?...
 ... не прямая называется перпендикулярной?...
 ... что?...
 ... фокусом называется?...
 ... то расстояние между параллельными...
 ... являются стороны равнобедренного...
 ... * рассматриваются в треугольнике *
 ... через Парфана.

ЧИСЛОВЫЕ ПРОМЕЖУ...

... а которой выбраны начало отсчёта,
 ... единица длины, называется **координатно**
 ... ю).

... в пункте 9.1 изображена координатная ось. **Начало** с
 ... (точка) *O* делит координатную ось на два луча. Пёр
 ... точка *O*, то есть в положительном напра
 ... й луч (или **положительная полупрямая**),
 ... то есть в отрицательном направлении. Это
 ... ная полупрямая). Число, кот
 ... координатой точки

28 —

Рис. 8. Вариант заключительной части лекции

Посмотрим один из таких примеров (рис. 8). На экран последовательно выводятся основные моменты, с которыми слушатели ознакомились во время лекции, а также домашнее задание со ссылкой на ресурс.

Литература

1. Сулейманова Д.Ю. **Error! Reference source not found.** М.: Кнорус. 2015. 119 с.
2. Сулейманова Д.Ю. Проблемы внедрения инновационных технологий обучения для развития интеллекта и креативности студентов экономических специальностей. // Чаяновские чтения. 2013. М. № 10. С.146.

Ю.А. Тимофеева

Псковский государственный университет

(Россия)

**Видеоприложение к учебнику РКИ как дополнительное средство
обучения фонетике**

*русский язык как иностранный, обучение фонетике, артикуляция,
видеоприложение, учет родного языка учащихся*

Проблемы обучения фонетике иностранных студентов на этапе довузовской подготовки не теряют актуальности и активно обсуждаются методистами в рамках следующих методических сфер: новые технологии в обучении фонетике [Болдышева, 2020], обучение фонетике с учетом родного языка учащихся [Стаценко, 2020], работа по фонетике на материале языка специальности [Узденова, 2020] и др. При этом отмечается, что фонетическому аспекту в обучении русскому языку как иностранному (РКИ) уделяется недостаточно внимания [Пашковская, 2020, с. 155–159]. Решению этой проблемы будет способствовать разработка видеоприложения по обучению фонетике к основному учебнику РКИ. Концепция такого приложения будет представлена в данной статье.

Приложение разрабатывается к учебнику «Дорога в Россию» (элементарный уровень) [Антонова, 2017], все материалы подбираются и адаптируются с учетом родного языка учащихся.

Выявлены артикуляционные сложности, которые испытывают представители определенных национальностей при освоении русских звуков в силу сложившихся у них произносительных стереотипов родного языка. По каждому из таких звуков разработаны видеоклипы, например, для японцев – постановка и активизация звуков [Л], [Л’], отсутствующих в японском языке; для испаноговорящих – [Ш] и [Ж], для арабов - [П], [Б], для носителей языка хинди – аффрикаты [Ц] и других звуков отсутствующих или не различающихся в родном языке учащихся.

Разработанные видеоролики предлагаются для самостоятельной работы с последующим контролем преподавателя. Таким образом, реализуется этноориентированный подход, который не всегда удается в полной мере реализовать на занятии в полиэтнической группе, и индивидуальный подход, когда каждому студенту в зависимости от его конкретных трудностей

рекомендуются соответствующие видеоролики. Формат самостоятельной работы позволяет также включать эффективные логопедические приемы постановки звуков, которые не всегда удобно использовать на занятии в аудитории, если студенты психологически не готовы к такому виду работы.

Методика формирования произносительных навыков с использованием видеороликов у студентов, изучающих русский язык как иностранный, учитывает традиционные этапы постановки и автоматизации звуков и должна соотносить сходство и различие фонетических систем родного и изучаемого языков.

Например, для постановки и автоматизации согласного звука [С] у китайских студентов видеоролик предусматривает следующую последовательность работы:

1. Видеозапись начинается с акустического и артикуляционного противопоставления звука [С] в русском и китайском языках. Артикуляция русского [С] характеризуется положением кончика языка у нижних зубов и не очень широкой щелью; при произнесении соответствующего китайского звука кончик языка приподнят к альвеолам, щель довольно широкая, – это учащиеся видят на анимированных схемах артикуляции и слышат соответствующие звуки двух языков в изолированной позиции.

2. Подготовка речевого аппарата к освоению звука обеспечивается выполнением артикуляционной гимнастики с использованием зеркала и следующих упражнений, которые обучающиеся выполняют за образцом – преподавателем, которого видят на экране. Так, при подготовке к работе над звуком [С] используются упражнения «горка» (удержание выгнутого языка за нижними резцами под счет), «заборчик» (сжатие зубов без напряжения).

3. Постановка изучаемого звука происходит либо по пошаговому показу, либо с использованием опорных звуков. В первом случае предполагается следующая последовательность: язык поставить в форме «горки»; не меняя положения языка, сжать зубы «заборчиком»; осуществить выдох (тыльной стороной ладони ощущая холодную воздушную струю). Вспомогательными средствами, используемыми на данном этапе, служат зонды, шпатели и зубные палочки, которые зажимаются между зубами и обеспечивают щель между ними для выхода воздушной струи. При использовании опорного звука берется звук китайского языка, близкий к русскому [С], и путем опускания языка из верхней позиции вниз (за нижние резцы) и сближения зубов обучающиеся приходят к артикуляции изучаемого русского звука.

4. На этапе автоматизации звука [С], которая осуществляется на материале слогов, слов, словосочетаний, предложений и связной речи, используются приемы сопряженного, отраженного и самостоятельного проговаривания. Например, упражнения на проговаривание слогов в открытой и закрытой позиции *са – со – су – сы; ас – ос – ус – ыс* с постепенным включением данных слогов в слова *са – са – са – оса* и т. д.

В настоящее время технически разрабатывается возможность записи речи самого студента, встраиваемой в видеоролик, что даст ему возможность сравнить свое произношение с образцом и в случае необходимости скорректировать его.

В обучающих видео осуществляется опора на особо значимые моменты артикуляции, все инструкции просты и понятны для студента, продублированы на родном языке. Немаловажным является эмоциональная окраска предложенных заданий с включением игровых моментов, доступных вспомогательных материалов (к упоминавшимся выше добавим ватные диски для отработки длительности и качества выдыхаемой воздушной струи, леденцы для ощущения положения органов артикуляции).

Предлагаемые видеоролики позволяют студентам многократно самостоятельно выполнять необходимые упражнения. Обязательным условием результативности этой работы становится сопровождение преподавателя, который подбирает и рекомендует видеоролики студентам, дает инструкции по их использованию, контролирует и направляет формирование произносительных навыков на занятиях и в рамках индивидуальной работы с иностранными студентами.

Как показал наш опыт, этноориентированная методика обучения фонетике с использованием видеоприложения к учебнику РКИ является эффективной в условиях полиэтнической аудитории, позволяет учитывать особенности родного языка и менталитета обучающихся.

Литература

1. Антонова В.Е., Нахабина Н.Н., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). СПб.: Златоуст, 2017. 344 с.
2. Болдышева А.Ю. Актуальные проблемы дистанционного обучения фонетике РКИ на начальном этапе // Язык и культура: взгляд молодых. Мат-лы

III Междунар. науч. конфер. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. 2020. С. 36–39.

3. Пашковская С.С. «Золушка» аспектного обучения (фонетика и интонация РКИ) // Традиции, новации и перспективы преподавания русского языка как иностранного в вузе. Сборник мат-лов межвузовской научно-практич. конфер. Пенза: Филиал ФГКВОУ «Военная академия материально-технического обеспечения им. А.В. Хрулева», 2020. С. 155–159.

4. Стаценко А.Н., Самохина О.В. Обучение фонетике на занятиях по РКИ с учетом специфики национального языка // Научный электронный журнал Меридиан. 2020. № 6 (40). С. 162–164.

5. Узденова Е.В. Сопроводительный и коррекционный курс фонетики при обучении РКИ иностранных студентов-медиков // Филологический аспект. 2020. № S1 (4). С. 78–89.

Г.Д. Фархетдинова

*Казанский национальный исследовательский технологический университет
(Россия)*

**Тренировочные упражнения в обучении языку специальности
(медицинский профиль)**

тренировочные упражнения, язык специальности, медицинский профиль

Иностранные студенты, приезжающие в Россию, в течение одного года обучаются на подготовительных факультетах высших учебных заведений. Они изучают русский язык как иностранный и предметы специализации. Начиная с первых месяцев обучения они начинают изучать научный стиль речи. Приобретение языковой компетенции в учебно-профессиональной сфере общения является важным компонентом в обучении иностранных слушателей.

Будущие студенты медицинских университетов изучают химию, биологию, физику и другие предметы специализации. Теоретический материал этих предметов вызывает у слушателей некоторые трудности. Во-первых, слушатели сталкиваются с тем, что объем новой информации очень большой и, во-вторых, им необходимо не только усвоить, но и применить этот материал на практике. Поэтому задача преподавателя состоит в том, чтобы грамотно организовать учебный процесс, ориентированный на формирование языковых и речевых навыков в учебно-профессиональной сфере общения.

Целью статьи является разработка алгоритма использования тренировочных упражнений на занятиях по научному стилю речи со слушателями медицинского профиля.

Имитативные упражнения. В таких упражнениях путем многократного повторения происходит тренировка звуков и звукосочетаний, речевых и языковых образцов, моделей предложения. Основной смысл фонетических упражнений состоит в том, чтобы слушатели научились слышать звучащее слово, каждый звук в отдельности и позицию этого звука. Все это способствует формированию фонетического слуха.

На вводных занятиях со слушателями медицинского профиля можно проводить следующие упражнения:

Задание 1. Слушайте и повторяйте за преподавателем:

Нижняя конечность, свободная нижняя конечность, кости свободной нижней конечности.

Верхняя конечность, свободная верхняя конечность, кости свободной верхней конечности.

Задание 2. Выполните упражнение по образцу.

Образец: Биология (живые организмы).

Биология изучает живые организмы.

1) Зоология (животные организмы). 2) Ботаника (растительные организмы). 3) Анатомия (строение органов). 4) Физиология (функции органов).

Задание 3. Ответьте на вопросы. Здесь подразумеваются краткие ответы на вопросы, краткие ответы на альтернативные вопросы, выражение согласия, несогласия.

1) Что изучает биология? 2) Что изучает зоология? 3) Что изучает ботаника? 4) Что изучает анатомия? 5) Что изучает микробиология?

В имитативных упражнениях слушатель находит новый материал в общем вопросе, на который он должен дать утвердительный ответ. Такие упражнения в основном целесообразно использовать на начальных уроках для закрепления лексических единиц, грамматических моделей и их автоматизации в речи, т. е. для формирования фонетических, лексических и грамматических навыков.

Подстановочные упражнения активизируют мыслительную работу слушателей, заставляют их строить собственные конструкции по данному типу.

В подстановочных упражнениях происходит подстановка лексических единиц в какой-либо речевой образец. Подстановочные упражнения используются для закрепления грамматического материала, выработки автоматизмов в употреблении грамматической структуры в аналогичных ситуациях. Такие упражнения предполагают разного рода замену слова или слов. Например, можно предложить следующие упражнения:

Задание 1. Вместо точек напишите нужный глагол.

1) Грудная клетка ... защитную функцию. 2) Позвоночник ... опорную функцию. 3) Череп ... головной мозг. 4) Кости ... костную систему. 5) Скелет ... опорную и защитную функции. 6) Грудная клетка ... органы грудной полости.

Глаголы: выполняет, защищает, образуют.

Задание 2. Замените данные предложения синонимичными.

Образец: Химическая реакция – это процесс, при котором происходит превращение одних веществ в другие.

Химической реакцией является процесс, при котором происходит превращение одних веществ в другие.

Химической реакцией называется процесс, при котором происходит превращение одних веществ в другие.

Химическая реакция представляет собой процесс, при котором происходит превращение одних веществ в другие.

Под химической реакцией понимают процесс, при котором происходит превращение одних веществ в другие.

1. Простое вещество – это вещество, которое состоит из атомов одного элемента. 2. Оксиды – это сложные вещества, которые состоят из атомов кислорода и атомов другого элемента.

Трансформационные упражнения выполняются с опорой на речевой образец, таблицу. Это упражнения, обеспечивающие переключение с одного речевого образца на другой с выходом в речь. В таких упражнениях слушатель изменяет структуру, порядок слов или грамматические формы заданного грамматического материала в соответствии с инструкцией или речевой ситуацией. Трансформационные упражнения предполагают также использование речевого образца в аналогичных ситуациях с изменением какого-либо параметра или коммуникативного задания. Они делятся на две подгруппы:

I. Упражнения, предполагающие изменение грамматических форм.

Задание 1. Напишите словосочетания по образцу.

Образец: предмет, биология → предмет биологии

1) орган, растение; 2) строение, растение; 3) функции, органы; 4) функции клетки; 5) строение, цветок.

Задание 2. Употребите слова из скобок в правильной форме.

1) Растение является (организм).

2) Ботаника является (биологическая наука).

3) Цветоножка является (часть цветка).

4) Цветок является (генеративный орган).

Задание 3. Измените словосочетания по образцу.

Образец: один позвонок – два позвонка, пять позвонков.

Один отдел, один череп, одно плечо, одно бедро, одна система, одна стопа.

Задание 4. Допишите окончания.

Сердечно-сосудистая система состоит из больш... и мал... круг...кровообращения. Большой круг кровообращения начинается от лев... желудочк... и заканчивается в прав... предсерд... . Из лев... желудочк... кровь поступает в самую крупн... артери... . Эта артерия называется аорт...

Задание 5. Закончите предложения.

1) Кости образуют ... 2) Скелет человека имеет ... 3) Череп – это ... 4) Череп защищает ... 5) Скелет туловища образуют ... 6) Позвоночник выполняет ...

II. Упражнения в интралингвистическом переводе (выражение того же смысла параллельными лексическими средствами русского языка).

Задание 1. Прочитайте предложения и постарайтесь понять значения выделенных слов без словаря.

Кровь, насыщенная кислородом. = Кровь, в которой содержится много кислорода.

Вены впадают в правое предсердие. = Вены входят в правое предсердие.

Кровь течет по сосудам. = Кровь движется по сосудам.

В легких артерия ветвится и образует капилляры. = В легких артерия делится на капилляры.

Задание 2. Выполните задание по образцу.

Образец: По количеству семян плоды делят на односемянные и многосемянные. = В зависимости от количества семян плоды делят на односемянные и многосемянные.

1) По строению растения делят на высшие и низшие. 2) По строению и функции органы растения делят на вегетативные и генеративные. 3) По происхождению корни делят на главные, придаточные и боковые.

Трансформационные упражнения дают возможность формировать навыки комбинирования, замены, сокращения или расширения заданных грамматических структур в речи. С их помощью можно научить варьировать содержание сообщения в заданных моделях в зависимости от меняющейся ситуации, сопоставлять и противопоставлять изучаемую структуру ранее изученным, составлять из отдельных усвоенных ранее частей целые высказывания с новым содержанием.

Репродуктивные упражнения можно охарактеризовать как уже готовую речь. Это упражнения, связанные с воспроизведением услышанного или прочитанного текста. Работа с текстом открывает возможности для

формирования логических действий анализа, сравнения, установления причинно-следственных связей, развивают мышление, память слушателей, формируют умение самостоятельно составлять связное высказывание. При выполнении таких упражнений внимание слушателя сосредоточено прежде всего на содержательной стороне, при этом он извлекает из памяти языковой материал, соответствующий замыслу выступления. Здесь главным инициатором выступает не преподаватель, а слушатель. Можно предложить следующие задания:

1. Читайте предложения и задавайте к ним вопросы.

В состав плазмы крови входят белки, жиры и углеводы.

Вода входит в состав плазмы крови.

В состав крови входят тромбоциты.

Лейкоциты и эритроциты входят в состав крови.

2. Прочитайте текст по абзацам. Найдите в абзацах предложения, которые содержат главную информацию. Поставьте к ним вопросы.

3. Составьте план текста и перескажите текст по плану.

4. Прочитайте план и разделите текст на части в соответствии с планом.

5. Прочитайте текст, ответьте на вопросы. Расскажите об основных видах тканей в биологии, используя схему.

6. Ответьте на вопрос: «Какие функции выполняют основные ткани?». При ответе используйте форму простого доказательства: во-первых, во-вторых, в-третьих, и т. д.

7. Составьте сообщение на тему «Растительные ткани» и др.

При определении того, какой именно прием или какого рода упражнение нужно применить в каждом конкретном случае, необходимо учитывать особенности каждого из них.

Целесообразность применения того или иного приема, упражнения с точки зрения методики определяется такими условиями, как:

а) степень соответствия его проходимость в данный момент материалу;

б) подготовленность слушателей к усвоению данного учебного материала;

в) доступность приема с точки зрения тех навыков самостоятельной работы, которыми уже владеют слушатели;

г) последовательность в применении отобранных с определенной целью приемов.

Итак, разработанный алгоритм, основанный на последовательных тренировочных упражнениях, позволяет иностранным слушателям выработать

знания, умения и навыки, необходимые в учебно-профессиональной сфере общения, а преподавателям качественно организовать учебный процесс по научному стилю речи.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. 471с.
2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М.М. Нахабина и др. М., СПб.: Златоуст, 2002. 31с.
3. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. 80 с.
4. Русский язык как иностранный: элементарный уровень: учебное пособие / Е.Н. Богатова [и др.]; Минобрнауки России, Казан. нац. исслед. технол. ун-т. Казань: Изд-во КНИТУ, 2022. 204 с.
5. Русский язык как иностранный: базовый и первый уровни: учебное пособие / Е.Н. Богатова [и др.]; Минобрнауки России, Казан. нац. исслед. технол. ун-т. Казань: Изд-во КНИТУ, 2022. 186 с.

Д.И. Фахертдинова

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

Особенности обучения абитуриентов-иностранцев информатике
*ИТ направления, информатика, абитуриенты, иностранные студенты,
особенности обучения*

Статистические данные портала «Официальный сайт министерства науки и высшего образования РФ» свидетельствуют о лавинообразном росте спроса абитуриентов за последние два года на направления ИТ. Данная тенденция характерна не только среди российских абитуриентов, но и для всего мира. Выбор абитуриентами специальностей ИТ сферы обусловлен рядом факторов, среди которых основополагающими являются возможность удаленной работы из любой точки мира, высокий уровень оплаты, несильная зависимость профессии от мировой ситуации. Данная растущая популярность ИТ направлений повышает проходной балл ЕГЭ по информатике, усложняя экзаменационные задания и, тем самым, отбирая сильнейших абитуриентов ИТ. Абитуриенты-иностранцы ИТ направлений в КФУ, предпочитающих обучение на русском языке, сдают внутренний вступительный экзамен по информатике по типу ЕГЭ.

Ниже представлены примеры вопросов одного из вариантов вступительного экзамена в КФУ Института информационных технологий и интеллектуальных систем на направление бакалавриата «Программная инженерия».

Вопрос 1. Логическая функция F задается выражением $(a \wedge b) \vee (c \wedge (\neg a \vee b))$. Определите, какому столбцу таблицы истинности функции F соответствует каждая из переменных a, b, c .

?	?	?	F
0	0	0	0
0	0	1	0
0	1	0	1
0	1	1	0
1	0	0	0
1	0	1	1
1	1	0	1
1	1	1	1

В ответе напишите буквы a, b, c в том порядке, в котором идут соответствующие им столбцы (без разделителей).

Вопрос 2. Сколько существует различных наборов значений логических переменных $x_1, x_2, \dots, x_6, y_1, y_2, \dots, y_6, z_1, z_2, \dots, z_6$, которые удовлетворяют всем перечисленным ниже условиям?

$$x_1 \rightarrow x_2) \wedge (x_2 \rightarrow x_3) \wedge (x_3 \rightarrow x_4) \wedge (x_4 \rightarrow x_5) \wedge (x_5 \rightarrow x_6) = 1$$

$$(y_1 \rightarrow y_2) \wedge (y_2 \rightarrow y_3) \wedge (y_3 \rightarrow y_4) \wedge (y_4 \rightarrow y_5) \wedge (y_5 \rightarrow y_6) = 1$$

$$(z_1 \rightarrow z_2) \wedge (z_2 \rightarrow z_3) \wedge (z_3 \rightarrow z_4) \wedge (z_4 \rightarrow z_5) \wedge (z_5 \rightarrow z_6) = 1$$

$$x_6 \wedge y_6 \wedge z_6 = 0$$

Очевидно, что вопросы весьма абстрактны с точки зрения стандартной логики иностранного студента ИТ направления, поскольку данные задания не встречаются в дальнейшем в профессиональной деятельности софт инженера. Иностранные образовательные программы ориентированы, большей частью, на обучение языкам программирования. Однако, большинство образовательных программ ИТ направлений вузов России в своей основе имеют фундаментальную математическую базу. Именно поэтому первоочередной задачей является научить иностранных абитуриентов мыслить математически, абстрактно теоретически и логически одновременно.

Обзор литературы [Алексеева, 2021, С. 146–148], [Громов, 2009, С. 66–67], [Савченко, 2015, С. 21–26.] по вопросам преподавания информатики иностранным студентам показывает, что большинство исследователей основную проблему обучения видят в недостаточном уровне владения русским языком абитуриентов. Однако, опыт преподавания автора говорит о том, что данная проблема существенна лишь отчасти, поскольку абитуриенты ИТ направлений активно пользуются различными средствами перевода заданий на их родной язык, и программное обеспечение на их ноутбуках (так же, как и на аудиторных компьютерах) также возможно настроить на английский язык или язык студента. Автор видит большую проблему обучения информатике в слабой базовой подготовке иностранных абитуриентов либо в полном отсутствии знаний по информатике.

Итак, среди основных выявленных особенностей обучения информатике абитуриентов-иностранцев имеются следующие:

- изначально слабая предметная подготовка по информатике, либо полное ее отсутствие;
- высокий уровень экзаменационных вступительных заданий по информатике;
- серьезная математическая база при дальнейшем изучении дисциплин ИТ профиля в университете.

Вышеуказанные особенности определяют тенденции обучения информатике абитуриентов-иностранцев на подготовительном факультете КФУ [Фахертдинова, 2021, С. 172–174.]. Основным образом, вводно-предметный курс по информатике должен содержать большое количество логико-ориентированных заданий, тем самым формируя математический тип мышления, необходимый будущим ИТ специалистам. Примеры таких заданий представлены ниже.

Задание 1.

Сколько единиц в двоичной записи числа, являющимся результатом следующего выражения?

$$4^{14} + 2^{32} - 4.$$

Задание 2.

В языке запросов поискового сервера для обозначения логической операции «ИЛИ» используется символ «|», а для обозначения логической операции «И» — символ «&».

В таблице приведены запросы и количество найденных по ним страниц некоторого сегмента сети Интернет:

Запрос	Найдено страниц (в тысячах)
Пушкин Лермонтов	5200
Лермонтов	2100
Пушкин & Лермонтов	300

Какое количество страниц (в тысячах) будет найдено по запросу Пушкин? Считается, что все запросы выполнялись практически одновременно, так что набор страниц, содержащих все искомые слова, не изменялся за время выполнения запросов.

С позиции дидактики, данные задания представляют собой задачи, для решения которых необходимо задействовать как теоретические знания по

информатики, так и математики навыки и логические умения. Предполагается, увеличивая количество и вариации подобных заданий на практических занятиях по информатике, возможна более гибкая адаптация абитуриентов-иностранцев к вузовской российской образовательной системе.

Литература

1. Алексеева Е.Ю. Особенности обучения иностранных слушателей информатике в ЮУрГУ // Наука ЮУрГУ: материалы 73-й научной конференции Секции социально-гуманитарных наук, Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), 2021. С. 146–148. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://prm.susu.ru/pps/alekseeva-elena-yurevna> (дата обращения 11.03.2023).

2. Громов А.И., Кузьминов В.И. Некоторые аспекты обучения информатике иностранных студентов // Новые информационные технологии в образовании: материалы международной научно-практической конференции, 24–27 февраля 2009 г., Екатеринбург. В 2 ч. Ч. 1 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2009. С. 66–67.

3. Официальный сайт министерства науки и высшего образования РФ // Направления IT стали одними из самых популярных среди абитуриентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: minobrnauki.gov.ru (дата обращения 11.03.2023).

4. Савченко Н.А., Пыхтина Н.А. Особенности преподавания информатики для студентов-иностранцев гуманитарного направления подготовки // Вестник РУДН, серия Информатизация образования, №4, 2015. С. 21–26. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prepodavaniya-informatiki-dlya-studentov-inostrantsev-gumanitarnogo-napravleniya-podgotovki> (дата обращения 10.03.2023).

5. Фахертдинова Д.И., Ахмедова А.М. Компетентностный подход в обучении будущих иностранных специалистов IT профиля // Довузовская подготовка иностранных граждан: проблемы и перспективы: сборник научных материалов, 18–19 ноября 2021 г., Казань / Казанский (Приволжский федеральный) ун-т. Казань, 2021. С. 172–174.

О.В. Харитонова

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

(Россия)

Организация и проведение внеаудиторного мероприятия в форматах онлайн и офлайн

*внеаудиторная работа, дистанционное обучение, русский язык как
иностраный, этап довузовской подготовки*

На этапе довузовской подготовки иностранных слушателей в рамках российского вуза внимание преподавателей, методистов, тьюторов и администрации факультета и вуза обращено не только на аудиторские занятия, но и на внеаудиторную работу. Высокий методический и воспитательный потенциал внеаудиторных мероприятий находит свое подтверждение в их регулярности, разнообразии, интересе со стороны учащихся, административного и профессорско-преподавательского состава, а также в пристальном внимании научного сообщества. Пандемия коронавирусной инфекции COVID-19 интенсифицировала формы и инструменты дистанционной работы в преподавании иностранных языков (ИЯ) и русского языка как иностранного (РКИ), в частности. С отменой пандемии интерес со стороны преподавателей, методистов и ученых к возможностям дистанционного обучения (ДО) не снизился. Преподаватели, справедливо отмечая слабые стороны ДО, к примеру, присутствие слушателей на занятии в так называемых «черных окнах», прямую зависимость качества учебного взаимодействия от качества сигнала Интернета, повышение трудоемкости преподавателей при проверке письменных работ слушателей и т. д., соглашаются с высокой положительной оценкой форм ДО во многих аспектах: от интерактивности заданий до экономии времени и средств на дорогу из дома на работу. Несмотря на то, что в основе ДО «совершенно новый взгляд на средства и способы организации образовательного процесса, однако, оно вбирает в себя не только современные тенденции и разработки, но и традиционные методы» [Куваева, Прокопова, 2018, с. 147].

Наше исследование посвящено описанию внеаудиторных мероприятий в смешанном формате обучения: онлайн + офлайн – на примере уроков, посвященных празднованию Нового года и Дня Татьяны (Дня студента). Поздний заезд иностранных слушателей, многие из которых на протяжении

почти двух месяцев изучали русский язык онлайн, как следствие этого высокая тревожность во время публичных выступлений, а также отсутствие учебной аудитории на большое количество посадочных мест – все эти факторы повлияли на наш выбор в пользу смешанного формата, в случае празднования Нового года, первого внеаудиторного массового мероприятия для слушателей подготовительного факультета. Указанный формат проведения мероприятий позволил охватить всех учащихся: тех, у кого в назначенное время были занятия; тех, у кого по расписанию не было занятий и, конечно, иностранных слушателей, чье обучение проходит в онлайн-режиме. Также был решен вопрос с большой аудиторией, рассчитанной на 80-100 человек. В нашем случае такой аудитории не оказалось, поэтому выбор гибридного формата проведения внеаудиторного мероприятия позволил провести часть запланированных заданий в обычных учебных аудиториях, а в самой большой аудитории, рассчитанной на 40-50 человек, провести итоговую часть праздника.

Структура внеаудиторного мероприятия в гибридном формате похожа на структуру любого занятия в форматах офлайн или онлайн и включает в себя подготовительный, основной и заключительный этапы. При этом каждый из указанных форматов актуализирует те или иные цели, задачи и дидактические характеристики внеаудиторного занятия по-разному. Например:

	формат офлайн	формат онлайн	гибридный формат
Необходимость большой аудитории	+++	---	++
Оформление аудитории	++	-	+++
Требования к дресс-коду	+++	++	+++
Наличие Интернета и гаджета (ноутбук, компьютер, смартфон, наушники, микрофон и т. д.)	+	+++	+++
Исполнение всей учебной группой концертного номера (песня, танец и т. д.)	+++	-	+++
Осуществление синхронной обратной связи	-	+++	+++
Организация контроля за выполнением заданий	+++	+++	+++
Уровень тревоги при публичном выступлении	+++	+	++
Степень взаимодействия между всеми членами учебной группы	+++	+	+++

Как показывает наш опыт проведения внеаудиторных мероприятий, иностранные слушатели испытывают большой стресс при публичном выступлении на русском языке, особенно в первый раз. Гибридный формат позволяет исполнить концертный номер в отдельно взятой аудитории, а трансляция конференции в зуме, на которую слушатели и преподаватели получают ссылку заранее, позволяет увидеть это выступление всем участникам мероприятия. Очевидно, что в этом случае необходим Интернет и любой девайс, который позволит всем участникам мероприятия выйти в Сеть. Также у зрителей, учащихся из других групп, есть возможность оставить свои комментарии увиденного и услышанного в чате.

Качество внеаудиторного мероприятия во многом зависит от предварительной подготовки, которая происходит под руководством преподавателя. Известно, что слушатели подготовительного факультета, выбирая, к примеру, номер для своего выступления, ориентируются на свои художественные и музыкальные представления, которые иногда не соответствуют нормам русской культуры. В этом случае преподаватель должен убедить студентов в ошибочности их выбора, но при этом помнить, что иностранный учащийся уже сформированная личность со своими пристрастиями и взглядами, поэтому любое авторитарное решение может снизить его мотивированность вплоть до полного отказа от выступления. Все преподаватели знают, что качество выступления студентов зависит не только от его зрелищности и актерских способностей исполнителей, но и от правильной артикуляции русских слов, от громкости голоса, от верной жестикуляции и мимики. Естественно, что подготовка концертного номера требует дополнительной подготовки, которая начинается за 2-3 недели до начала мероприятия.

В качестве самостоятельной работы учащимся также можно предложить выполнить упражнения, к примеру, в онлайн-приложении LearningApps, цель которых сформировать лексические навыки, в нашем случае, на тему Нового года и т. д. Запланированному внеаудиторному мероприятию соответствуют презентации.

Очевидно, что все упражнения не могут быть сформированы без учета уровня владения русским языком иностранных слушателей. Так, уровни А1-А2 предполагают отработку таких тематически связанных лексических блоков, как:

	Новый год	День Татьяны (День студента)
Участники праздника	Дед Мороз, Снегурочка	Ломоносов М.В, Елизавета Петровна, святая Татьяна, ректор университета, студенты
Атрибуты праздника	Елка, шары, гирлянды, бенгальские огни, свечи, шампанское, подарки	Гимн, песня, сессия, экзамен, каникулы, напиток
Официальные атрибуты праздника	Москва, Кремль, Куранты, речь президента России	Москва, МГУ
Действия, связанные с событием	Украшать – украсить, вешать – повесить, класть – положить, ставить – поставить	
	Праздновать – отпраздновать, отмечать – отметить, поздравлять – поздравить	
Явления природы	Зима, мороз, снежинка, вьюга, метель	Зима, январь
История праздника	Новый год, Старый Новый год, Рождество	День студента, День основания Московского государственного университета, День святой Татьяны

Уровень владения РЯ, соответствующий В1 и выше, позволяет провести самостоятельную работу, цель которой, к примеру, может быть анализ тематической инфографики «Популярные подарки», «Новогодние традиции разных стран», «Новый год. История празднования» и т. д. Часто преподаватели используют тематические материалы, к примеру, готовые поурочные разработки с сайта Юlang или аутентичные материалы на выбранную тему: короткометражный фильм «Волшебное Рождество в Москве» (2014) [Икконен, Семёшина, 2022, с.165]. Напомним, что «эффект использования аутентичных материалов заключается не только в предъявлении естественной речи, но и в том огромном заряде социокультурной компетенции, которым они обладают...» [Прокопова, 2020, с. 89].

Как показывает наш опыт проведения внеаудиторных мероприятий, слушатели успешно актуализируют полученные языковые и речевые навыки в итоговой части мероприятия, которая в нашем случае проходит в формате офлайн. Так, в украшенной аудитории, которую мы назвали резиденцией Деда Мороза, слушатели принимают участие в играх, викторинах и конкурсах, а присутствие Деда Мороза и Снегурочки (переодетых студентов) воссоздает колорит праздника. Исполнение гимна подфака в честь 25 января формирует у слушателей ощущение принадлежности к студенчеству.

Таким образом, использование перехода различных регистров проведения внеаудиторного мероприятия: офлайн – онлайн – офлайн – позволяет достичь главной цели мероприятия – сформировать и актуализировать языковые и речевые навыки на русском языке на материалах страноведческой направленности, а также способствовать к развитию и углублению межличностного взаимодействия слушателей.

Литература

1. Асонова Г.А., Гутурова Д.Г., Капшукова Т.В. Особенности достижений ключевых задач при работе с текстом для развития коммуникативной компетенции на уроках русского языка как иностранного // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 4. С. 28.

2. Икконен П.Б., Семёшина П.В. Об опыте использования видеоматериалов на уроках РКИ // Современные тенденции в преподавании и тенденции в преподавании и изучении русского языка как иностранного материалы международной научно-практической конференции. М.: Изд-во МПГУ, 2022. С. 162–175.

3. Куваева А.С., Прокопова И.И. Опыт проведения онлайн-занятий по РКИ (уровень А0) // Гуманитарные технологии в современном мире: мат-лы VI Междунар. науч.-практ. конф. Калининград, 2018. С. 146–149.

4. Прокопова И.И. Система обучения восприятию и пониманию русской речи на материале информационно-развлекательных программ интернет-телевидения (Первый сертификационный уровень). Дис. ... канд. пед. наук. М., 2020. 308 с.

СЕКЦИЯ 6. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ (ДЛЯ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ)

Ван И

*Российский университет дружбы народов
(Россия)*

Взаимосвязь концепта и слова (на материале русского и китайского языков)

концепт, лакуна, национальная идентичность, русский язык, китайский язык

Языковые формы – это ключ к концептуальному миру. Слова, фразы и предложения могут выражать различные виды концептуальной информации в языке [Bai Xu, 2017, с. 29]. Концепт представляет собой своеобразное отражение действительности, слово является кодом концепта, или способом его существования в языке. Однако не все концепты могут быть выражены вербально, и не все слова могут выражать концепты [Какжанова, 2012, с. 71].

Концепт можно разделить на актуальный и неактуальный. Актуальный концепт регулярно вербализуется, неактуальный вербализуется редко. Из-за того, что слово не полностью представляет концепт, оно воплощает только часть коммуникативного характера [Попова, 1999, с. 80]. Поэтому неактуальный концепт обычно используется только для мышления. Например, «верхняя полка книжного шкафа», «уголок здания», «отделение в бумажнике» и т. д. Но актуальный концепт может использоваться и для общения. Например, концепты «космос», «небо», «звезда» существуют в языках и культурах каждой страны. Хотя люди, говорящие на разных языках, не понимают друг друга, но у них есть общие представления и понимания об этих концептах.

Существует три вида взаимосвязи между словами и концептами: лексическая лакуна, семантическая лакуна и когнитивная лакуна. Под лексической лакуной понимается наличие соответствующего потенциального элемента значения в совокупности слов, но и отсутствие соответствующих слов, фиксированных фраз и знакомых единиц в лексико-семантической системе. Лексическая лакуна – это отсутствие слова или смысловой позиции при наличии концепта. В когнитивной лакуне не присутствуют ни слова, ни

концепты. На самом деле все концепты могут быть интерпретированы с помощью слов или несколько слов, но это не значит, что нет лакуны, а значит то, что любые лакуны можно компенсировать [Попова, 2002, с. 21]. Таким образом, можно найти невербальные концепты, сравнивая слова на разных языках. Например, в русском языке слово «грамотность» приобретает такие значения: образованность, просвещенность и компетентность. В китайском языке нет фиксированного выражения значения этого слова, данный пример относится к лексической лакуне. Русское слово «храм» обозначает здание для богослужения или место служения науке, искусству, высоким помыслам, но в китайском языке нет соответствующего значения для этого слова, что является семантической лакуной. Китайские слова «фэншуй», «багуа» и «инь и ян», которые широко используются в китайской культуре, не имеют соответствующего значения и выражения в английском и русском языках [Zhao Aiguo, 2016, с. 53].

Хотя переводные эквиваленты в первых двух примерах (грамотность и храм) не существуют в китайском языке, мы можем понять концепты, выраженные этими словами. В отличие от этого, структура вербализованных концептов более стабильна, поскольку их значения и ассоциации могут передаваться в устной форме из поколения в поколение. Следовательно, концепт и слово не соотносятся, и концепт может существовать в человеческом сознании совершенно отдельно от слова. Как зафиксированная форма знания о мире, как проявление человеческих познаний и опыта, концепт содержит богатейшую культурную информацию [Liu Zuoyan, 2014, с. 13].

Более того, не все слова выражают концепты, т.е. не все слова являются концептуальными словами. Концепт согласуется с культурной информацией и имеет национальную идентичность [Chen Xue, 2014, с. 145]. У каждого народа существует своя культура, с помощью которой формируется концепт. Набор когнитивных классификационных признаков, с помощью которых концептуализируется тот или иной предмет, специфичен для национальной концептосферы, и может отличаться в разных национальных культурах. В связи с этим, концептуальные слова обычно обладают двумя характеристиками: они являются ключевыми словами в культуре, играют важную роль в понимании культуры, составляют основу мировоззрения лингвистического субъекта, часто являются предметом обсуждения, и их трудно перевести на другой язык [Chen Menghua, 2014, с. 74].

В процессе исследования разных языков часто встречаются две ситуации.

Первая – когда в другом языке нет переводного эквивалента для концептуального слова. Например, в русском языке покрывать (накладывать, заглушать, возмещать, скрыть, преодолевать расстояние), напряжение (усилие, сосредоточение сил, затруднительное, величина нагрузки, электродвижущая сила), жаль (сострадание, грусть, нежелание, к сожалению), труд (физическое напряжение, работа, усилие, производство), серьезный (нелегкомысленный, глубокомысленный, важный по содержанию, опасный, большой) и т. д. не имеют своих переводных эквивалентов в китайском языке. В китайском языке 运气 (судьба, удел, удача, счастье), 礼数 (приличия, культурное поведение, этикет, декору), 风水 (свойства местности, геомантия – определение по условиям местности наиболее благоприятного места для могилы или для жилища), 气场 (харизма, обаяние, аура), 辈分 (порядок по старшинству в роде, различие в порядке поколений), 安逸 (благоденствовать, жить в праздности, довольство, блаженство, беспечный, беззаботный) и т. д. не приобретают полные соответствующие слова в русском языке.

Вторая ситуация – в другом языке есть соответствующий переводной эквивалент, но это слово не охватывает полного значения концептуального слова, например, в русском языке печаль (скорбь, грусть, горесть), счастье (удача, рок, судьба), линия (расположение предметов, путь, родства, направление), род (ряд поколений, сорт, вид, категория. семейство), история (ход развития, повествование, происшествие), пробег (спортивное состязание в беге, расстояние, пройденное автомобилем) и т. д., не могут быть найдены в китайском языке с соответствующим значением. В китайском языке эти концептуальные слова могут иметь разные значения: 包袱 (узел с платьем, простыня, платок, бремя, ноша, груз, соль шутки в эстрадном номере), 意思 (значение, смысл; мнение, точка зрения; интерес; дружба, приятельское отношение; стремление, желание, намерение; внимание; виды, планы; склонность к), 答应 (отказывать, откликаться; согласиться; обещать), 包装 (завертывать, упаковывать, упаковка; комплекс мер; приукраситься), 吃亏 (понести убыток, потерпеть неудачу; причинить вред; осрамиться, оскандалиться; потерпеть обиду; к сожалению, к несчастью) и т. д. Каждое из них невозможно заменить одним русским словом.

Таким образом мы видим, что только слова с конкретным культурным значением могут быть использованы в качестве концептуальных слов. Одним словом, концепт и слово неразрывно связаны, но мы не должны смешивать их отношения. Только некоторые значения имеют вербализованную или

словесную форму, и только некоторые слова, имеющие конкретный смысл в данной культуре, могут быть использованы в качестве концепта. Рассмотрение концепта и слова основывается на базе обследования языка и культуры. Анализ взаимосвязи между концептом и словом не только помогает нам глубоко исследовать язык и культуру разных стран, но и играет немаловажную роль в изучении лингвокультуры.

Литература

1. Большой Китайско-Русский словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bkrs.info> (Дата обращения: 09.03.2023).
2. Какжанова Ф.А. О концепте, понятии и слове // Вестник РУДН, серия Теория языка. Семиотика. Семантика, 2012, № 2. С. 71–75.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. Воронеж: Истоки, 1999. 80 с.
4. Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и национальное сознание. Воронеж: Монография, 2002. 21 с.
5. Словарь современного китайского языка. Пекин: Коммерческое издательство, 2016. 1799 с.
6. Bai Xu. A Study of the Russian Body Conceptual Domain in the Threshold of Mythological Archetypes. // Shanghai International Studies University, 2017. P. 29.
7. Chen Menghua. A study of perceptions in the perspective of Russian linguistics and culture. // Teaching Russian in China, 2014. P. 74.
8. Chen Xue. Interpreting Terminology from a Cognitive Terminology Perspective concept // Journal of Foreign Languages, 2014. P. 145.
9. Liu Zuoyan. About concept // Chinese Russian Language Teaching, 2014. P. 13.
10. Zhao Aiguo. Several theoretical problems in the current study of Russian language "concepts" // Chinese Russian Language Teaching, 2016. P. 53.

Ван Тинянь

И.И. Митрофанова

*Российский университет дружбы народов
(Россия)*

Диалог культур коронавирусной эпохи

Covid-19, коммуникация, межкультурная коммуникация, цифровизация

Пандемия коронавирусной инфекции COVID-19, начавшаяся в 2020 году, имеет значительные последствия по всему миру и до сих пор, в разных странах они различные. Пандемия оказывает негативное влияние на все сферы жизни во всем мире, и для восстановления многих отраслей потребуется еще некоторое время. Межкультурная коммуникация также является сектором, на который глобальная пандемия значительно повлияла. Само слово «пандемия» и множество других слов, связанных с ней, как, например, «локдаун» или «самоизоляция», пришли в русский язык из иностранного языка.

С точки зрения И.Н. Карапетовой, межкультурная коммуникация обозначает взаимодействие носителей разнообразных культур из многих регионов мира [Карапетова, 2021, с. 76–81]. Межкультурная коммуникация включает в себя понимание того, каким образом культурно различные люди взаимодействуют между собой. Основная ее задача также состоит в том, чтобы выработать некоторые руководящие принципы, с помощью которых население разных культур могут лучше общаться друг с другом и избегать недопониманий.

Наше современное существование связано с цифровым миром и потоками разной информации, и также на него влияет глобализация, развитие науки и новых технологий. В связи с этим из английского языка были заимствованы такие слова, как «дистанционка» или «онлайн обучение», которые в основном связаны с использованием «зума». Благодаря этому большая часть человечества вовлечена в мировой круговорот. Путешествия, обучение в другой стране, бизнес и многие другие международные сферы деятельности привели к тому, что люди из совершенно разных сред и культур вынуждены общаться друг с другом.

Начавшаяся в 2020 году пандемия коронавируса повлияла на развитие многих сфер деятельности. Она вынудила нас всех пересмотреть взгляды на то, как люди в той или иной сфере работают, и внедрила современные технологии

в ускоренном темпе. Поскольку пандемия оказалась глобальной, она нарушила сферу экономики и общения людей.

Мир внезапно оказался в шоке и хаосе. Подавляющее большинство людей было вынуждено уйти на карантин и оставаться дома. По всей России, как и других странах, запретили проведение мероприятий, и был введен режим самоизоляции, немедленно были закрыты границы с Китаем из-за зараженных ковидом туристов, которые прибыли на территорию России [Ломейко, 2020].

В связи с пандемией Россия ощутила то, чего не случалось последние десятилетия: музеи, театры, концерты, фестивали и подобные мероприятия были закрыты или отменены на неопределенный срок. Спустя какое-то время некоторые учреждения культуры начали работать дистанционно и продолжали работу в цифровом пространстве. Разумеется, люди, «сидевшие дома», начали массово пользоваться интернетом. Именно из-за этого мы стали наблюдать распространение изменений в коммуникации в сети интернет. Начали возникать совершенно новые варианты общения, особенно в межкультурном плане. С. Кердвибульвеч считает, что социальные сети с новыми функциями, площадками, как, например, Zoom, стали пользоваться большой популярностью, и также появился новый феномен под названием *Метавселенная* [Kerdvibulvech, 2022, с. 561–565]. Слово «зум» было заимствовано из английского языка. Но вместе с тем в русском языке появились и однокоренные слова, такие как «зумиться», «зумер». Слово *метавселенная* на английском языке звучит как *Metaverse*. На русский язык оно было переведено с помощью двух слов: «мета» и «вселенная». Этот цифровой мир является виртуальным пространством, в котором участники взаимодействуют друг с другом и с цифровыми объектами через свои «аватары», с помощью технологий виртуальной реальности.

Итак, изменение традиционных навыков общения существенно меняет и общие законы развития коммуникативных процессов в сети. По словам Д.В. Молчанова и Д.В. Шадринной, информация, распространенная там, превращается из цели во вспомогательное средство [Молчанов, 2020, с. 99–107]. Продуктом развития становятся сами виртуальные социальные структуры, где участники могут искать себе новых друзей из любой точки мира и присутствовать на разных мероприятиях, могут ознакомиться с культурой того или иного народа и т. д. Однако стоит отметить, что в виртуальном мире статус личности определяется степенью ее социализации, в отличие от реальности. В виртуальном мире мало кто обращает внимание на то, откуда сам человек, а

скорее на то, какое у него количество друзей, подписчиков и какое у него «место» в сетевой структуре.

Что касается России, то здесь этот вид цифрового мира еще не столь актуален, как в западных странах. По словам вице-президента по стратегическим инициативам «Ростелекома» Б. Глазкова, «в России, вероятнее всего, будет одна национальная метавселенная, а зарубежные будут ограничиваться регуляторами из-за предлагаемых правил и контента» [ТАСС]. Также у России есть возможность создавать и развивать успешные нишевые решения, к примеру, виртуальные офисы, как это делает Microsoft. Представители этого технологического гиганта в связи с пандемией заявили, что стремятся сделать совместную работу в метавселенной «комфортной и увлекательной» для всех участвующих в ней [Roach, 2021].

С другой стороны, во время пандемии проявилась и негативная сторона перехода в цифровой мир: ксенофобия, расизм и даже гендерное насилие, которое очень сложно ограничить в «безграничном пространстве». Поэтому мир, который сейчас формируется, характеризуется новой динамикой и реальностями, погруженными в виртуальную взаимосвязь и управляемыми межсекторальными взаимодействиями. Из-за этого межкультурный диалог будет являться очень важной частью в разработке нового социокультурного договора. Социокультурный договор «нового поколения» будет регулировать то, как мы живем, работаем и взаимодействуем по национальным, этническим линиям. С этой целью политикам (и не только) предлагаются те или иные рекомендации для поддержания межкультурного обмена или реагирования на пандемию, включая укрепление защиты прав человека, укрепление структур поддержки гражданского обмена и устранение социального неравенства, которое может подпитывать, например, дискриминацию [Карапетова, 2021, с. 76–81].

Пандемия и кризис показали, что наш современный мир далеко не всегда опирается только на силу государства. Когда мы говорим о том, что люди были с начала глобализации взаимосвязаны, то должны упомянуть и о том, что пандемия привела к росту дискриминации, неравенства или даже расизма с некой «цифровой спецификой». Это ставит барьеры на пути к межкультурному взаимопониманию в то время, когда солидарность и сотрудничество особенно важны. Данная специфика оказалась настолько важной, что многие организации, как, например, ЮНЕСКО, высказываются о влиянии пандемии на межкультурные отношения в цифровых реалиях,

стимулирующих укрепление межкультурного сотрудничества в этом беспрецедентном контексте [ЮНЕСКО].

Стало понятно, что общемировая пандемия вызвала напряженность во всех отраслях и начала оказывать серьезное влияние на состояние международных, межличностных отношений. На протяжении последних трех лет было отменено либо перенесено несколько важных мероприятий, в результате чего решение ряда вопросов поставлено на паузу. Однако есть новые технологии, такие как видеоконференции, или вышеупомянутая метавселенная, которая уже используется даже на политическом уровне в государстве Барбадос [Wyss, 2021]. Могут ли современные технологии помочь частично преодолеть трудности, с которыми мы сталкиваемся, остается вопросом, на который мы найдем ответ в будущем.

Таким образом, COVID-19, который отграничил страны друг от друга, в то же время сблизил их, объединив их, одной общей целью – борьбой с пандемией. Это объединение было видно и на уровне межкультурной коммуникации, в рамках которой в русский язык проникло множество слов, таких как COVID, «локдаун», «дистанционка», «онлайн обучение», «зум», «метавселенная» и так далее. Пандемия обогатила русский язык и сблизила страны в процессе диалога культур.

Литература

1. В «Ростелекоме» анонсировали появление первой метавселенной в России в 2025-2026 годах // tass.ru. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tass.ru/ekonomika/15799651> / (Дата обращения: 09.03.2023)
2. Карапетова И.Н. Особенности развития межкультурной коммуникации в период пандемии // Международное гуманитарное сотрудничество: новые вызовы и возможности: Сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Йошкар-Ола, 21–22 апреля 2021 года. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2021. С. 76–81.
3. Ломейко А., Фишер А. Россия закрылась от китайских туристов. Но не стала выгонять уже приехавших // 360tv.ru. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://360tv.ru/news/puteshestviya/rossija-zakrylas-ot-kitajskih-turistov-no-ne-stala-vygonjat-uzhe-priehavshih/> (Дата обращения: 09.03.2023)
4. Межкультурный диалог во время пандемии: влияние и ответные меры // ЮНЕСКО. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://en.unesco.org/news/intercultural-dialogue-during-pandemic-impact-and-response> (дата обращения: 09.03.2023).

5. Молчанов Д.В., Шадрина Д.В. Новые коммуникативные функции культуры во время пандемии COVID-19 // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 4. С. 99–107.

6. Kerdvibulvech C. Exploring the Impacts of COVID-19 on Digital and Metaverse Games // Stephanidis, C., Antona, M., Ntoa, S. (eds) HCI International 2022 Posters. HCII 2022. Communications in Computer and Information Science, Vol. 1582. P. 561–565.

7. Roach J. Mesh для Microsoft Teams поможет сделать совместную работу в «метавселенной» комфортной и увлекательной // microsoft.com. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://news.microsoft.com/source/features/innovation/mesh-for-microsoft-teams/> (Дата обращения: 09.03.2023)

8. Wyss J. Barbados Is Opening a Diplomatic Embassy in the Metaverse // Bloomberg.com. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2021-12-14/barbados-tries-digital-diplomacy-with-planned-metaverse-embassy> / (Дата обращения: 09.03.2023)

Ван Юйтин

Санкт-Петербургский государственный университет

(Россия)

**Стратегии подготовки студентов к сдаче субтеста по аудированию
китайского профессионального экзамена по русскому языку
четвертого уровня**

*китайский экзамен, аудирование, русский язык, четвертый уровень,
стратегия подготовки*

В последние годы китайско-российские отношения вступили в новую историческую стадию развития, при активном содействии лидеров двух стран китайско-российское сотрудничество во всех аспектах достигло большого прогресса. В целях повышения уровня подготовки кадров для образовательного сотрудничества между вузами двух стран преподавателям необходимо серьезно изучить «Гесты по русскому языку в китайских вузах» и дать соответствующие рекомендации в обучении, чтобы студенты могли быстро улучшить знания по русскому языку, что будет способствовать развитию отношений двух стран.

В Китае система ТРКИ была создана «с учетом накопленного международного опыта в сфере лингводидактического тестирования», разработка всех материалов системы тестирования осуществлялась и осуществляется «на научно-методической основе, учитывая тестологию» [У Суцзюань, 2015, с. 33]. В 1980 г. была разработана новая редакция «Учебной программы для преподавания русского языка на начальном этапе обучения по специальности «Русский язык и литература» (для высших учебных заведений)» [Антиповский, 1980, с. 88].

Сейчас в Китае существует два вида профессиональных тестов по русскому языку: уровень 4 и уровень 8 для студентов, специальностью которых является «Русский язык», «Русская лингвистика», «Русская литература», «Русский язык (перевод)» (так называемые «профессиональные тесты»).

Экзамен для студентов по направлению «Русский язык» в китайских вузах организуется в соответствии с требованиями «Образовательной программы по направлению «Русский язык» в вузах Китая» [Ши Тецянь, 2006, с. 2].

Тест содержит следующие субтесты: говорение, диктант, аудирование, тест на комплексные знания и письмо. В части «Аудирование» даются 1 диалог и 3 текста. Каждый диалог и текст воспроизводятся дважды, вопросы

произносятся один раз. После каждого вопроса делается 8-15-секундная пауза, чтобы кандидаты могли выбрать ответ. Всего 15 вопросов, за выполнение дается 1 балл за каждый вопрос – всего 15 баллов, что составляет 15% от общей суммы баллов. Содержание текстов для аудирования в основном ориентировано на ситуации повседневной жизни, в материалах отражается практическое общение людей.

Тест по аудированию – один из самых сложных для студентов, поэтому главным приоритетом преподавателя при подготовке студентов к этому субтесту является нахождение и применение соответствующих стратегий аудирования, помогающих правильно понимать как диалогические, так и монологические тексты. Именно поэтому мы предлагаем выделить частотные типы вопросов, ключевые слова и выражения, принадлежащие определенной теме, а также «профиль» персонажей, участвующих в диалогах.

Четыре распространенные темы и типовые вопросы:

1. Отношения между профессией и личностью

Этот тип вопросов требует, чтобы кандидаты оценивали личность, профессии говорящих или отношения между собеседниками на основе информации, содержащейся в материалах для аудирования.

Часто встречающиеся вопросы обычно таковы:

- Кто этот/эта мужчина/женщина?
- О какой профессии/какой сфере деятельности идет речь в диалоге?
- В чем состоит проблема обсуждения в диалоге?
- Каково отношение говорящих к теме/проблеме?
- Каковы (деловые, личные, дружеские, нейтральные и др.) отношения между двумя говорящими?

В этом типе диалога профессия говорящих часто не называется четко, также не называются и отношения между людьми, отношение к делу, проблеме. Кандидаты должны сделать правильные выводы по тону, лексике, интонации, теме и ключевым словам, связанным с профессиональными отношениями и окружением обоих говорящих. Мы выделили следующие ключевые слова, связанные с профессией и личностью, которые часто встречаются в диалогах между двумя собеседниками:

- а. Собеседники говорят об университете: преподаватель, студент, профессор, тест, учеба, домашние задания, экзамен, школа, университет, библиотека и т. д.

b. Собеседники говорят о болезни: врач, пациент, больница, аптека, простуда, кашель, головная боль, зубная боль и др.

c. Собеседники говорят о покупках: продавец, покупатель, покупка, продажа, супермаркет, магазин и т. д.

d. Собеседники говорят о проблеме, связанной с вождением машины: такси, пассажир, остановка, штраф, скорость и т. д.

e. Собеседник хочет купить билет, решить проблемы в театре, на выставке: билет, вход, выход, ряд, место и др.

Пример: Вы услышите:

«М: Девушка, вы не знаете, где можно купить билет на эту выставку?»

Ж: В кассе около входа в музей. Пойдемте вместе. Я вам покажу» [Чжао Годун, 2014, с. 18].

Вопрос: Какие отношения между этими двумя людьми?

(А) Друзья (Б) Близкие (В) Незнакомые (Г) Коллеги

Примечание: В этом разговоре есть указание на статус отношений – обращение на «Вы». Можно сделать вывод, что эти собеседники не знают друг друга, поэтому надо выбрать ответ В).

2. Количество, даты, вычисления

От кандидатов часто требуется уметь понять цену, дату, количество чего-либо при аудировании диалога, иногда требуется понять простые вычисления. Чтобы ответить на такие «цифровые» вопросы, студенты должны сначала освоить методы чтения различных форм имени числительных. Например: 8:20 – двадцать (минут) девятого; 9:45 – без четверти десять; 09.01.2023 – девятое января две тысячи двадцать третьего года.

Рекомендации. Обычно в таких вопросах фигурирует несколько цифр. При прослушивании необходимо обращать внимание на то, какая цифра какому событию/явлению/процессу соответствует. Не стоит спешить с выбором ответа, когда вы слышите число, сделайте свой выбор, выслушав вопрос полностью.

Пример: Вы услышите:

«Соревнования проходили всего два дня. А участники ее – школьники из шестнадцати стран – приехали в Москву на десять дней, чтобы не только участвовать в соревновании, но и посмотреть Москву, познакомиться с людьми и поговорить по-русски» [Чжао Годун, 2014, с. 10].

Вопрос: Сколько времени провели участники Олимпиады в Москве?

Выберите ответ: (А) 2 дня (Б) 3 дня (В) 10 дней (Г) 16 дней

Примечание: В этом вопросе фигурируют три словосочетания с числами: 2 дня, 16 стран и 10 дней. Прежде чем выбрать правильный ответ, следует внимательно вчитаться в вопрос, обратить внимание на конструкцию, указывающую на длительность, а также на номинацию субъекта действия. Вариант С) является правильным ответом на этот вопрос.

3. Определение места, о котором идет речь в диалоге

Этот тип вопросов требует, чтобы кандидаты определяли место, где происходит диалог, на основе предоставленной информации. Обычно вопросы формулируются следующим образом: Где происходит этот разговор? Где находятся собеседники?

Каждое место имеет свои характерные идентификационные особенности. Мы можем выделить ключевые слова, дающие возможность понять, о каком месте идет речь.

- a. официант, официантка, заказ, меню, суп, чаевые и т. д. – в ресторане;
- b. цена, цвет, дешево, дорого, со скидкой, наличными и др. – в магазине;
- c. бронирование, одноместный номер, двухместный номер, завтрак и т. д. – в гостинице;
- d. открыть карту, внести деньги, снять деньги, курс валют и т. д. – в банке;
- e. почта, письмо, посылка, открытка, марка и т. д. – на почте.

Пример: Вы услышите:

«М: Давайте познакомимся! Меня зовут Сергей, а как Вас зовут?

Ж: Света. Вы, конечно, не москвич?

М: Нет. Я только четыре дня в Москве, приехал из Сибири. А как вы угадали?

Ж: Это очень легко. Вы не знаете, где находится касса, а этот музей – самый известный в Москве» [Чжао Годун, 2014, с. 19].

Вопрос: Куда мужчина идет?

Ответы: Мужчина идет в: (А) Метро (Б) Библиотеку (В) Кассу музея (Г) Книжный магазин

Рекомендации. Мы понимаем, что диалог происходит в музее по словам собеседницы «этот музей», поэтому ответ В).

4. Сравнительное суждение

Этот тип вопросов требует, чтобы кандидаты выносили суждения на основе сравнения разных объектов, качеств:

Пример: Вы услышите:

«Я подумала, что дочь, а может быть, все дети видят больше, чем мы взрослые, у них всегда любопытные глаза, которые умеют замечать и открывать новый мир».

Вопрос: К какому мнению пришла мама?

Ответы:

(А) Взрослые любят природу меньше, чем дети.

(Б) Взрослые не знают, что нужно детям.

(В) Дети, как и взрослые, внимательно смотрят на мир.

(Г) Дети видят больше, чем взрослые [Чжао Годун, 2014, с. 16].

Рекомендации. В диалоге есть указание на сравнение – «больше» и разъяснение мнения. В ответах также есть слово «больше». Внимательно прочитайте этот ответ. По содержанию и по наличию слова «больше» студенты должны найти ответ – Г) – по слову «больше».

Итак, мы видим, что для подготовки к сдаче тестов по аудированию по русскому языку можно выделить основные лексические единицы и грамматические конструкции, которые «обслуживают» диалоги. Сами аудиотексты представляют собой короткие диалоги в очень частотных ситуациях. Необходимо научить студентов понимать по ключевым словам (субъекты и объекты ситуации) основные характеристики ситуации – место, время, действующие лица, а также статус их отношений. В то же время надо обращать внимание и на содержание диалогов, где есть выражение мнения, оценка, краткое описание чего-либо. Значит, преподаватель должен уделять внимание подбору учебных материалов – они должны отражать частотные фрагменты реальной жизни, где студенты смогут «войти в роль» и чувствовать себя участниками аутентичной ситуации.

Литература

1. Антиповский А.А., Боревская Н.Е., Франчук Н.В. Политика КНР в области науки и образования: 1949–1979. М.: Наука, 1980. 288 с.
2. У Суцзюань. Общая характеристика изменений условий тестирования по русскому языку в Китае // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 11 (42): в 6-ти ч. ч. 4. С. 33–35.
3. Чжао Годун. Анализ оригинальных тестовых вопросов экзамена 4-го уровня по русскому языку с 1998 по 2013 г. Аудирование, разговорная речь, чтение и письмо / Под редакцией Чжао Годуна. Далянь: Издательство Даляньского технологического университета, 2014. 274 с.
4. Ши Тецянь. Тесты по русскому языку – 4-й уровень (для филологов). Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2006. 266 с.

Ван Юйцун

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

**Переводы как источники изучения безэквивалентной лексики
(на примере «Жить» Юй Хуа)**

безэквивалентная лексика, Юй Хуа, перевод

Как известно, в новую эпоху китайско-российские отношения получили бурное развитие и характеризуются последовательной динамикой. Данная тенденция проявляется не только в сотрудничестве в таких областях, как экономика, торговля, энергия и т. д., но и в активном культурном обмене.

За последние годы широкую популярность приобрела переводческая деятельность; так при государственной поддержке многие известные и популярные произведения на китайском или русском языке были переведены и вошли в мир иноязычных читателей двух стран. Некоторые произведения современной китайской прозы получили международные награды: это «Страна Вина» (Мо Янь), «Братья» (Юй Хуа), «Я не Пань Цзиньянь» (Лю Чжэньюнь), «Задача трех тел» (Лю Цысинь) и т. д. Впоследствии переводы этих произведений завоевали литературную премию «Ясная Поляна» в России, что свидетельствует не только о художественной ценности самих произведений, но и о перекличке эстетического воззрения китайских и российских народов.

Как и китайский лауреат Нобелевской премии по литературе Мо Янь, Юй Хуа является одним из важнейших имен для литературных кругов Китая, поскольку он наследует и творчески развивает традиционную китайскую литературу, его считают одним из основоположников авангардистской литературы Китая. Произведения Юй Хуа поражают читателей трезвым и исключительным взглядом на реальность и человечность, сочетанием простоты и силы повествования и абсурдным юмором. Романы Юй Хуа «написаны в реалистической манере и посвящены теме трагического сосуществования народа», их главными темами стали насилие, кровавые расправы, смерть, лишенная «ореола возвышенности» и обозначающая «конец без надежды на возрождение» и т. д. [Титаренко, 2008, с. 619].

На сегодняшний день Юй Хуа является одним из самых изученных современных писателей Китая – давно был создан центр, посвященный изучению творчества этого талантливого автора. Более того, Юй Хуа также

получил широкую известность за рубежом, его произведения переведены на многие языки и привлекли немало иноязычных читателей. Однако по сравнению с другими странами исследование и распространение произведений Юй Хуа в России начались относительно поздно – в 2000-х годах. И многие из произведений писателя до настоящего времени, на наш взгляд, недостаточно изучены. Таковая ситуация неслучайна: проблемы культурных барьеров по сей день остаются главными препятствиями в процессе детального изучения произведений китайских писателей для русскоязычных исследователей, которые имеют небольшое представление о культуре Китая.

В данной статье мы стремимся способствовать некоторому преодолению культурных барьеров с позиций языка, вернее, одной из важнейших его сторон – анализу безэквивалентной лексики и ее способов перевода.

В произведениях Юй Хуа наблюдается обилие безэквивалентной лексики: данная группа включает в себя этнологические предметы, обычаи и т. д., в ней отражается уникальный способ видения и языковая картина мира китайского народа. Для перевода и объяснения безэквивалентных слов необходимо полное представление о социокультурном фоне поднебесной, что не только приводит переводческую работу в затруднение, но и иногда к неправильному толкованию – это свидетельствует о важности изучения безэквивалентной лексики и обеспечивает интерес к проблеме ее перевода, делает ее актуальной.

Выделяются следующие группы безэквивалентной лексики в романе «Жить»:

1. Слова нового китайского быта (до 70-х XX в.)

Роман «Жить» в основном посвящен историческому периоду с «кануна» образования Нового Китая до начала 70-х XX в. За 30 лет в Китае произошли грандиозные перемены в жизни китайского народа, эти исторические изменения трагическим образом перевернули жизнь персонажа этого произведения. Следует отметить, что Новый Китай в начале своего образования следовал примеру политической системы России (бывшего СССР), также существовал ряд безэквивалентных слов (как советизмы, слова нового советского быта): считаем целесообразным выделить слова нового китайского быта, которые не только характерны для данного произведения, но и в определенной степени напоминают советизмы. Для обозначения слов данной группы наиболее часто встречаются способы в переводе – описательный метод и заимствование. Например:

1) (我) 在街上看到一伙戴着各种纸帽子, 胸前挂着牌牌的人被押着游街

。

Однажды в городе я увидел, как ведут толпу капиталистов в дурацких колпаках и с табличками на шее. (описание и контекстуальный перевод)

2) 几个戴红袖章的人冲上去对春生又打又踢, 骂道: "这是你喊的吗, 他娘的走资派。"

К нему подбежали парни с красными повязками:

– Да как ты смеешь, капиталистическое отродье! (описание)

3) 我回来的时候, 村里开始搞土地改革了。

У нас в деревне начали проводить земельную реформу. (семантическое заимствование)

4) 村里人下地干活开始记工分了, 我算是一个壮劳力, 给我算十分。

Теперь в деревне стали записывать трудодни. Мне в день записывали десять очков. (гипероним)

2. Этнографизмы – слова, номинирующие национальные реалии, такие как предметы быта, меры, деньги, искусство, этнические объекты, общественно-политические реалии и т. д. Для обозначения данной группы лексики в основном используются методы заимствования и описания, реже – гиперонимия. Например:

1) 我赌博时也在青楼, 常玩的是麻将、牌九和骰子。

В те времена играл я тоже в «Зеленом тереме» – в мацзян, девять карт или кости. (описание и заимствование)

2) 我每赌必输, 越输我越想把我爹年轻时输掉的一百多亩地赢回来。

Я вечно проигрывал, и чем больше проигрывал, тем больше думал, как отыграю сто му земли, промотанные в юности отцом. (заимствование)

3) 二喜手里还提着两瓶白酒。

А подмышкой Эрси нес еще две бутылки водки. (гипероним)

4) 我给了她两巴掌, 家珍的脑袋像是拨郎鼓那样摇晃了几下。

Я дал ей две оплеухи. Ее голова мотнулась туда-сюда, как бубенчики на погремушке. (гипероним)

3. Историзмы – слова, обозначающие предметы или явления предшествующих исторических периодов, ушедшие из современной культуры. Данная группа переводится, как правило, с помощью способа гиперонимии:

1)

我念过几年私塾，穿长衫的私塾先生叫我念一段书时，是我最高兴的。我站起来，拿着本线装的《千字文》，对私塾先生说：“好好听着，爹给你念一段。”

Несколько лет я учился в частной школе, больше всего я радовался, когда учитель в длинном халате вызывал меня читать. Тогда я поднимался с «Тысячесловием», прошитым и переплетенным веревкой, и обращался к нему:

– Слушай внимательно, как отец читает! (гипероним)

2) *我的女人抹着眼泪走到她爹米行门口。*

Моя жена, утирая слезы, добрела до рисовой лавки своего отца. (гипероним)

3) *那时候天正在黑下来，有几个佃户还在地里干着活。*

Уже темнело, но несколько работников еще возились в поле. (гипероним)

4. Фоновые и коннотативные слова, различающиеся скрытым, ассоциативно-образным значением, в них наиболее интенсивно сохраняется и передается национально-культурное представление о мире. Они являются источником лексической и культурной интерференции, при переводе и анализе следует обратить на них особое внимание. Что касается перевода, данная группа слов не переводится на общих основаниях, обычно используется только приблизительный перевод, вследствие чего почти всегда утрачивается национальный колорит:

1) *人都是一样的，手伸进别人口袋里掏钱时那个眉开眼笑，轮到自己给钱了，一个个都跟哭丧一样。*

Все люди радуются, когда можно запустить руку в чужой карман, когда же приходит их очередь отдавать деньги, плачут по ним, как по покойникам. (описание)

哭丧 – основная черта похоронных обычаев в конфуцианском культурном круге Китая и даже Восточной Азии. Люди оплакивают смерть своих близких в форме плача и поминают истории жизни умерших старейшин в форме пения. В

китайском языке 哭丧 употребляется также при описании унылого, мрачного выражения лица у человека. Юй Хуа использовал данное выражение для сатиры на человеческую жадность.

2) *年过花甲的私塾先生对我爹说：“你家少爷长大了准能当个二流子。”*

Дряхлый учитель говорил моему отцу:

– Ваш сынок вырастет большим шалопаем. (описание)

花甲 – литературное название шестидесятилетия (о возрасте). Это выражение происходит от древнего китайского календаря, цикл которого составляет шестьдесят лет. Здесь следует указать неточность перевода, 年过花甲 – это возраст за шестьдесят, однако человек такого возраста необязательно может быть ‘дряхлым’.

3) *我从小就不可救药，这是我爹的话。私塾先生说我是朽木不可雕也。*

Ты уже с детства пропащий – так отец мне говорил. А учитель добавлял: «От гнилого дерева не жди прока». (описание)

朽木不可雕也, эти слова высказал гневный Конфуций, когда увидел своего ученика, спавшего днем. «Гнилое дерево» употребляется для описания человека, которого невозможно исправить или чьи качества крайне испорчены.

4) *现在想起来叫我心疼啊，我年轻时真是个体王八蛋。*

Сейчас вспоминаю, и сердце ноет. Каким же я был уродом! (функциональный эквивалент)

乌龟王八蛋 – черепашьё яйцо. В народе это выражение часто используется в качестве проклятия, имея в виду сына черепахи. По значению в русском языке 乌龟王八蛋 близко нецензурным словам ‘сволочь, ублюдок’, это на самом деле созвучно 忘八端 – забыть о восьми конфуцианских правилах: почитание родителей, уважение старших, преданность, верность, этикет, чувство долга (справедливость), умеренность и совесть. Однако, на наш взгляд, по обоим критериям перевод ‘урод’ – слишком мягкий вариант: оно неспособно выразить глубокое раскаяние и самобичевание персонала.

5) *我是徐家仅有的一根香火，要是我灭了，徐家就断子绝孙了。*

Я единственный, кто может жечь благовония нашим предкам, без меня род Сюй угас бы. (описание)

В традиционной китайской семье под 香火 понимается: 1. Благовония и свечи использовались для поклонения предкам и богам (прямое значение). 2. Те, кто приносят жертвы богам и буддам, подразумевают верующих; Те, кто поклоняются предкам, т. е. потомки и наследники (переносное значение). В древнем и даже современном Китае люди придали и придают большое значение продолжению рода – это происходит из семейной этики и клановых традиций древнего Китая. Согласно контексту «без меня род Сюй угас бы» можно определить, здесь 香火 явно во втором значении ‘потомок’, вариант «единственный, кто может жечь благовония нашим предкам» в контексте допустим, но потерял точность при переводе.

Мы пришли к выводу: безэквивалентная лексика, являясь одним из важнейших носителей китайского национально-культурного компонента значения, вызывает особую сложность при переводе текстов современной китайской литературы. Это свидетельствует о том, что не только сама безэквивалентная лексика, но и соответствующие лингвострановедческие и лингвокультурологические понятия китайского текста заслуживают детального изучения и дополнительного комментирования.

Литература

1. Титаренко М.Л. Духовная культура Китая: энциклопедия Т. 3. М.: Восточная литература, 2008. 855 с.
2. Юй Хуа. Жить / Пер. с кит. Р. Шапиро. М.: Текст, 2014. 188 с.

Жэнь Сяоли
Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)

**Заимствования в системе русского и китайского языков:
общая характеристика**
заимствования, русский язык, китайский язык, сравнение

Заимствования, как результат общения и взаимодействия культур, общепризнанно являются универсальным способом развития лексической системы любого языка. И русский, и китайский языки содержат большое количество заимствований, и в связи с различием лингвистических свойств каждого языка и истории России и Китая существуют сходства и различия в определении заимствований и способах их введения. Основываясь на обобщении исследований ученых, мы в данной статье проведем сравнительный анализ неисконного пласта лексики в системах двух языков – русского и китайского.

1. Основные понятия заимствований

Заимствование как феномен широко обсуждается в лингвистических исследованиях в России, а также во многих других странах, однако ученые придерживаются разных точек зрения на определении этого термина. Здесь мы кратко опишем, как российские лингвисты трактуют это понятие.

По мнению О.С. Ахмановой, заимствование – это: «1. Обращение к лексическому фонду других языков для выражения новых понятий, дальнейшей дифференциации уже имеющихся и обозначения неизвестных прежде предметов. 2. Слова, словообразовательные аффиксы и конструкции, вошедшие в данный язык в результате заимствования» [Ахманова, 2004, с. 576].

Л.А. Введенская определяет заимствования как «иноязычные слова, которые полностью вошли в лексическую систему русского языка. Они приобрели лексическое значение, фонетическое оформление, грамматические признаки, свойственные русскому языку, употребляются в различных стилях, пишутся буквами русского алфавита» [Введенская, 1991, с. 144].

Э.Ф. Володарская причисляет к заимствованиям «...слова, пришедшие из других языков. Заимствование является естественным результатом установления экономических, политических, культурных связей с другими

странами, когда вместе с новыми технологиями и понятиями приходят обозначающие их термины» [Володарская, 2001, с. 11–27].

Принимая во внимание мнения вышеупомянутых ученых, мы считаем, что заимствования отражают такое свойство языка, как динамизм, и являются результатом культурного обмена, неизбежным продуктом столкновения и контакта между различными народами и языками, и в то же время они являются неотъемлемой и важной частью лексической системы каждого языка. Кроме того, на сегодняшний день существует немало исследований, посвященных заимствованным словам, однако ученые еще не пришли к единому мнению, поэтому еще необходимы дальнейшие и более глубокие исследования в этой области.

2. Китайские заимствования в современном русском языке

В результате нашего исследования было выделено около 200 слов китайского происхождения в русском языке. Основными тематическими группами, которые пополнялись, являются номинации предметов быта: *байховый, гаолян, даба, джонка, доуфу, жемчуг, чай, сатин, фунчоза* и т. д.; лексика, связанная с культурой: *гохуа, дао, даосизм, конфу*; социально-историческая лексика: *дацзыбао, гоминьдан, маоизм, хунвейбины* и т. д.

И Китай, и Россия имеют долгую историю, но настоящие отношения между двумя странами начались в XVII веке с подписания Нерчинского договора, и с тех пор Россия и Китай являются соседями в прямом смысле этого слова. Начиная со второй половины XVI века в Китай приехало большое количество европейских миссионеров, что положило начало новой эре изучения китайской культуры. Многие из того, что Россия знала о Китае в этот период, было получено из различных европейских рассказов и отчетов. Китайский шелк, парча и чай продавались на российском рынке, в России появились различные технологии и изобретения, такие как фарфор, печать и компас. *Чай, шелк, сатин, нанка и даба* также использовались как заимствованные слова китайского происхождения для обозначения названий повседневных вещей.

В этом аспекте понятия культуры нельзя не упомянуть Льва Толстого, который глубоко изучил историю, культуру и философию Китая. Л.Н. Толстой был чрезвычайно увлечен китайской философией, он изучил такие классические книги, как «Луньюй», «Мэнцзы», «Даодэцзин» и «Дасюэ», и перевел их на русский язык. Именно работа многих ученых, подобных Толстому, способствовала распространению древнекитайской философской

мысли в России, что связано с рядом заимствований китайского происхождения, обозначающих такие культурные понятия, как *дао*, *даосизм*, *инь-ян*, *конфу*, *конфуцианство*, *феншуй* и т. д.

В XXI веке часто осуществляются визиты лидеров Китая и России, расширяются обмены во всех аспектах политики, экономики, культуры и спорта. Некоторые специфические китайские культурные реалии начинают широко распространяться в России, что вызывает необходимость их номинации: *Багуачжан*, *иглоукалывание*, *конфу*, *тайцзицюань*, *ушу* и т. д.

3. Русские заимствования в современном китайском языке

В результате исследования разнообразных источников было выделено 400 русских заимствований в китайском языке.

1. Бытовая лексика: *борщ*, *квас*, *копейка*, *рубль*, *ведро*, *платье* и др. Это довольно большой объем слов, в основном это предметы повседневного обихода, еда и напитки, распространенные инструменты и денежные единицы.

2. Лексика, связанная с культурой: *балалайка*, *гопак*, *царь*, *казак*, *кириллица*, *цыган* и др.

3. Техническая лексика, названия лекарств: *хлорофос*, *афалин*, *гексорал*, *трактор* и др.

В конце XIX века, после подписания китайско-русского договора (1896), царская Россия получила привилегию на строительство Китайско-Восточной железной дороги в северо-восточном Китае. Со строительством Китайско-Восточной железной дороги в северо-восточный Китай хлынуло большое количество российских железнодорожных инженеров, менеджеров и рабочих, за которыми последовали российские бизнесмены, приехавшие инвестировать в местный бизнес. Именно во время этого тесного взаимодействия с русскими китайский язык заимствовал слова русского языка, некоторые из них популярны и сегодня. Например, названия продуктов питания, таких как *хлеб* и *борщ*, а также названия предметов быта, такие как *ведро*.

В 1949 году, после основания Нового Китая, отношения между Китаем и Советским Союзом вступили в самый благоприятный, дружественный период в своей истории. В это время процесс заимствования слов из русского языка в китайский можно охарактеризовать как высокочастотный, разноплановый: он достиг небывалого апогея. Например, слова *советский*, *большевик*, *Дума*, *товарищ* в политической сфере, устойчивые выражения *Красная армия*,

союз рабочих и крестьян и ударный отряд в военной сфере – все они отражают стремление Китая того времени учиться у Советского Союза.

Сравнивая два языка, мы видим, что наиболее многочисленными и широко используемыми заимствованиями как в русском, так и в китайском языке являются слова, относящиеся к бытовой лексике. Остальные китайские заимствования в русском языке тесно связаны с китайской культурой, в то время как русские заимствования в китайском языке в основном заимствованы в советский период, когда Китай изучал советские технологии, экономику и политику.

Заимствованные слова тесно связаны с государственными отношениями, которые начались между Россией и Китаем после подписания Небукского договора и внедрялись на разных этапах истории, за исключением промежуточного периода охлаждения отношений.

Будучи наиболее активной частью языка, заимствования являются прямым отражением духовной и национальной истории народов. Различия в заимствованиях и их использовании являются отражением сходств и различий между китайским и русским языками в ходе их исторического развития. Эти различия и сходства также являются фундаментальными причинами различных подходов к переводу и использованию заимствований в китайском и русском языках.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Едиториал УРСС, 2004. 571 с.
2. Введенская Л.А., Баранов М.Т. Русское слово. М.: Просвещение, 1991. 144 с.
3. Володарская Э.Ф. Заимствование как универсальное лингвистическое явление // Вопросы филологии, 2001. № 1. С. 11–27.

А.А. Забуга

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

**Суггестопедический метод обучения русскому языку как иностранному
китайских студентов музыкальных вузов**

*русский язык как иностранный, студенты из Китая, музыкальные
произведения, консерватория, суггестопедический метод*

В XXI веке преподаватели русского языка как иностранного непрерывно стремятся найти наиболее эффективные методы обучения русскому языку. Укрепление международных отношений между Россией и Китаем способствует тому, что многие выпускники китайских школ желают получить высшее образование в России, в том числе музыкальное. В связи с этим особое внимание уделяется проблеме качественного обучения языку специальности. Однако на современном этапе развития лингводидактики остаются не полностью решенными проблемы обучения китайских студентов музыкальных вузов профессионально ориентированной лексике. Кроме того, у многих студентов-музыкантов из Китая отсутствует мотивация к серьезному изучению русского языка. Это связано не только с недостаточным количеством аудиторных часов, но и с тем фактом, что для учащихся консерваторий приоритетной задачей является ежедневное совершенствование музыкальных навыков. Важно помнить, что студенты-музыканты – одаренные, творческие личности, обладающие богатой фантазией и высокой чувствительностью. «Творчески мыслящие люди отличаются от людей, способных только усваивать знания и выполнять привычную, хорошо налаженную работу, богатством внутренних переживаний, их тонкостью и глубиной» [Петрушин, 2008, с. 77].

На наш взгляд, суггестопедический метод, разработанный болгарским психологом и педагогом Г. Лозановым, является одним из интереснейших методов обучения русскому языку китайских студентов музыкальных вузов. Данный метод не только способствует повышению интеллектуальной активности учащихся, но и активизации творческих способностей и резервных возможностей, благодаря креативной деятельности преподавателя, а также высокого эмоционального тона аудитории и эмоциональной вовлеченности в учебный процесс. «В отвлечении сознания и переносе умственной нагрузки на

уровень неосознаваемой деятельности заключается один из «движущих» механизмов эффективности обучения» [Курбакова, 2016, с. 138].

Занятия, сконструированные по методике Г. Лозанова, проходят в непринужденной атмосфере. Это могут быть:

- 1) музыкальные сеансы: а) активные, б) псевдопассивные (концертные);
- 2) музыкальные разминки;
- 3) ролевые игры (в театре, на концерте и др.).

Музыка, в отличие от любого другого вида искусства, сильнее всего оказывает эмоциональное воздействие на человека и позволяет с первых нот погрузиться в культуру того или иного народа. Приезжая учиться в Россию, студенты-музыканты из Китая уже знакомы с произведениями многих великих русских композиторов С.В. Рахманинова, Н.А. Римского-Корсакова, С.С. Прокофьева, И.Ф. Стравинского, П.И. Чайковского, Д.Д. Шостаковича. Музыка имеет свойство создавать настроение человека и вдохновлять его, в особенности классическая. Кроме того, «классическая музыка оказывает эффективное реабилитационное влияние на вегетативный статус учащихся независимо от типа реагирования их функциональных показателей на учебную нагрузку и способствует предотвращению негативных процессов в организме студентов, нормализации вегетативного тонуса и росту эффективности деятельности в процессе учебы» [Геворкян, 2013, с. 88]. В суггестопедии используются два типа музыкальных сеансов для усвоения учебного материала: активный и псевдопассивный.

Так, активный сеанс предполагает чтение текста преподавателем в определенном музыкальном ритме. Звучит «мажорный лад – фраза произносится радостно, минорный лад – интимно-лирическое чтение, быстрый темп – фраза читается быстро, медленный – замедленное чтение» [Акишина, 2012, с. 24] и др.

Во время же псевдопассивного (концертного) сеанса преподаватель читает вслух текст в сопровождении классической музыки. При этом студентам дается задание слушать музыку, а не текст, чтобы восприятие информации и запоминание слов и структур происходило на подсознательном уровне. По мнению А.А. Акишиной, музыкальные произведения И.С. Баха, А. Вивальди, Ф.Й. Гайдна, Г.Ф. Генделя, В.А. Моцарта и П.И. Чайковского наиболее подходят для таких музыкальных сеансов и настраивают учащихся на психоэмоциональное погружение в языковую среду.

Кроме того, на этапе предвузовской подготовки, когда уровень владения языком еще недостаточно развит, традиционный перерыв можно заменить веселой музыкальной разминкой. Например, на разборе и заучивании простой детской песни «Танцуйте сидя» в исполнении В.Н. Винокура можно отработать элементарную лексику и грамматические конструкции. Студентам-музыкантам из Китая особенно полезны подобные музыкальные разминки, так как они требуют концентрации внимания, но в то же время происходят в игровой форме и способствуют снятию эмоционального напряжения. Аналогичный метод использования детских песен под общим названием «Super Simple Songs» широко практикуется в современных школах на начальном этапе обучения английскому языку.

Ролевые игры также очень важны в процессе обучения русскому языку как иностранному, так как «игровые ситуации освобождают человека от давления его общественного положения, облегчают быстрое снятие антисуггестивных барьеров и стимулируют спонтанное и непосредственное проявление возможностей личности» [Соловьева, 2009, с. 197]. Разыгрываемые ситуации общения могут быть различными: «Покупка билета в театр», «В филармонии», «На концерте» и многие другие. Со студентами более продвинутого уровня владения русским языком можно инсценировать музыкальные сказки, песни и др. При этом, важно не критиковать учащих за возможные речевые ошибки, но позволить говорить максимально свободно и непринужденно.

Таким образом, суггестопедический метод Г. Лозанова способен повысить мотивацию к обучению, снять психологические барьеры и в целом быть весьма эффективным для обучения русскому языку как иностранному китайских студентов музыкальных вузов. При использовании данного метода в сочетании с коммуникативной методикой обучения, а также современными аудиовизуальными средствами можно достичь высокой продуктивности на занятиях по русскому языку.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 256 с.
2. Геворкян Э.С., Минасян С.М., Абраамян Э.Т., Адамян Ц.И. Влияние музыки на функциональное состояние студентов // Гигиена и санитария. М.: Медицина, 2013. Т. 92. № 3. С. 85–89.

3. Курбакова М.А. Способы оптимизации процесса обучения иностранному языку (современное применение психотерапевтического метода доктора Лозанова) // Язык и культура. М.: Изд-во ТГУ, 2016. № 3 (35). С. 137–145.

4. Петрушин В.И. Музыкальная психология: учебное пособие для вузов / В.И. Петрушин. М.: Академический Проект; ТРИКСТА, 2008. 400 с.

5. Соловьева И.В., Подкина Н.А. Суггестивный метод обучения иностранным языкам // Вестник Чебоксарского кооперативного института. Чебоксары: Изд-во ЧКИ РУК, 2009. № 1 (3). С. 196–199.

И.В. Катаева

*Российский университет дружбы народов
(Россия)*

**Формирование лексического навыка при обучении русскому языку
как иностранному на начальном этапе**

русский язык как иностранный, лексический навык, упражнение

Лексический навык определяется как автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и в соответствии с нормами сочетания с другими единицами в продуктивной речи, а также автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи [Азимов, Щукин, 2009, с. 121]. Традиционно методисты выделяют три этапа в работе над лексикой: 1) введение лексической единицы, 2) автоматизация лексического навыка, 3) применение лексической единицы в речи [Хавронова, Балыхина, 2008, с. 64; Щукин, 2018, с. 115; Hammer, 2001, с. 64]. На наш взгляд, необходимо выделить еще один этап, который получил название «запоминание». Данный этап является вторым по счету и следует сразу после семантизации. Выдвинутое предложение связано с тем, что вероятность того, что обучающиеся обладают феноменальной памятью и готовы запомнить новые лексические единицы (представленные в ходе урока не в единственном числе), не так высока. Следовательно, задача преподавателя – помочь обучающимся запомнить новые лексические единицы прежде, чем начать отрабатывать их сочетаемость с другими лексическими единицами. Р.Р. Ганиева [Ганиева, 2016] говорит о двух типах лексических упражнений: 1) упражнения, направленные на «запоминание слова и его семантики в единстве с произносительной и грамматической стороной», и 2) упражнения, направленные на «формирование сочетаний слов смыслового характера». Из этого можно заключить, что автор соглашается, что лексические упражнения можно разделить на: упражнения, направленные на запоминание и упражнения, направленные на свободное использование. Следовательно, данное утверждение дает нам право ввести этап «запоминание» в процесс формирования лексических навыков.

На первом этапе, который получил название «введение лексической единицы», происходит семантизация нового слова. Специалисты выделяют следующие виды семантизации:

- 1) через синонимы, антонимы, родовое слово;
- 2) через дефиницию (краткое определение);
- 3) через контекст;
- 4) показ и объяснение жестом или мимикой;
- 5) использование средств предметной и иллюстративной наглядности;
- 6) использование перевода;
- 7) через однокоренное слово;
- 8) через перечисление;
- 9) использование этимологического анализа.

Б.В. Беляев говорит о том, что на этапе семантизации необходимо не смешивать понятия «значение слова» и «смысл слова». Ученый считает методической ошибкой ситуацию, когда «перед учащимися раскрывается, помимо зрительно-слухо-двигательной структуры слова, только его значение». Он считает, что обучаемым необходимо передать не только значение слова, но и его смысл. По мнению Б.В. Беляева, смысл – это образ слова, закрепленный за ним в сознании носителя языка, т. к. одно и то же слово может иметь несколько значений. К примеру, французское слово “voiture” на русский язык переводится как «автомобиль», «коляска», «карета», «экипаж» и пр. Ввиду этого Б.В. Беляев предлагает продемонстрировать обучающимся изображения всех слов, чтобы они сами создали такой же образ, как у носителя языка, найдя что-то общее между словами [Беляев, 1965]. Применительно к начальному этапу данный подход к семантизации имеет некоторые, на наш взгляд, недостатки. Начальный этап подразумевает очень ограниченный набор лексики, которая нужна для выживания в стране изучаемого языка. Например, слово «вилка» в значении «столовый прибор» потребуется учащимся на начальном этапе. Оно имеет практическую ценность т.к. иностранец использует его, когда нужно в ресторане попросить заменить упавший прибор. Однако это слово имеет также и другие значения: «часть электрического соединителя между проводом и розеткой», «двойной удар в шахматах», «фигура в городках» и пр. Предполагается, что на начальном этапе эти значения не будут иметь практической ценности ввиду отсутствия ситуаций, где они могут пригодиться. Ситуации, в которых учащиеся должны уметь общаться на начальном этапе, прописаны в Государственном стандарте по русскому языку как иностранному, в котором ситуации с шахматами и игрой в «городки» не выделены [Государственный стандарт по русскому языку как иностранному, 2001].

Второй этап – запоминание, представляет собой особую важность, т. к. ставит перед собой задачу облегчить запоминание учащимся новой лексики. Для этого специалисты выделяют следующие виды деятельности:

1. Карта понятий (кластер, ассоциограмма). Суть этого приема сводится к тому, что вокруг ключевого слова рисуется схема с примерами употребления. Сейчас многие сайты позволяют создавать такие схемы онлайн. На наш взгляд, данный прием не может быть применим ко всем новым словам, иначе у учащихся появится большая коллекция бумаги, которая в результате создаст путаницу [Никуличева, 2021, с. 203–206].

2. Дж. Скривенер предложил вести словарь по специальной форме, которая имеет следующие колонки: 1) слово, 2) произношение, 3) перевод, 4) часть речи, 5) словосочетания с употреблением слова, 6) пример, 7) изображение [Scrivener, 2005, с. 240–241].

3. Мнемотехника. Данное упражнение помогает связать новую информацию с уже известной, что, согласно мнению ученых [Микалаускайте, 2020; Котельникова, 2016], облегчает процесс запоминания. В обучении лексике иностранного языка преподаватели пользуются мнемотехникой, основанной на фонетической ассоциации, т. е. новое слово созвучно или как-то напоминает уже знакомое слово учащимся в их родном языке. Им необходимо в воображении создать образ, где два эти понятия соединяются в один образ.

Говоря о запоминании, нельзя не затронуть такую область психолингвистики и психологии, как память. Согласно А.Г. Маклакову [Маклаков, 2001], под памятью понимается психический процесс, который включает в себя запечатление, сохранение, последующее узнавание и воспроизведение следов прошлого опыта. Данный ученый классифицирует память на три категории: 1) по характеру психической активности, среди которой он выделяет эмоциональную, смысловую и двигательную. Нам представляется важным отметить, что смысловая память не является памятью вербальной. Вербальная означает словесная, а она может делиться на два вида: логическая (или осмысленная) и механическая (то, что называется «зазубривание»). 2) по характеру целей деятельности автор выделяет произвольную и произвольную память, 3) по продолжительности хранения память может быть долговременной и кратковременной.

Нам представляется интересным, почему такие виды памяти, как визуальная, аудиальная, тактильная, обонятельная и вкусовая, объединяются в группу, которая называется «эмоциональная». Каким образом эмоции

соотносятся с физическими сенсорами? Человечеству известны такие эмоции, как радость, грусть, обида, энтузиазм и пр. Данные виды эмоций не связаны с физическими каналами, через которые человек обрабатывает внешний мир, но они связаны с его ментальным состоянием или, другими словами, мыслями. Этот вопрос был затронут неспроста. Иногда среди преподавателей и учащихся можно слышать: «Я визуал, мне нужно увидеть слово, чтобы запомнить». Здесь требуется отметить, что у большинства людей развиты в той или иной степени все физические сенсорные системы. Когда Б.В. Беляев говорил о том, что слово должно быть продемонстрировано со слухо-рече-произносительной стороны, он имел в виду, что необходимо задействовать все доступные каналы восприятия. Так как при семантизации новой лексики задействованы все доступные каналы восприятия, следовательно, разговоры о доминировании визуальной или аудиальной памяти не имеют практической ценности. На наш взгляд, необходимо разграничить понятия «эмоциональная память» и «физически-сенсорная», к которой относятся физические каналы восприятия (зрение, слух, обоняние, осязание и вкус). Это позволит закрепить за термином «эмоциональная» память его логическое значение – возможность сохранять информацию в памяти, т. к. она связана с сильными эмоциями индивида (радость, любовь, страх и пр.) Еще одним аргументом в пользу отказа от термина «эмоциональная память» в отношении физических каналов восприятия является то, что эмоции человека могут вообще никак не вовлекаться при использовании одного или нескольких каналов. Но, говоря об эмоциях, требуется отметить, что они могут стать эффективным инструментом, облегчающим процесс запоминания новой лексики. Практически каждому изучающему иностранный язык знакома ситуация, когда эмоционально спетая фраза или слово произвольно запоминаются, даже если значение слова неизвестно. Такого же эффекта добиваются актеры, чтобы передать свои эмоции зрителю; и если им это удастся, зритель запоминает сказанное, т. к. у него получается «прочувствовать» эти эмоции. Это говорит о важности вовлечения эмоций в процесс запоминания новой лексики. Этим приемом часто пользуются педагоги в работе с детьми, используя игры на занятиях.

Третий этап – автоматизация лексического навыка имеет целью доведение использования новой лексики до уровня автоматизма. Методисты выделяют следующие упражнения:

1. Соотнесите слова или части слов, чтобы образовать целые слова.
2. Распределите слова по тематическим категориям.

3. Вставьте в слова пропущенные буквы.
4. Вставьте в текст пропущенные слова.
5. Составьте предложения с указанными словами.
6. Приведите синонимы / антонимы к указанным словам.
7. Угадайте слово по описанию.
8. Кроссворд.
9. Вопросно-ответные упражнения.
10. Упражнения по переводу на изучаемый язык.
11. «Найдите слова среди набора случайных букв».
12. «Назовите и напишите то, что вы видите на иллюстрациях».
13. Работа с флеш-картами, направленная на запоминание новой лексики.
14. «Устраните лишнее слово».
15. Компьютерные технологии.
16. Чанты (песни, рифмовки).
17. Различные вариации игр (лото, ролевые игры, настольные игры и пр.).
18. Работа с видеоматериалом.

Последним этапом при формировании лексических навыков является **активизация лексического навыка** или применение новой лексики в ситуациях общения. Специалисты предлагают следующие упражнения: 1) описать предмет, 2) рассказать о событии, 3) кратко пересказать прочитанный текст, 4) принять участие в беседе по теме и др. Другими словами, на данном этапе обучающиеся совершенствуют практическое использование новой лексики в речи.

После анализа работ по теме формирования лексических навыков были сделаны следующие выводы:

1. Для формирования лексических навыков необходима высокая повторяемость лексики.
2. Лексику лучше вводить тематическими группами.
3. Нужно создать образ слова в сознании учащихся.
4. Нужно задействовать эмоциональный аспект учащихся, что обеспечит произвольное запоминание.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. 227 с.

3. Ганиева Р.Р. Роль лексики для овладения иностранным языком // Молодой ученый. 2016. № 10.2 (114.2). С. 8–10.
4. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т.Е. Владимирова и др. М.; СПб.: Златоуст, 2001. 28 с.
5. Котельникова Е.Ю., Шпортько И.А. К вопросу об обучении иноязычной лексике в техническом вузе // Вестник Пермского государственного национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2016. № 1. С. 117–126.
6. Маклаков А.Г. Общая психология. Учебное пособие для вузов и слушателей курсов психологических дисциплин. СПб: Питер, 2001. 592 с.
7. Микалаускайте Е.Ю., Нагибина И.Г., Славкина И.А. Мнемотехники в обучении русскому языку как иностранному // Филологический класс. 2020. № 4. С. 189–100.
8. Никуличева Д.Б. Как найти свой путь к иностранным языкам. М: Флинта, 2021. 304 с.
9. Хавронина С.А., Балыхина Т.М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный». Учебное пособие. М.: РУДН, 2008. 198 с.
10. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. М.: Флинта, 2018. 508 с.
11. Harmer J. The practice of English language teaching, the fourth edition. England: Pearson Longman, 2001–2008. 449 p.
12. Scrivener J. Tools, techniques, activities // Scrivener J. Learning teaching. A guide book for English language teachers. The second edition. Great Britain: Macmillan, 2005. P. 349–378.

Л.С. Конищева

Тюменский государственный университет

(Россия)

**Региональный компонент на уроках РКИ для «нерегиональной» аудитории
(на примере материала о Тюмени и Тюменской области)**

*региональный компонент, лингвострановедческая компетенция,
коммуникативный подход, русский язык как иностранный*

Лингвострановедческий компонент в преподавании русского языка как иностранного позволяет сформировать социокультурные компетенции учащихся, мотивировать их на изучение языка и знакомство с культурно-историческими и социально-бытовыми реалиями России. Обучение РКИ традиционно ведется по учебникам и пособиям, отражающим в основном реалии Москвы и Санкт-Петербурга. Между тем для формирования целостного представления о России учащимся может быть недостаточно этой информации. Дополнить ее можно, применяя региональный компонент в обучении.

Региональный компонент в преподавании РКИ определяется «как совокупность знаний, отражающих культурные, этнические, исторические, природные, экономические особенности конкретного региона» [Антонова, 2021, с. 11]. В данном исследовании рассматривается использование материала о Тюмени и Тюменской области как части Сибири на занятиях со студентами подготовительного факультета РУДН. Проблемой исследования является нахождение наиболее эффективных форм и методов использования регионального компонента для контингента студентов, не проживающих в предлагаемом для ознакомления регионе.

Исследование использования регионального компонента в преподавании РКИ традиционно развивается в двух направлениях:

1. Использование регионального компонента с точки зрения лингвострановедческого подхода изучается в работах О.А. Сенаторовой, Е.Н. Стрельчук, Г.О. Некипеловой, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, В.М. Шаклеина и др.

2. Применение регионального компонента в преподавании РКИ локально, в регионах проживания инофонов, рассматривается в работах Н.А. Журавлевой, М.Д. Зиновьевой, Н.Ю. Филимоновой, Л.Н. Антоновой, Н.А. Выхованец и др.

Региональный компонент на занятиях РКИ традиционно внедряется либо через материал о столицах, либо через локальные материалы для жителей соответствующих регионов: материалы о Казани для иностранцев, обучающихся в Казани [Башарова, Фархетдинова, 2018, с. 100], и т. д.

Новизна нашего исследования заключается в изучении способов применения в преподавании РКИ материалов, не связанных с регионом проживания обучающихся и не апеллирующих к крупным городам федерального значения.

Данный метод обоснован опорой на принцип коммуникативной направленности обучения, который предполагает акцент на интересные для обучающихся темы, что позволяет мотивировать их речевую деятельность. Интерес к предложенной тематике может быть обусловлен, во-первых, взаимодействием обучающихся подготовительного факультета со студентами-практикантами из Тюмени, во-вторых, возможностью познакомиться с повседневной, «непарадной» обыденностью жителей российской периферии, составить более целостное представление о стране пребывания. Другими ведущими дидактическими и методическими принципами нашего исследования является принцип минимизации языкового материала и принцип наглядности.

При разработке регионального компонента в преподавании РКИ тщательно отбирается лексический минимум, включающий различные онимы, связанные с регионом пребывания студентов (ойконимы, гидронимы, урбанонимы и т. п.). Однако для учащихся подготовительного факультета РУДН лексика, связанная с тюменской топонимикой, неактуальна и коммуникативно не значима. У нашего исследования не стояло задачи ввести региональную лексику (ее количество сведено к неизбежному минимуму); нами была предпринята попытка найти темы, которые могут провоцировать речевую деятельность обучающихся, побуждают к проведению аналогий с реалиями родной страны, формируют представление о культурно-исторической связи российских центров и периферии, а также связи последних с другими государствами (например, торговые связи Тюмени и Китая), формируют представления о природно-климатических, экономических, социальных условиях региона. Для отобранных тем было решено разработать грамматические упражнения, закрепляющие умение использовать употребляемые в них конструкции.

В качестве учебно-методического пособия была разработана презентация PowerPoint, поделенная на две смысловых части: 1) визуальное представление

историко-географических регионов России (Русский Север, Юг России и Кавказ, Центральная Россия, Урал, Сибирь, Дальний Восток) и краткий комментарий к ним; 2) информация о Тюмени и Тюменской области.

Вторая часть, в свою очередь, была представлена следующими блоками:

- видеовизитка «Тюмень – часть Сибири»;
- информационная справка;
- территориальное расположение; площадь; расстояние до Москвы;
- символы Тюменской области;
- история Тюмени;
- природа и климат;
- выдающиеся люди (Д.И. Менделеев, П.П. Ершов, С.С. Собянин);
- традиционная кухня;
- достопримечательности.

На каждый блок было отведено 1-3 слайда, сопровождаемых краткой подписью (дополнительно озвучиваемой устно). Лексика, используемая в презентации, соответствовала установленному для базового уровня минимуму, грамматический материал был соотнесен с уже изученным студентами. Новые слова («нефть», «олень» и т. д.) были продублированы на английском языке и семантизированы через контекст и визуальную часть.

В качестве пробного обучения было проведено два занятия с учащимися подготовительного факультета РУДН, будущими бакалаврами и будущими магистрами. В ходе занятий было выполнено анкетирование учащихся, осуществляемое в три этапа: 1) до представления материала (без подготовительной работы); 2) после обзорного знакомства с историко-географическими регионами России; 3) после завершения презентации материала о Тюмени и Тюменской области.

Анкетирование, проведенное таким образом, позволило решить сразу несколько задач:

- 1) выявить фоновые знания студентов о регионах России;
- 2) помочь сформировать представление о культурном и географическом устройстве России;
- 3) определить наиболее интересные для иностранных учащихся аспекты репрезентации других регионов;
- 4) выявить наиболее эффективные способы представления материала;
- 5) выявить взаимосвязь этнопсихологических, возрастных, социальных и прочих особенностей учащихся с интересующим их материалом и др.

Всего было проанализировано 27 анкет. В ходе анализа было установлено, что лишь 33% респондентов верно представляли, что такое Сибирь, до ознакомления с подготовленным материалом (после – 70%); 85% анкетированных сообщили, что им было бы интересно получать информацию о разных регионах России (лишь 18% были не только в Москве); наиболее предпочтительной формой представления материала названы фото и видео (75%), что подтверждает правильность выбранного нами формата.

Наиболее интересным предметом для обсуждения студенты считают кухню, природу, символы и достопримечательности Тюмени, повседневную жизнь сибиряков. В связи с этим принято решение о разработке грамматических упражнений для данных блоков. Так, для описания местоположения города и региона используются сложноподчиненного предложения с придаточным определительным (со словом «который» в предложном падеже). Опираясь на предложенную модель, учащиеся могут тренировать ее употребление, используя предложенные задания. При знакомстве с традиционными блюдами народов, населяющих Тюменскую область, вводятся словообразовательные модели, называющие виды мяса: по типу «оленина» – свинина, баранина, конина, по типу «кабанятина» – ягнятина, телятина, козлятина, индюшати́на и др., а также словообразовательные модели, используемые для номинации ягод: по типу «черника» – голубика, ежевика, клубника и др. Эти модели также могут быть усвоены студентами после работы с послетекстовыми материалами.

Для будущих разработок будет учтен запрос от студентов: многие отметили в анкете или в дискуссии на занятии, что им было бы интересно узнать о коренных народах Тюменской области, получить больше информации о повседневных реалиях сибиряков (какие виды транспорта есть в городе, магазины, цены и т. п.)

Таким образом, можно заключить, что использование регионального компонента как метода обучения РКИ в применении к «нерегиональной» аудитории позволяет в первую очередь формировать и расширять лингвострановедческие компетенции учащихся, а также отрабатывать и закреплять речевые навыки, для которых региональное обрамление становится ключом, мотивацией к процессу обучения.

В ходе исследования удалось разработать модель репрезентации регионального компонента, которая может быть использована как типовая; отобран текстовый и визуальный материал о Тюмени как части Сибири для использования на уроках РКИ и намечены дальнейшие векторы разработки проблемы.

Литература

1. Антонова Л.Н. Региональный компонент в преподавании русского языка как иностранного: уточнение понятия // Научно-методический журнал «Концепт». 2021. № 11. С.1–15. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2021/211068.htm> (дата обращения 18.02.2023).
2. Башарова Н.Ф., Фархетдинова Г.Д. Региональный компонент в преподавании русского языка как иностранного // Казанский педагогический журнал. 2018. № 1. С. 99–102. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnyu-komponent-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения 10.02.2023).
3. Дмитриева Д.Д. Лингвострановедческий аспект в системе обучения русскому языку как иностранному (на примере кафедры русского языка и культуры речи КГМУ) // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 46–48. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvostranovedcheskiy-aspekt-v-sisteme-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-na-primere-kafedry-russkogo-yazyka-i-kultury-rechi/viewer> (дата обращения 14.02.2023).
4. Пылкова А.А. Педагогический дизайн учебного пособия по русскому языку как иностранному с учетом регионального компонента: концепция коммуникативного моделирования на примере краеведческого материала Хабаровска // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14. № 1. С. 223–231. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.gramota.net/materials/2/2021/1/36.html> (дата обращения 13.02.2023).

Д.О. Лебедева

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

Кейс-технологии в обучении РКИ: теоретический аспект

*кейс-метод, case study, РКИ, инновационные технологии,
активные методы обучения*

Как известно, на современном этапе развития методики преподавания русского языка как иностранного приоритетным направлением является коммуникативная направленность обучения. Это означает, что перед педагогами ставится задача приблизить обучение к условиям, возникающим при естественной коммуникации, во всех видах речевой деятельности и сферах общения. Эффективным решением такой задачи является внедрение в процесс обучения интерактивных технологий, в том числе – использование кейс-метода.

В своей основе кейс-технология содержит определенную проблему, взятую из аутентичного источника информации: настоящей бизнес-ситуации, статьи, художественного или публицистического текста, отрывка из фильма и т. д. Благодаря верно подобранному кейсу, студенты-инофоны в рамках учебного процесса имеют возможность погрузиться в ситуацию, гипотетически возможную при своей будущей профессиональной деятельности, и тем самым восполнить пробелы в знаниях и развить необходимые для ее решения навыки и умения. Для верного выбора проблемной ситуации, педагогу необходимо быть ознакомленным с критериями кейса. Несмотря на почти столетнюю историю развития методики, сами признаки почти не изменились:

1. Кейс состоит из 10–25 страниц текста и 5–10 страниц дополнительного иллюстративного материала.

2. Проблема кейса возникала в реальных, а не выдуманных компаниях и происходила с реальными людьми.

3. Кейс стремится максимально погрузить студента в реальную ситуацию, поэтому описательная часть не предоставляет полную, исчерпывающую информацию о проблеме.

4. Студент, при решении кейса, ставит себя на место главного действующего лица и берет на себя все «риски» и ответственность за принятое решение.

Современная образовательная парадигма тяготеет к интенсификации образовательного процесса, что влечет за собой и сокращение количества учебных часов. По этой причине объемы кейсов, разработанных для применения на уроках русского языка как иностранного, значительно отличаются от традиционных. Это имеет свои преимущества: во-первых, разработка сокращенного кейса не требует привлечения целой команды специалистов, а во-вторых – студенту психологически легче начинать работу над небольшой по объему задачей. Безусловно, несмотря на наличие преимуществ, уменьшение объема кейса ведет к сокращению информативности и многоплановости проблемы.

Формулировка проблемы кейса при обучении русскому языку как иностранному также имеет ряд необходимых критериев. Так, при работе с учащимися начального этапа проблема должна быть развернутой и заключать в себе названия конкретных участников ситуации (вы, ваш брат, ваша подруга), места (дома, на учебе, на работе), коммуникативную задачу (спросите, узнайте, поздравьте). Необходимо также обращать внимание на лексику, используемую в кейсе. Для каждого уровня владения языком характерен свой лексический минимум, нашедший свое отражение в Государственном стандарте по русскому языку как иностранному.

Содержательно-тематическими материалами кейса должны служить оригинальные и происходившие на самом деле ситуации, обладающие следующим набором характеристик:

- 1) содержание ситуации актуально, соответствует времени и имеет значимость для обучения;
- 2) ситуация, описанная в кейсе, типична для будущей трудовой деятельности студента;
- 3) конфликт кейса отличается многоплановостью, что подталкивает к дискуссии.

Наиболее частотны для использования на уроках русского языка как иностранного являются кейсы, разработанные на основе видеоматериала и случая из жизни. При использовании видео педагогам рекомендуется включать текстовый материал или субтитры, таким образом нивелируется возможность неверного интерпретирования конфликта по причине слабого развития навыков аудирования. Случай из жизни – весьма хороший вариант для использования в качестве кейса, поскольку имеет ряд преимуществ: как правило, ситуация происходит в тех же социальных и даже географических условиях, в которых

находится студент в данный момент, а непосредственный участник конфликта – некто, близкий и лично знакомый с преподавателем или студентами, и может (при желании) лично вступить в дискуссию о правильности решения кейс-проблемы.

Традиционно решение кейсов на уроках осуществляется командой студентов, а индивидуальный подход почти не используется. Выполнение кейса строится по определенному алгоритму:

- 1) ознакомление с кейсом, определение проблемы;
- 2) изучение проблемы, выбор инструментария для ее решения;
- 3) поиск путей и способов ее решения;
- 4) представление результатов работы над кейсом (речь, презентация и т. д.);
- 5) дискуссия, поиск альтернативных способов решения кейса;
- 6) подведение итогов и самооценка.

Многоэтапный процесс работы над кейсом позволяет студентам полностью «погрузиться» в проблемную ситуацию, осознать объем проблемы и начать идентифицировать себя как главного действующего лица возникшей ситуации. Благодаря этому в последующей профессиональной деятельности студент может чувствовать себя уверенно и комфортно, ведь у него уже развит целый ряд навыков умений, среди которых:

- аналитические – способность структурировать информацию, вычленять главное и второстепенное;
- практические – умение использовать полученные знания на практике;
- творческие – способность создавать принципиально новые идеи и находить оригинальные пути решения конфликтов;
- коммуникативные – навык эффективного общения;
- социальные – способность выстраивать отношения и умение работать с людьми и т. д.

Для верного выбора кейса, учитывающего уровень подготовки аудитории, уровень владения русским языком, профессиональную ориентацию студентов, соответствие целям и задачам урока и другие необходимые факторы, преподавателю также необходимо быть ознакомленным с классификацией кейсов. Так, кейсы можно классифицировать на основе следующих признаков:

- 1) **по месту подготовки:** полевые и кабинетные кейсы;
- 2) **по источникам информации:** библиотечные и неформальные кейсы;

3) **по целям обучения:** обучающие анализу и оценке, решению проблем и принятию решений, иллюстрирующие проблему;

4) **по содержанию основного материала:** внутриорганизационные и внеорганизационные;

5) **на основе заложенных в них ситуаций:** потребность, выбор, кризис, конфликт, борьба, инновация и др.;

6) **по степени воздействия основных источников:** практические, обучающие и научно-исследовательские кейсы;

7) **по типу кейса:** демонстрационные, тренинговые, инновационные;

8) **по полноте предоставленной информации:** мертвые (избыточные) и живые (недостаточные);

Однако наиболее универсальной является следующая классификация кейсов:

1. Структурированные кейсы. Содержат краткое и конкретное описание ситуации с точными цифрами и данными. Способы решения структурированного кейса строго регламентированы. Кейсы такого типа используются для оценки знания или умения использовать конкретную формулу, навык, методику.

2. Неструктурированные кейсы. Включают в себя большой объем описательной информации. Количество способов решений кейса не ограничено, поскольку целью является не столько решения самой проблемы, сколько демонстрация стиля и скорости мышления, глубины знаний. Неструктурированные кейсы лучше других помогают в развитии аналитических навыков – отделения важной информации от второстепенной.

3. Инновационные кейсы направлены на оценку степени нестандартности мышления обучающегося, его способности подхватить чужую мысль и довести ее до логического завершения. Могут быть как объемными, так и обладать ограниченным количеством вводной информации.

Перед началом работы над решением проблемной ситуации педагогу следует провести небольшую подготовительную работу: удостовериться, что ситуация интерпретируется верно, убедить студентов, что ситуация типична для их последующей профессиональной деятельности, жизни или учебе, обозначить сроки выполнения кейса и способ предоставления отчета по проделанной работе.

Таким образом, внедрение кейс-технологии в процесс обучения русскому языку как иностранному подразумевает, что педагог знаком с критериями

кейса, способен подобрать содержательно-тематический источник кейса, имеет представление о классификации кейсов, знает, как проводить подготовительную работу с обучающимися, осознает конечную цель внедрения конкретного кейса на уроке.

Однако важно помнить, что стремление идти в ногу со временем не исключает «азов» теории преподавания РКИ, поэтому задача грамотного педагога – эффективно комбинировать накопленный и апробированный годами опыт ведущих методистов с практикой внедрения современных инновационных технологий в образовательный процесс.

Литература

1. Горовая О.А. Использование активных методов обучения в системе повышения квалификации в условиях реализации ФГОС НОО // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2011. № 3(8). С. 70–75.
2. Золотова М.В., Демина О.А. О некоторых моментах использования метода кейсов в обучении иностранному языку // Теория и практика общественного развития. Краснодар: ХОРС, 2015. № 4. С. 133–136.
3. Прутченков А.С. Кейс-метод в преподавании экономики в школе // Экономика в школе. 2007. № 2. С.22–41; № 3. С.29–37; № 4. С. 15–31.
4. Такман Б.У. Педагогическая психология. От теории к практике. М.: Прогресс. 582с.
5. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. Т. 1. М.: Педагогика, 1980. 304 с.
6. Gerring J. What Is a Case Study and What Is It Good for? // American Political Science Review. 2004. Vol. 98. № 2. 354 p.
7. Karim S. Rebeiz. An Insider Perspective on Implementing the Harvard Case Study Method in Business Teaching // US-China Education Review. A 5, 2011, P. 591–601.

К. Ликари

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

Лингвистический и концептуальный анализ повести

«Иван» В.О. Богомолова

*лингвистический анализ художественного текста, концептуальный анализ,
концепт «тишина», В.О. Богомолов*

Текст в качестве объекта исследования на протяжении десятилетий вызывал интерес множества исследователей. В многочисленных литературоведческих и лингвистических работах он рассматривался с принципиально различных позиций. Многоуровневость текста, прежде всего, художественного, объясняет разнообразие дисциплин, занимающихся его изучением, а также неоднородность приписываемых ему определений.

Художественный текст преимущественно становился объектом литературоведческих исследований, традиционно обращенных к идейно-тематическому содержанию и жанровой специфике литературных произведений. Тем не менее во второй половине XX века лингвистика текста нашла свое место в анализе художественного текста наряду с литературоведением, признавая свойственную тексту сложность, который «одной своей стороной повернут к литературоведению, а другой – к языкознанию» [Слюсарева, 1982, с. 41]. Ведь в художественном тексте план выражения не менее значим, чем план содержания: при помощи специально отобранных и организованных языковых средств автор передает не только внешнее повествовательное содержание, но и то, что следует вычитывать «между строк», последовательно анализируя и интерпретируя все уровни текста.

В связи с этим в плане выражения (слово) [Земская, 1976, с. 71] текст рассматривается как продукт речемыслительной деятельности, то есть как коммуникативный акт, а значит, требуют изучения способы и принципы его порождения; в то время как в плане содержания (идея) [там же] анализируется его восприятие, неизбежно связанное с функциональными и прагматическими аспектами, которые являются основными признаками организации любого текста. Однако в отличие от нехудожественного текста, который основан на законах логического мышления, художественный текст строится по законам ассоциативно-образного и, следовательно, субъективного мышления не только

автора (говорящего), но и читателя (слушающего): «Слово одинаково принадлежит и говорящему, и слушающему, а потому значение его состоит не в том, что оно имеет определенный смысл для говорящего, а в том, что оно способно иметь смысл вообще. Только в силу того, что содержание слова способно расти, слово может быть средством понимать другого. <...> Искусство есть язык художника, и как посредством слова нельзя передать другому своей мысли, а можно только пробудить в нем его собственную, там нельзя ее сообщить и в произведении искусства; поэтому содержание этого последнего (когда оно окончено) развивается уже не в художнике, а в понимающих» [Потебня, 1976, с. 180–181].

Художественный текст, таким образом, предполагает присутствие подтекстового, интерпретационного функционального плана, в котором автор манипулирует жизненным материалом сообразно собственным коммуникативным, творческим и эмоциональным потребностям, создавая параллельную вселенную по образу реальности [Валгина, 2003, с. 70], которая, тем не менее, открыта для читателя, своеобразное «приглашение к соавторству» [Земская, 1976, с. 34], обращенное к нему, «будущему соратнику» [Эко, 2022, с. 22], который создает собственный текст.

Многоплановость художественного текста привела к разработке различных подходов к его изучению. Цель настоящей работы – представить модель лингвистического анализа, в которой учитывается как формальный и структурный, так и содержательный аспекты. Предлагаемый анализ проводится по рабочей схеме, разработанной на основе когнитивно-прагматического подхода Л.Г. Бабенко [2009], дополненного коммуникативным подходом Н.С. Валгиной [2003], и делится на два основных момента. Во-первых, рассматриваются общая структура текста, основные типы речи и их лингвистические особенности и выделяются стратегии, используемые автором для передачи тематического ядра произведения и его замысла. Во-вторых, анализируются ключевые концепты исследуемого текста сначала с прагматической точки зрения, то есть в связи с коммуникативным контекстом, а затем с когнитивной точки зрения, то есть в соответствии с целой концептуальной структурой.

С этой целью мы создали при поддержке онлайн-программы Sketch Engine лингвистический корпус, который используется для упрощения анализа и обеспечения точного подсчета вхождений ключевых слов и их размещения в тексте.

В настоящей работе мы представляем результаты применения указанного метода анализа к тексту дебютной повести Владимира Осиповича Богомолова «Иван» (1957) – пронзительного, и одновременно отличающегося сухостью повествования рассказа о противоестественном столкновении войны и детства. Излагая загадочную историю Ивана, двенадцатилетнего мальчика, задержанного по подозрению в военном шпионаже, автор применяет типичную для художественного текста экспрессивно-эстетическую прагматическую установку [Валгина, 2003, с. 14–15], в рамках которой чередуются монологические (описание и повествование как функционально-смысловые типы речи) [там же, с. 46] и диалогические единства, в которых голос главного героя, однако, почти всегда остается слабым, едва слышным, а нередко и вовсе отсутствует. Неучастие Ивана в коммуникации подчеркивает с самых первых строк повести молчание как определяющую черту не только персонажа, но и всего произведения: «– Ползал в воде возле берега. Зачем – не говорит, <...> На вопросы не отвечает: говорить, мол, буду только с командиром. Вроде ослаб, а может, прикидывается» [Богомолов].

Диалог как форма речи, таким образом, становится «сквозным литературным приемом, на основе которого и строится произведение – и содержательно, и композиционно» [Валгина, 2003, с. 110]; приемом, используемым автором для словесного воспроизведения таинственного молчания, окутывающего все действие.

Ведь то обстоятельство, что художественный текст приобретает форму выдуманной картины действительного мира, заставляет автора прибегать к литературным приемам для убедительного изображения реальности. Следовательно, разработка содержания произведения, то есть художественной идеи, и ее воплощение в конкретных подробностях реализуется, в том числе и в стиле, который скрепляет все произведение, становясь также инструментом самопередачи автора [Валгина, 2003, с. 159–161].

По сути, в повести наблюдается, как благодаря многоплановости художественного стиля автор имеет возможность насыщать текст, прибегая то к разговорному (заметно употребление разговорных выражений, терминов и жаргонизмов: ...плетет, а ты и развесил уши; оголец; бедолага; вник?; и др.), то к официально-деловому стилю («В соответствии с директивой Верховного командования вооруженными силами от 11 ноября 1942 года расстрелян 25.12.43 г. в 6.55» [Богомолов]). В ходе повествования следует отметить наличие множества присущих языку войны терминов (взвод; боевое охранение;

штаб; и др.) и аббревиатур (*НП*; *НГГ*; *ГФП*), а также устойчивых глагольно-именных словосочетаний (*прикрывать отход*; *оказывать содействие* и др.). При активном и последовательном использовании данных лексических единиц речи персонажей, как и повествованию в целом становится присуща интонация военного времени: холодность и немногословность, отсутствие эмоциональной вовлеченности и строгость приказов, часто произносимых вслух: «*Приказано посадить тебя в землянку, – приврал я, – и приставить охрану*»; «*Вы ему скажите: если он будет орать и не доложит сейчас же пятьдесят первому, – вдруг решительно и громко произнес мальчик, – он будет отвечать!..*»; «*И прикажи часовому никого сюда не впускать и самому не заходить – нам соглядатаи ни к чему. Вник?*» [там же].

В противовес хаосу войны молчание Ивана отличается своевременностью (рациональный аспект молчания), с одной стороны, и непрерывностью (эмоциональный аспект молчания) – с другой. Так, всего в нескольких репликах стиль его речи колеблется между официально-деловым и разговорным: посредством подобной манеры выразиться автор изображает детство Ивана как прерывистый опыт, время которого подчиняется законам времени войны: «– *За то, чтобы ты поехал в суворовское училище и стал офицером. – Нет, это потом! – запротестовал мальчик, – А пока война – за то, чтоб я всегда возвращался!*» [там же].

Иван – ребенок, но в то же самое время солдат: он нежно ищет свою мать и в то же время агрессивно ненавидит немцев, отнявших у него семью. Столкновение двух сторон личности Ивана порождает тишину, в отличие от войны, которая порождает хаос. И хотя автор опирается на реальные факты военного прошлого, часто война (и ее разрушительная сила) оказывается лишь фабульным стержнем, очевидно диссонирующим с мотивом тишины, который становится главным атрибутом не только главного героя, но и хронотопа.

На базе проведенного по модели Л.Г. Бабенко анализа концептуального содержания образа тишины, выяснилось, что исследуемый концепт является ключевым в повести, в которой он повторяется с большой частотой (методом сплошной выборки было отобрано 99 репрезентаций). Кроме того, рассматривая ядро концепта, его когнитивную и пропозициональную структуру, следует отметить, что позицию субъекта тишины чаще всего заполняют Иван (36) (*он молчал*; *он не говорит*) и элементы окружающей среды (13) (*...слышно, как вода тихо всплескивает под ударами весел*; *ночная тишина*), а позицию предиката – глаголы речи в отрицательной форме (31)

(*говорить* (12), *отвечать* (6), *спрашивать* (5), *сказать* (5), *сообщать* (2)) или глаголы, прямо называющие действие (20) (*молчать* (12), *помолчать* (4), *промолчать* (1), *смолчать* (1), *умолкать/умолкнуть* (1/1)).

Обстоятельственные и атрибутивные параметры концепта «тишина», уже проанализированные автором данной статьи [Ликари, 2022], играют особую роль в формировании концептосферы тишины, характеризуя на разных уровнях художественного текста образ, время и место проявления тишины, ее причину и следствие, вербализованные с помощью ряда слов, таких как *тихо* (6), *тихий* (2), *тишина* (4), *безмолвие* (1). Тишина, как уже упоминалось ранее, пронизывает всю историю, создавая подвешенную атмосферу, сопровождающую жизнь персонажей, несмотря на трагические события войны: «*Тихий, холодный день; так тихо, что можно, кажется, забыть о войне. Но она вот, впереди*» [Богомолов].

Ближайшая периферия концепта тишины составляется «когнитивными признаками, сопряженными с другими ментальными сущностями, ментальными пространствами» [Бабенко, 2009, с. 13], несущими в себе информацию о реальных связях между концептом и ментальными представлениями из других когнитивных сфер. В повести В.О. Богомолова концептуальное содержание тишины объективировано, с одной стороны, отсутствием звуков и разговоров, а с другой – семантикой «молчания», представляющего собой «особый ответ на вызов» [Колесов, 2014, с. 455], то есть сознательный отказ от вербализации чувств, символ мудрости, зрелости и силы, характеризующие психологическую сферу главного героя.

Кроме того, анализ эмоционально-оценочных и субъективно-модальных смыслов, формирующих дальнейшую периферию концепта, подчеркивает концептуальные метафоры, отражающие индивидуально-авторскую картину мира, так называемый образ автора [Виноградов, 1971, с. 108]. При использовании разных лингвистических приемов автор конкретизирует рассмотренный концепт в поведении персонажей. Таким образом, тишина становится символом, с одной стороны, печали, страдания, несчастья, а с другой – уважения: к приказам, людям, печали, смерти.

Проведенный анализ повести В.О. Богомолова «Иван» позволил нам показать возможности и стратегии работы над лингвистическим материалом художественного текста. По нашему убеждению, подобный метод анализа текста помогает не только расширить понимание самого произведения и раскрыть авторский замысел, но и обогатить толкование

концепта, который приобретает дополнительные смыслы, отсутствующие вне художественного контекста.

Литература

1. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. М.: Флинта, Наука, 2009. 496 с.
2. Богомолов В.О. Иван // Militera.lib.ru: Проект «Военная литература». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://militera.lib.ru/prose/russian/bogomolov2/index.html> (дата обращения: 14.03.2022).
3. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос, 2003. 223 с.
4. Виноградов В.В. О теории художественной речи. М.: Высшая школа, 1971. 240 с.
5. Земская Ю.Н., Качесова И.Ю., Комиссарова Л.М. и др. Теория текста: учеб. пособие. М.: Флинта, Наука, 2010. 132 с.
6. Колесов В.В., Колесова Д.В., Харитонов А.А. Словарь русской ментальности: в 2 т. Т. 1. А–О. СПб.: Златоуст, 2014. 592 с.
7. Ликари К. Концептуальный анализ когнитивно-пропозициональной структуры тишины главного героя повести «Иван» В.О. Богомолова // Филология и культура. 2022. № 4(70). С. 78–82.
8. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М.: Искусство, 1976. 615 с.
9. Слюсарева Н.А., Трошина Н.Н., Новиков А.И. и др. Аспекты общей и частной лингвистической теории текста / Редкол.: Н.А. Слюсарева (отв. ред.) и др. М.: Наука, 1982. 192 с.
10. Эко У. Шесть прогулок в литературных лесах. СПб.: Симпозиум, 2002. 284 с.

Л.А. Лучинина

*Балтийский федеральный университет имени И. Канта
(Россия)*

**Традиции обращения к речевому фольклору и перспективы работы
с песенным фольклором в условиях преподавания
русского языка как иностранного**

*РКИ, фольклор, фольклорная песня, лингвокультурная компетенция,
обучение аудированию*

Использование фольклорного материала – достаточно распространенная практика в условиях преподавания РКИ. Сохранение высокого уровня актуальности этой практики определяется неизменностью общей цели процесса преподавания РКИ. Согласно позициям отечественной методики, в контексте РКИ целью работы является формирование у студента вторичной языковой личности, способной к успешной коммуникации на русском языке. В соответствии с положениями современной филологической науки, любая языковая личность – это одновременно и носитель языка, и носитель языковой картины мира. Данный факт определяет необходимость освоения на занятиях РКИ не только сугубо лингвистических, но и экстралингвистических фактов, включенных в область языковой картины мира – характерных представлений о мире и мироустройстве, оригинальной для русского народа культурной и аксиологической парадигмы. В произведениях русского фольклора данные элементы картины мира представлены полно и разнообразно, вследствие чего фольклорные тексты точно названы исследователями Н.И. Белозубовой и К.А. Титовой ««культуроносными» в плане содержания» [Белозубова, Титова, 2015, с. 84]. В связи с этим обращение к фольклору является релевантным средством формирования вторичной языковой личности и актуальным направлением работы в контексте РКИ.

«Культуроносность» фольклорного текста определяет и его высокий методический потенциал в контексте оптимизации процессов, связанных с межкультурной коммуникацией – неотъемлемым элементом адаптации иностранных студентов. Методически обосновано и подтверждено результатами диссертационного исследования О.С. Спиридоновой, что в контексте РКИ «язык и культура воспринимаются в неразрывном единстве, и

«чужая» культура значительно лучше усваивается в процессе речевого общения в диалоге с родной» [Спиридонова, 2010, с. 4].

Принимая во внимание факт, что современный образовательный процесс во многом опирается на позиции компетентностного подхода, отметим, что работа с фольклорным материалом на занятиях РКИ способствует формированию и развитию у иностранных студентов лингвокультурологической компетенции, что подтверждается результатом практики преподавания РКИ, положенной в основу диссертационных исследований О.А. Игошиной, Д.И. Башуриной и др. Методисты подтверждают, что, в частности, «изучение паремий в иностранной аудитории и овладение ими способствуют переходу на другую знаковую систему, необходимую для формирования «вторичной» языковой личности иностранных студентов, развивают у них лингвокультурологическую компетенцию» [Башурина, 2005, с. 3], а также «обращение к истокам национальной культуры, воплощенным в сказках, способствует формированию лингвокультурной компетенции» [Игошина, 2003, с. 4].

Практика использования малых жанров устного народного творчества – паремий, пословиц, поговорок, загадок, считалок и др., а также практика использования сказок на занятиях РКИ весьма распространена в современной отечественной методике. Так, например, для лексической и лингвострановедческой работы возможно использование пословиц и поговорок, поскольку они в наибольшей степени «наделены познавательным смыслом, несут в себе сведения о народе, их создавшем», что подтверждается в исследовании О.В. Миловановой; а скороговорки могут быть использованы «в фонетической работе, в обучении говорению и пониманию устной и письменной речи, в работе над лексикой, грамматическими и синтаксическими особенностями скороговорки» [Милованова, 2020, с. 190] – как показывает общеметодическая практика и результаты работы данного исследователя, использование скороговорок в контексте РКИ обладает высокой актуальностью, поскольку может быть ориентировано на решение специфических проблем той или иной национальной группы, связанных с фонетикой родного языка и особенностями артикуляции (например, отмечается, что скороговорку «плюх-плюх, шел по лужице петух» особенно полезно давать в группах студентов из Лаоса, Вьетнама, Камбоджи [Милованова, 2020, с. 191]).

Изучение народных сказок на занятиях РКИ тоже является достаточно распространенной практикой, поскольку использование сказки позволяет провести на занятиях комплексную работу с текстом, уделить внимание всем аспектам языка и видам речевой деятельности, а еще, как отмечено исследователями Ю.А. Мельник и Н.Б. Усатюк, «использование сказки на занятиях по РКИ способствует формированию у иностранных обучающихся культурологического интереса, повышает мотивацию к изучению языка» [Усатюк, 2017, с. 76] – в подтверждение данного тезиса дано описание работы со сказкой «Морозко», которое включает в себя как традиционные задание на отработку лексики, аудирование, письмо, так и творческие задания для высокомотивированных студентов, в частности, например, «поставить новогодний спектакль по мотивам сказки» [Усатюк, Мельник, 2017, с. 78].

Считаем необходимым в контексте настоящей работы уделить особое внимание методическому потенциалу жанра фольклорной песни, включение которого также возможно в структуру занятий с высокомотивированными иностранными студентами. Развитие навыка восприятия и осмысления неадаптированного текста – одно из ключевых направлений деятельности преподавателя РКИ, поскольку именно этот навык необходим студенту для комфортного пребывания и обучения в стране, погружения в ее культуру и науку.

Одним из интересных вариантов работы, позволяющих разнообразить выработку данного навыка, представляется использование наряду со стандартным аудиотекстом, включенным в обязательную часть работы на занятиях РКИ, также и фольклорных песен. В такого типа произведениях фольклора необходимый для изучения неадаптированный звучащий текст оформлен дополнительно ритмико-мелодическими средствами, в совокупности с которыми он с большей вероятностью вызывает эмоциональный отклик у обучающихся, вследствие чего закрепляется интерес к изучаемому предмету.

Различные формы использования песенного фольклора применимы на разных этапах обучения РКИ и подходят для решения различных задач. Например, на начальном этапе возможно обращение к детскому песенному фольклору, поскольку формирование новой языковой личности во многом похоже на формирование собственно личности человека – от простых форм восприятия мира, характерных для детства, к более сложным впоследствии. Этот фольклорный материал представляется весьма подходящим для работы именно на начальном этапе, поскольку, в силу краткости, четкой ритмической

организации и повторяемости речевых конструкций, достаточно прост для запоминания и может быть легко воспринят и освоен иностранными студентами, вследствие чего работа с таким материалом будет способствовать снятию психологического и языкового барьеров, облегчению погружения инофона в культуру.

Так, в рамках преподавания русского языка на элементарном уровне в структуру фонетической работы можно включить изучение песен-потешек, при освоении которых возможно закрепление артикуляции, отработка звуков, которая на ритмизованном и мелодическом материале проходит быстрее и легче (например, для автоматизации произношения звука «р» может быть использована песня-потешка «*Три сороки-тараторки тараторили на горке*»).

Также на начальном этапе возможна работа с песнями-играми, в которых повторяются простые речевые конструкции, используется бытовая лексика: например, в песне-игре «Дударь» повторяется вопрос «*Дударь-дударь, что болит?*» и ответ «*Ох, (часть тела) у меня болит*» – соответственно, при работе с такой песней возможно закрепление необходимых для интеграции иностранцев в языковую среду конструкций «Что у вас болит? – У меня болит (часть тела)», актуализация лексики по теме «части тела» (также возможно при работе с песнями типа «*(у девицы) бело лицо, чёрны брови, развеселые глаза*»).

При работе со студентами на продвинутом уровне или в рамках предметной работы с иностранными студентами-филологами возможно использование более широкого спектра жанров русского песенного фольклора. Например, в рамках работы с лексико-тематическими блоками «природа», «погода» и т.п. возможно обращение к календарным песням, которое, во-первых, позволит закрепить лексику, определяющую элементы физической картины мира – названия географических объектов, растений, животных и т. д. (напр., «*ты река моя, реченька*», «*в поле трава выростала, в лесу липа расцвела*») и различные природные явления (напр., «*ох, подул ветер холодный*», «*частый дождик поливает*»), а во-вторых, позволит иностранным студентам осознать специфические для русской культуры представления об этих предметах и явлениях (напр., «*медведь, ты наш батюшка*», «*ветры буйны, ветры злые*»).

Достаточно уместным представляется также использование на занятиях РКИ произведений песенного фольклора, приуроченных к народным праздникам (напр., «*сеем-веем, посеваем, с Новым годом поздравляем, чтоб здоровы были, чтоб нас не забыли*», «*Масленица, приезжай на блины и*

каравай, дай нам солнце красное, дай нам весну ясную»), а также песен, в которых раскрываются аксиологические доминанты картины мира (напр., ценность труда раскрывается в песнях, связанных с земледельческим циклом, типа *«а мы сеяли-сеяли лён, мы сеяли – приговаривали, ты удайся, наш лён, молодой, зеленый»*), ценность любви – в песнях свадебного обряда, типа *«трава моя, трава зеленая, да по этой травушке все не нахожусь я, а кого люблю я – да не налюблюсь я»*) и ключевые черты национального характера (напр., трудолюбие *«у крестьянина дочь всему выучена – она жать, молотить, еще по воду ходить»* или *«а во поле, а во полюшке трава – от работы не устанет моя буйна голова»*).

Регулярное (даже минимальное по объему) включение песенного фольклора в структуру занятий РКИ позволит сформировать у обучающихся представление о годовом круге жизни русских, доминантах русского национального характера, качественно развить лингвокультурологическую компетенцию. Также работа с песенным фольклорным материалом на занятиях РКИ способствует формированию общего интереса к культуре России, подкрепляющего симпатию и позитивное восприятие страны иностранными обучающимися.

По результатам исследования специфики использования фольклора на занятиях РКИ можно отметить, что в настоящий момент речевые жанры русского фольклора обладают значительно большей популярностью, чем песенные, хотя последние также имеют чрезвычайно высокий лингвометодический потенциал и способны оказывать благотворное влияние на формирование лингвокультурологической компетенции учащихся.

Литература

1. Башурина Д.И. Формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов-филологов при обучении русским паремиям. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 23 с.
2. Белозубова Н.И., Титова К.А. Изучение детского фольклора на практических занятиях по русскому языку как иностранному // Вестник Амурского государственного университета. 2015. № 68. С. 184–189.
3. Игошина О.А. Лингвокультурологический анализ фольклорного текста при обучении русскому языку немецкоязычных студентов Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003. 20 с.

4. Милованова О.В. Фольклор и фольклорные мотивы в поэзии как средства воздействия на обучающегося в системе преподавания РКИ // Проблемы современного педагогического образования. 2020. С. 189–193.

5. Спиридонова О.С. Формирование лингвострановедческой компетенции иностранных учащихся на практических занятиях по русскому языку (на материале малых жанров русского фольклора). Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010. 265 с.

6. Усатюк Н.Б., Мельник Ю.А. Использование русского фольклора на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) // Научное обозрение Саяно-Алтая. 2017. № 2 (18). С. 75–78.

С.Р. Марданова

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

**Роль рефлексии в развитии коммуникативной компетенции
иностраннных студентов-филологов**

русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, рефлексия

В настоящее время в схеме процесса высшего образования Российской Федерации наблюдается ротация моделей исследовательских парадигм. Вкратце это можно охарактеризовать, как переключение от подготовки профессионала к становлению человека и развитию его индивидуума, что предполагает востребованность формирования у обучающихся способности к рефлексии, в связи с вышеизложенным необходимы исследования и реальное воплощение их результатов в области актуальной преподавательской модели рефлексивного образования и воспитания.

Основные положения новой системы передаются государственными документами, к примеру, федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (далее ФГОС ВПО) по направлениям подготовки бакалавриата (<https://fgos.ru>) нацеливают преподавателей на развитие у обучающихся ряда общекультурных и квалификационных компетенций, предусматривающих способность к рефлексии.

Рефлексия должна являться неизменным элементом занятия по русскому как иностранному, которое отвечает требованиям Федерального государственного образовательного стандарта.

В научно-методической литературе представлено достаточно большое количество классификаций видов рефлексии, которая дифференцируется:

- 1) по содержанию – устная, письменная и символическая;
- 2) по способам проведения – анкета, опрос, таблица и т. д.;
- 3) по форме деятельности – фронтальная, индивидуальная, групповая;
- 4) по цели деятельности – рефлексия настроения и эмоционального состояния, деятельности, содержания [Сиразетдинова, 2013, с. 5].

Современная педагогическая наука полагает, что, если обучающийся не осуществляет рефлексии учебной деятельности, он не может полностью реализовать роль субъекта образовательного процесса. В этом случае следует

понимать, что речь идет не о системно-деятельностном подходе, суть которого в том, что не педагог дает знания в готовом виде, а обучающиеся добывают их самостоятельно в процессе обучения и исследовательской работы. Следовательно, этап рефлексии является непременным критерием формирования развивающей среды в учебном процессе, соответствующем требованиям ФГОС ВПО.

Кроме того, рефлексия является одним из основополагающих инструментов и в развитии коммуникативной компетенции иностранных студентов по причине того, что она способствует развитию речевых умений, например, высказывать свою точку зрения, вербально передавать людям свое психологическое состояние – это естественная человеческая потребность к размышлению о себе и окружающем мире. «Рефлексия – процесс самопознания и саморегуляции человеком своих желаний, целей, умственных действий, “Я – образ”» (www.elitarium.ru). «Я – образ» – это самопрезентация, являющаяся неотъемлемой частью жизни человека, представляющий собой один из объектов идентичности. Он – не бездейственное, а динамическое формирование субъекта, может зародиться как представление о себе во время переживания как «Я – реальное». Образ «Я – реальное» постоянно меняется, к примеру «Я» до соревнования и после соревнования, в зависимости от того какие результаты достигнуты. Таким образом, представление человека о себе частично формируется от того, как, по его мнению, воспринимают его окружающие. Однако реализуемая без знания специальных приемов рефлексия малоэффективна, поэтому студентов необходимо обучать речевым приемам рефлексии посредством различных языковых средств на иностранном языке.

В словаре С.И. Ожегова под рефлексией понимают «размышление человека о внутреннем состоянии, которое направленно на анализ самого себя, своих поступков и прошедших событий» [Ожегов, 2006, с. 723]. В педагогике рефлексия – это процесс и результат фиксирования субъектами (участниками педагогического процесса) состояния саморазвития, установление причин и следствий [Кашлев, 2002, с. 21].

Ключевая роль рефлексии на занятиях РКИ сводится к обеспечению личности четкого и глубокого постижения реализуемой им деятельности как в отдельных элементах (факторы, цели, средства) и как нераздельного (деятельность как целостное образование, составляющее функциональную часть всей жизнедеятельности). Результаты рефлексии благоприятствуют истинному осмыслению своего образа действий и принятию правильных решений.

В наше время развитие рефлексии для иностранных учащихся в высшей степени актуально вследствие коммуникации на иностранном языке в поликультурном мире, где умение объективно анализировать совокупность обстоятельств, свое вербальное и невербальное поведение являются не только предпочтительными, но и обязательными условиями профессиональной среды. Отсюда следует, что предрасположенность к рефлексии на сегодняшний день выступает как один из критериев оценивания профессионализма студентов-выпускников и обозначается как требование к методологической культуре преподавателя иностранных языков.

Рефлексия формирует у иностранных студентов способность оперировать внутренним потенциалом, ставить себя в позицию инициативного субъекта собственной деятельности, способствует обучению на собственном опыте, развивает у него способности к самоуправлению. Благодаря рефлексии знания становятся глубоко личностными, обретают эмоциональную окраску, вследствие чего безличностные значения переходят в смыслы, рассудительное содержание получает личностный, духовный смысл.

Занятия по РКИ имеют прикладной характер для иностранных студентов, следовательно, важно практиковать различные способы познания. Применяя на занятиях методы рефлексивной деятельности, можно увидеть определенный результат: обучающиеся (помимо усвоения знаний на иностранном языке) получают еще и умения их актуализировать, анализировать, синтезировать, оценивать. Такая форма обучения способствует активизации студентов, что является результатом повышения интереса самих обучающихся.

Опыт показывает, что развитие рефлексии логичнее добавить в процесс обучения, прежде всего, на заключительном этапе темы в рамках различных интерактивных заданий, например, как элемент коммуникативного тренинга по РКИ. Можно предложить такой тип задания, направленного на обобщение полученной информации – *Закончите одной фразой:*

Сегодняшнее занятие/коммуникативный тренинг – это...

Сегодня на занятии/коммуникативном тренинге я ...

Целесообразно на этапе рефлексии еще раз вспомнить и акцентировать внимание на эффективности работы с использованием алгоритма, т.е. в определенной последовательности. Задание на рефлексия, которое благоприятствует пониманию, что в свою очередь ведет к успешному/неуспешному выполнению задания, какие тактики и стратегии

были более/менее выигрышными, почему они справились или не справились с заданием, может включать в свой состав вопросы подобного рода:

– *Как я выполнял задания?*

– *Какие задания я выполнил наиболее успешными? Что я сделал, чтобы сделать их успешными?*

– *Какие задания выполнены менее успешно? Что я сделал не так или не смог сделать?*

В заключение подчеркнем, что кропотливый труд по введению и осуществления рефлексивных видов деятельности в образовательный процесс должна реализовываться на более основополагающем уровне и включать как можно большее количество видов учебной деятельности студентов. Иностранные студенты, которые в перспективе станут высококвалифицированными специалистами, смогут использовать приобретенный в студенческие годы опыт, применить сформированную в вузе склонность к рефлексивной деятельности для осмысленного решения профессиональных задач, интенсификации труда и выбора наиболее подходящих и действенных инструментов достижения поставленных целей.

Литература

1. Исаев А.П. Инструменты профессионального саморазвития / Элитариум: Центр дистанционного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elitarium.ru> (дата обращения 22.02.2023).
2. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов. Мн.: Высшая школа, 2002. 95 с.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: А Темп, 2006. 994 с.
4. Сиразетдинова Л.З. Эффективные приемы рефлексивной деятельности младших школьников: Методические рекомендации для учителей. М.: Вече, 2013. 13 с.
5. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru> (дата обращения 20.02.2023).

М.А. Роднова

*Дальневосточный федеральный университет
(Россия)*

**Проведение урока на основе балета И.Ф. Стравинского «Жар-птица»:
к вопросу о формировании лингвокультурной компетенции
на начальном этапе обучения**

*лингвокультурная компетенция, начальный этап обучения, культура, балет,
фольклор*

На современном этапе развития методики преподавания русского языка как иностранного одним из активно развивающихся подходов становится культуроведческое направление, в рамках которого объектом исследования является изучение языка и культуры, а предметом – отбор и организация усвоения культуроведческого материала.

На важность реализации концепции обучения иностранному языку во взаимосвязи с изучением культуры обращали внимание в своих исследованиях многие методисты: С.Г. Тер-Минасова, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, А.Л. Бердичевский, Е.И. Пассов, О.К. Анисимова. Результатом обучения в контексте диалога культур становится «присвоение фактов культуры в процессе использования языка (видов речевой деятельности как средств общения) и овладение языком (видами речевой деятельности как средствами общения) на основе присвоения фактов культуры» [Пассов, 2000, с. 46].

Нельзя не согласиться с тем, что особенно значимым в процессе изучения языка через культуру и культуры через средства языка становится не столько усвоение знаний о фактах чужой культуры, сколько формирование «личностного эмоционально-ценностного отношения [Пассов, 2000, с. 40] к ним. Как пишет А.Л. Бердичевский, знание культуры изучаемого языка подразумевает «опыт восприятия фактов культуры, осознания их места в культуре, сопоставления с фактами родной культуры, анализа их ценности, включения их в систему своих знаний, действия соответственно новым знаниям» [Бердичевский, 2011, с. 69]. Таким образом происходит преодоление культурного барьера, способствующего устранению и языкового барьера.

Несмотря на единство исследовательских позиций о содержании и конечной цели обучения, при обозначении приобретаемых в результате изучения культуры компетенций ученые используют различные номинации:

лингвокультурологическая (В.В. Воробьев), лингвокультурная (А.С. Мамонтов), межкультурная (А.Л. Бердичевский), социокультурная (Л. Шумская, И.В. Семенова), культуроведческая (Н.В. Девдариани). Вслед за А.С. Мамонтовым под лингвокультурной компетенцией мы понимаем «наличие навыков и умений в области коммуникативного поведения человека в условиях определенной лингвокультуры» [Мамонтов, 2022, с. 298], владение «лексикой, содержащей культурный компонент семантики, – лексическими единицами, несущими лингвокультурную информацию» [Мамонтов, 2022, с. 299].

Формирование базовых представлений о русской культуре возможно уже на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. Мы считаем, что наиболее эффективным способом предъявления материала на данном этапе является аудиовизуальная форма искусства, поскольку она активизирует разные формы восприятия учащихся: зрительную и слуховую. Например, к таким видам искусства относится балет. В связи с тем, что значительный лингвокультурологический материал содержится в фольклоре, мы предлагаем обращаться к балетам на основе русских народных сказок. Важно отметить, что более доступное и интересное изучение русского фольклора обусловлено использованием материала из других видов искусства, например, балета (преломление фольклора в музыке и образах балета).

В 2021 г. нами был разработан и проведен онлайн-урок по теме «Русский балет “Жар-птица”» для нескольких групп китайских студентов первого курса Восточного Института – Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык (русский)». Уровень владения русским языком у студентов – А1 и А2.

Выбор балета И.Ф. Стравинского «Жар-птица» обусловлен рядом причин: сюжет и образы балета основаны на русской народной сказке; так как И.Ф. Стравинский и его произведение абсолютно неизвестны носителям других культур, у учащихся будет расширено представление о русском балете и русских композиторах; в балете ярко представлены нравственные категории добра и зла, воплощенные в образах положительных и отрицательных героев русской сказки.

Поскольку, несмотря на начальный этап обучения студентов, мы сознательно отказались от использования языка-посредника, были использованы приемы визуализации: иллюстрации героев сказки, фотографии деятелей русской культуры, смайлы, обозначающие характер сказочных героев.

Мы опирались на зрительные опоры не только с целью семантизации новой лексики, но и с целью постоянного контроля. На протяжении урока часто актуализировалась изученная лексика, выполнялись задания с использованием новых слов.

В нашем уроке выделяем три этапа, обусловленные синтезом видов искусств (фольклора и балета): знакомство с героем сказки и его музыкальным образом в балете, знакомство с современными деятелями русской культуры, контроль усвоения материала. Нами были выбраны три ключевых сказочных героя, наиболее полно репрезентирующих нравственные категории русской культуры: Жар-птица, Иван-царевич, Кощей. В соответствии с данными сказочными образами была выстроена логика просмотра видеофрагментов балета: танец Жар-птицы и Ивана-царевича в саду и танец Кощея. Кроме того, мы показали аудитории финальную сцену, в которой воплощена победа добра и любви над злом, так как в ней ярко представлены с помощью музыки, танца, декораций и костюмов ценности русской культуры. Поскольку основой нашего урока является текст, приведем фрагмент урока с текстом, содержащим новый лингвокультурологический материал.

Первый этап урока начинается с представления образа главной героини сказки – Жар-птицы:

Жар (теплó, огóнь) + птíца = птíца с крýльями из огнá.

Жар-птíца добрая.

Жар-птíца живет в садú и лóбит яблoки.

Далее мы знакомим студентов с Иваном-царевичем и показываем фрагмент из балета:

Ивáн-царéвич. Ивáн – íмя. Царéвич – сын царя.

Иван-царéвич хóчет найтí любóвь. Жар-птíца помогаéт ему.

Затем представляем аудитории Кощея и смотрим отрывок из балета:

Éто Кощéй. Он злой и богáтый.

Далее мы знакомим слушателей с финалом сказки:

Иван-царéвич нашел любóвь.

Что нашел Иван-царéвич?

В балéте «Жар-птíца» рúсская мýзыка, рúсская одéжда и рúсские тáнцы.

На следующем этапе работы мы рассказываем студентам об авторе балета и о современных деятелях русской культуры:

Áвтор балéта «Жар-птíца» – Íгорь Стравíнский.

Это Мари́нский теа́тр в Санкт-Петербу́рге.

Это Вале́рий Ге́ргиев. Это дире́ктор Мари́нского теа́тра.

С целью обеспечения постоянного контроля лекционный материал сопровождаем призывами к учебным действиям: *Прочитайте! Повторите! Слушайте!*

Помимо зрительной наглядности в качестве способов семантизации мы использовали сопоставление фактов русской культуры с фактами родной культуры студентов. Например, мы объясняли слово «символ» с помощью изображения китайского символа «инь-ян» и затем вводили новую для учащихся лингвокультурную информацию: *В России Жар-пти́ца – это сѝмвол со́лнца, счастья и красо́ты.*

Другим способом семантизации на нашем уроке стало объяснение значения слова сначала с помощью визуализации, а после этого включение данного слова в лингвокультурный контекст. Например, мы показываем иллюстрацию к слову *поймать* и затем вводим слово *поймать* в устойчивое выражение *поймать Жар-птицу*.

Также широко использованным способом семантизации на нашем уроке являются средства словообразования. Так, мы подчеркиваем общий корень в незнакомых студентам словах: *Ива́н – ѝмя. Царе́вич – сын ца́ря; Красо́та – краси́вый.*

Помимо формирования межкультурных лексических навыков, считаем важным развитие «межкультурных грамматических навыков» [Бердичевский, 2011, с. 47]. Материал сказки «Жар-птица» позволяет объяснить студентам такие специфические грамматические категории русского языка, как категория одушевленности / неодушевленности имен существительных (вопросы *Кто? Что?*) и категория рода имен существительных, имен прилагательных и местоимений (местоимения *он, она*; имена прилагательные *добрый / добрая, злой / злая, богатый / богатая*). Как пишет С.Г. Тер-Минасова, «категория рода, наделяющая все существительные, а значит все предметы окружающего мира свойствами мужскими, женскими или нейтральными, «средними», свидетельствует о более эмоциональном отношении к природе, к миру, об олицетворении мира» [Тер-Минасова, 2000, с. 158]. Мы подчеркиваем родовые окончания имен существительных и акцентируем внимание студентов на том, что *Жар-птица – это она, Иван-царевич – это он, Кощей – это он* и т. д. Большое внимание уделяем вопросам *Кто? Что?* и учим студентов задавать эти вопросы, отвечать на них.

На этапе контроля усвоения материала задания основываются на визуальных опорах (*Кто это? Что это? Кто птица? Кто богатый?*), на альтернативных вопросах (*Добрый или злой? Богатый или бедный? Он или она? Она добрая или добрый? Она злая или злой? Она богатая или богатый?*) и общих вопросах (*Какая музыка в балете «Жар-птица»? Кто автор балета «Жар-птица»? Кто добрый в сказке «Жар-птица»? Кто злой в сказке «Жар-птица»?).*

Поскольку одной из целей формирования лингвокультурной компетенции является развитие у студентов навыка сопоставления фактов изучаемой культуры с фактами родной культуры, в качестве домашнего задания студентам нами была предложена такая проектная работа, как выполнение творческих презентаций о сказочных героях, принадлежащих китайскому фольклору. В презентациях активизируется изученный на уроке лексический и грамматический материал, а также имитируются следующие ситуации общения: характеристика человека (например, *он добрый, она злая, он богатый*), описание сказки (герои, символы). Учащимся предлагается образец структурирования работы:

1. *Это сказка «...». Например, это сказка «Жар-птица».*
2. *Кто добрый в сказке? Например, Иван-царевич добрый.*
3. *Это он или она?*
4. *Кто злой в сказке? Например, Кощей злой.*
5. *Это он или она?*
6. *Это какой символ? Символ + N2. Например, это символ любви.*
7. *Фото.*

Таким образом, проведение уроков русского языка как иностранного с просмотром видеофрагментов русских балетов на основе сказок способствует формированию лингвокультурной компетенции уже на начальном этапе обучения. Более того, благодаря использованию особых способов объяснения нового материала и контроля его усвоения такая форма работы не только приобщает иностранных учащихся к достижениям русской культуры, но и помогает закреплению грамматических навыков и росту интереса учащихся к русскому искусству и русскому языку.

Литература

1. Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Лысакова И.П., Пассов Е.И. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / под ред. А.Л. Бердичевского. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 184 с.
2. Инань К., Мамонтов А.С. Методика работы с учебным художественным текстом в китайской аудитории: лингвокультурный аспект // Слово и культура без границ: аксиологический аспект: сборник статей / под ред. О.П. Кормазиной (отв. ред.), Т.В. Краюшкиной, А.А. Осиповой, Л.Е. Фетисовой. Владивосток: Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2022. С. 298–303.
3. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: «Развитие индивидуальности в диалоге культур». М.: Просвещение, 2000. 161 с.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово / Slovo, 2000. 262 с.

Д.С. Султан
Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)

Типичные ошибки казахских школьников при изучении русского языка
классификация ошибок в русском языке, русский язык как неродной,
речевые ошибки

Русский язык в Казахстане имеет статус «языка межнационального общения», а также используется в официальной сфере. В связи с этим русский язык является обязательным предметом в школах Республики Казахстан. По статистике Национальной образовательной базы данных РК, на 2019 год 66% школьников обучались в казахских классах [Национальный сборник]. Сравнивая цифры последних 10 лет, можно заметить, как ежегодно растет количество учащихся. Более 2-х миллионов детей изучают русский язык как неродной, в связи с чем возникает необходимость определения трудностей в речи учащихся-казахов для дальнейшего их преодоления в непосредственно в учебном процессе. Нами были собраны и изучены работы учащихся старших классов средних школ с целью выделить типы нарушений норм русского литературного языка, чтобы определить причины данных нарушений.

В ходе исследования было установлено, что классификация ошибок казахских школьников при изучении русского языка существенно отличается от типологии ошибок носителей языка – учащихся русской школы. В казахских школах все основные общеобразовательные предметы преподаются на казахском языке, так как русский язык для казахскоязычной аудитории является неродным, только русский язык и литература преподаются на русском языке. При изучении русского языка школьники делают определенные типы ошибок, что связано, прежде всего, с влиянием родного языка. Обучающиеся часто используют грамматические и лексические структуры, свойственные казахскому языку, а также ориентируются на правила произношения родного языка при изучении русского языка.

Типы ошибок казахских школьников можно разделить на три группы: 1) речевые, 2) орфографические, 3) пунктуационные [Садыкова, 2012].

Речевые ошибки, в свою очередь, делятся на несколько групп. Они встречаются как в письменной, так и в устной речи школьников.

I. Типы речевых ошибок.

Фонетические ошибки. В связи с тем, что казахский язык, как и русский, основан на кириллице, на первый взгляд может показаться, что эти два языка очень похожи. Но это не совсем так. Помимо того, что в казахском алфавите имеются уникальные буквы, звуки также подчинены законам казахского сингармонизма. Именно по этой причине учащиеся часто допускают ошибки при произношениях гласных и согласных звуков. Например, при постановке ударения – *катáлог/каталóг*, при неправильном обозначении ударных и безударных гласных – *пошол/пошел, шэсть/шесть, хóрошо/хорошó, мя́чом/мячóм*, при неправильном обозначении звонких и глухих согласных – *сдат'/здат', выстать'/фстат'*, при неправильном обозначении непарных твердых согласных и непарных мягких согласных *сирк/цырк, чаша/чьаша*. Данные типы можно назвать наиболее часто встречающимся «больными местами» казахских учащихся, связанных с фонетическим уровнем.

Морфологические ошибки. К ним причисляются нарушения норм образования грамматических форм и словоизменения. В работах казахских школьников часто встречаются ошибки в изменениях чисел и падежей имен существительных, прилагательных, местоимений и т. д. Это можно объяснить особенностями родного казахского языка. В казахском языке слова во множественном числе меняются при помощи окончаний *-лар, -лер, -дар, -дер, -тар, -тер* в соответствии с последним слогом в слове, а также в казахском языке 7 падежей, только 2 из которых эквиваленты именительному и предложному падежам русского языка. Кроме того, в казахском языке пол не обозначается при использовании третьего лица. Используется только форма «*Ол*». Например, поэтому обучающиеся образуют такие неправильные формы, как «*городы*», «*цыплёнки*», «*едь*», «*ложу*», «*человеки*», «*ихний*» и др.

Синтаксические ошибки. На уровне синтаксиса самые распространенные проблемы относятся к нарушению норм согласования и управления: «*дядя пришла*», «*живем без войный*», «*жаждали свободу*», «*жить с семьёю*», «*люди который живет в Казахстане*». Основной причиной грамматических ошибок (морфологических и синтаксических) является влияние грамматической структуры родного казахского языка (например, ярко выраженные различия в употреблении падежей, в согласовании слов в словосочетаниях) и отличие ее от грамматической организации русского языка.

Лексические ошибки. Данный тип чаще всего связан с употреблением слов в контексте не «по назначению». В работах школьников, которые

послужили основным материалом для нашего исследования, нарушения лексических норм не встречались. Были исследованы также работы Садыковой Б.Г., посвященные данной проблеме. Автор выделяет следующие ошибки на уровне лексики: смешение значений слов: «*мы пошли в другой город*», «*стакан лежит на столе*», «*большой брат учится в университете*», «*адресант/адресат*», а также ошибки в употреблении невозвратных и возвратных глаголов: «*дети игрались на санках*», «*я умываю в восемь часов, потом одеваю*». Сюда можно отнести и нарушения в словообразовании: «*волкская нора*» (вместо волчья), «*соседский аул*» (вместо соседний) [Садыкова, 2012].

Стилистические ошибки. Данный тип ошибок связан с употреблением разговорных или стилистически неоправданных слов при написании сочинений и изложений. Например, «*Более того, иногда это чертовски тяжело*» (вместо очень), «*Все люди рождаются добрыми, но потом, когда человек взрослеет, эта чистая доброта куда-то у многих девается*» (вместо исчезает), «*Ведь это по сути одно из самых главных качеств человека*» (вместо на самом деле). Причины данных ошибок в сочинениях связаны в том числе и со стремлением передать экспрессивные окраски через знакомые слова в разговорной речи.

II. Орфографические ошибки.

Безусловно, ученики казахских школ делают ошибки, связанные с нарушением правил **орфографии и пунктуации**.

Данный тип ошибок включает в себя:

а) нарушение требований к написанию гласных букв в корне и окончаниях: «*мечом*» (вместо мячом), «*обезательно*» (вместо обязательно) и др.;

б) нарушение требований к написанию согласных: «*крушки*», «*корысных*» «*мелач*»;

в) нарушение требований к использованию прописных букв: «*республика*» (вместо Республика), «*Что*» (вместо что), «*Мама*» (вместо мама).

К этому типу ошибок относится и нарушение правил переноса сложных слов со слитным написанием, составных сложных слов и отдельного написания слов. Например, «*потомучто*», «*потому-что*», «*куда-то*», «*друг-другу*», «*поступки*» и т. д.

III. Пунктуационные ошибки характеризует нарушение правил расстановки знаков препинания. Отсутствие или лишнее использование запятой является одной из распространенных пунктуационных ошибок в сочинениях казахских школьников. Например, «*Возможно именно благодаря ей, наша*

жизнь приобретает яркие краски», «Он привык к чужой стране, и стал властителем», «Не было больше свободных мест и я уступила ей свое место, и ей стало приятно и поблагодарив меня она сказала «Спасибо».

Подводя итоги анализа работ учащихся, мы пришли к выводу, что основные ошибки казахских школьников связаны с нарушением грамматических и стилистических норм, а также встречаются пунктуационные ошибки. Школьники пишут так, как воспринимают на слух, или ошибочно используют правила правописания слов, как в казахском языке. Большинство учащихся делают ошибки в употреблении падежных форм, используют неправильные окончания падежей, рода и числа, применяют слова разговорного стиля при использовании эмоционально-экспрессивной лексики.

Таким образом, в процессе преподавания русского языка школьникам Казахстана необходимо учитывать особенности системы русского языка и специфику их родного языка. Обучение русскому языку в казахских школах формирует будущих билингвов, открытых к миру, умеющих уважать другую культуру, закладывает всестороннее развитие детей, поэтому необходимо изучать причины ошибок данного контингента обучающихся с целью «снятия» главных проблем овладения официальным «языком межнационального общения».

Литература

1. Национальный сборник. Статистика системы образования Республики Казахстан. Астана, 2019. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://factcheck.kz/wp-content/uploads/2020/01/nacionalnyy_sbornik_2018-2019-2.pdf?ysclid=lewzqhh776194040066 (дата обращения 21.02.2023).

2. Садыкова Б.Г. Типы ошибок в устной и письменной речи учащихся национальной школы и работа по их устранению. – 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2012/08/21/typy-oshibok-v-ustnoy-i-pismennoy-rechi-uchashchikhsya?ysclid=lf5sxpsp5j888165948> (дата обращения 21.02.2023).

М. Хабудуаси

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

Методика преподавания РКИ: этапы становления
*русский язык как иностранный, методическая концепция,
обучение иностранцев*

Методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) развивалась на протяжении многих лет. Длительный период развития методики предполагает, что в процессе ее становления происходят преобразования и изменения, которые позволяют выделить конкретные этапы и их особенности. Для каждого этапа развития методики РКИ характерны специфические черты, обусловленные историческими, экономическими и др. изменениями, происходящими в российском обществе. Учитывая тенденции развития методики РКИ, считаем необходимым проанализировать основные этапы ее становления. Так, за базис исторической трансформации лингводидактических моделей обучения мы принимаем классификацию этапов развития методики обучения РКИ, предложенную А.Н. Щукиным, в соответствии с которой выделяются:

1. «Досоветский период развития методики преподавания РКИ: этап зарождения методики и этап развития методики (XVIII в.–1917 г.).
2. Советский период развития методики преподавания РКИ: первый этап (20-е–40-е гг. до начала Второй мировой войны), второй этап (50-е гг.), третий этап (60-е гг.), четвертый этап (70-е гг.) и пятый этап (80-е гг.).
3. Постсоветский период развития методики преподавания РКИ: шестой этап (90-е гг. – наши дни)» [Щукин, 2018, с. 240–241].

Первый этап. «Заслугой методистов данного периода стало не только теоретическое обоснование целей, содержания и методов обучения РКИ, но и публикация учебников и учебных пособий, отражающих социальный заказ общества того времени», однако политические «чистки» 30-40-х гг. не позволили сохранить многие труды, а Вторая мировая война приостановила плодотворно начавшееся формирование методики [Кузьмина, 2020, с. 163].

Второй этап. В этот период на учебу в высшие учебные заведения СССР стало приезжать все больше студентов из зарубежных стран, что вызвало необходимость организации подготовительных факультетов для иностранных

граждан, а также выпуск учебников и пособий, ориентированных на будущую специальность учащихся. При обучении РКИ декларировалось комплексное развитие всех видов речевой деятельности, «получил обоснование сознательный путь овладения языком, наиболее приемлемый для обучения взрослых с установкой на использование языка как системы и средства общения. Данное положение явилось основой концепции сознательно-практического и сознательно-сопоставительного методов обучения», которые на тот момент можно назвать ведущими методами [Кузьмина, 2020, с. 163].

Кроме того, «к числу значительных достижений методики 50-х гг. следует отнести публикацию национально-ориентированных учебников русского языка для болгар (Хераскова, 1956), чехов (Фридман, 1955), англичан (Потапова, 1945)» [Гезайли, 2018]. Публикуются первые академические учебники русского языка, в которых определяются особенности преподавания РКИ при учете родного языка учащихся. Однако многие из учебников отличаются недостаточной речевой направленностью, отражая влияние грамматико-переводного метода и не ориентируя преподавателя на функциональный подход к изложению учебного материала.

Надо отметить, что на данном этапе еще не было системного описания методической концепции преподавания РКИ, закреплённой в общих, частных и специальных методиках [Сазонова, 2018, с. 315].

Третий этап. Начало 60-х гг. было ознаменовано значительным увеличением количества иностранных граждан, приезжающих для обучения в СССР, вследствие чего была опубликована первая общая программа по методике преподавания РКИ, разработанная специалистами МГУ. В ней впервые достаточно подробно были сформулированы лингвистические основы преподавания языка, особенности учета специальности студентов (обучение должно было проводиться на базе изучения функциональных стилей языка), формы и методы работы с иностранцами, специфические особенности работы на начальном этапе [Салехова, 2003, с. 82].

Обучение РКИ строилось на синтаксической базе с выделением предложения в качестве минимальной речевой единицы общения, что обеспечивало единство языка и речи в учебном процессе. Грамматика изучалась на основе минимумов, определяемых целью и этапом обучения. Основу занятий составляло овладение моделями предложений, сгруппированных по структурно-семантическому принципу. Делался упор на принцип учета родного языка учащихся, выражаемый не в прямом

сопоставлении двух языков, а в выделении наиболее трудных явлений для учащихся той или иной языковой группы, которые вызывали интерференцию и затрудняли процесс обучения [Цховребов, 2020, с. 231].

В 1967 г. появились первые аудиовизуальные курсы и программные учебные пособия. Также были созданы учебные программы по РКИ для разных профилей обучения (подготовительного, нефилологического, аспирантского).

Четвертый этап. На этом этапе основой преподавания РКИ становится теория речевой деятельности А.Н. Леонтьева, когда «в качестве теоретической базы преподавания языка стал рассматриваться коммуникативно-деятельностный (лично-деятельностный) подход к обучению», построенный на основах теории речевой деятельности и психолингвистики» [Леонтьев, 1977, с. 304].

Пятый этап. К середине 80-х гг. русский язык стал учебной дисциплиной школьных и вузовских программ ведущих учебных заведений мира и изучался в качестве первого иностранного языка в государствах Совета Экономической Взаимопомощи. Получили научное обоснование этапы обучения (начальный, основной, продвинутый) и профили обучения РКИ (курсовой, подготовительный, включенный филологический, нефилологический). Кроме того, были описаны сферы общения, актуальные для разных профилей, появились словари различного типа [Нигматов, 2004, с. 400].

Шестой этап. После распада СССР изучение русского языка перестает быть обязательным, так как каждая страна, ранее входящая в состав Союза Советских Социалистических Республик, теперь становится независимой. По этой причине для поддержания суверенитета было необходимо популяризировать культуру, обычаи и традиции, делая основной акцент на изучении и распространении родного языка. Данные события послужили существенному сокращению числа преподавателей РКИ, закрытию большинства русских школ на территории Союзных государств. Более того, русский язык уже не был прежним – «произошли существенные изменения в его семантической системе, стилистике, словаре, типах словосочетаний. Отступление от традиций литературного языкового стандарта стало нормой» [Арутюнова, 1999, с. 895].

Таким образом, данные события привели к изменению целей и методологических направленностей в преподавании РКИ, так как русский язык перестал быть общеобразовательной дисциплиной.

Современный этап обучения РКИ. «XXI век ознаменовался повышением интереса к изучению иностранного языка как компонента профессиональной

подготовки в связи с происходящим в современном мире научно-техническим прогрессом, а также активизацией международного общения во всех сферах человеческой деятельности». Это объясняет и новый «расцвет» дисциплины РКИ, что связано с «увеличением количества иностранцев, проходящих обучение по различным гуманитарным и негуманитарным направлениям в российских вузах» [Агеева, 2020, с. 8].

Обращаясь к практике использования лингводидактических моделей в преподавании РКИ в наши дни, необходимо учитывать, что сам учебный процесс во многом обусловлен лингвокогнитивным аспектом, т. к. изучение языка реализуется «в специфической мультязыковой среде, в рамках которой педагог часто не имеет возможности пользоваться языком-посредником» [Гуторова, 2018, с. 162]. По этой причине лингвокогнитивный подход в преподавании РКИ дает возможность усовершенствовать лингводидактические модели обучения, так как с помощью данного подхода можно отследить наиболее распространенные проблемы в восприятии языка и подобрать подходящий способ обучения конкретного иностранного контингента.

На современном этапе развития методики РКИ выделяются три важных составляющих:

- 1) совмещение функционального и системно-структурного описания русского языка как неродного;
- 2) учет психологических, когнитивных и прагматических факторов моделирования речевой деятельности;
- 3) учет коммуникативной правильности речи.

Резюмируя вышесказанное, заключаем, что методика преподавания РКИ имеет достаточно длительную историю своего существования. Зарождение данной методики приходится на досоветский период, далее методика РКИ активно развивается: учеными и практиками вносятся различные изменения, предлагаются нововведения и решения, позволяющие достичь высокой оптимизации и удобства использования методики как для учащихся, так и для педагогического состава. Сегодня методика преподавания русского языка как иностранного продолжает развиваться в соответствии с современными требованиями к обучению РКИ и результатами исследований, посвященных преподаванию русского языка как иностранного с позиции лингвокогнитивного подхода.

Литература

1. Агеева Ю.В., Ван М. Текст для специальных целей в профессиональном дискурсе // Филология и культура. Philology and culture, 2020. № 2 (60). С. 7–11.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М: Языки русской культуры, 1998. 895 с.
3. Гезайли Н. Учебник в преподавании русского языка как иностранного в алжирском университете: вчера, сегодня, завтра // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2018. № 2(38). С. 102–106.
4. Гуторова Д.Г., Капшукова Т.В. Дискурс современного человека в аспекте культуры русской речи // Сборник статей региональной научно-практической конференции «Экология языка – 2018». Краснодар: Краснодарский государственный институт культуры, 2018. С. 160–164.
5. Кузьмина Е.О. Креолизация как инструмент обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе // Проблемы современного образования, 2020. № 3. С. 162–171.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М: Политиздат, 1977. 304 с.
7. Нигматов З. Г. Гуманистические основы педагогики. М.: Высш. шк., 2004. 400 с.
8. Сазонова И.К. Орфографический словарь русского языка: свыше 6000 слов всех частей речи, грамматическая информация, сравнения, сопоставления, примеры употребления для предупреждения ошибок. М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2018. 315 с.
9. Салехова Л.Л. История развития профильного обучения иностранному языку в школах России (1950-2000 гг.) // Вестник Казанского государственного педагогического университета, 2003. №1. С. 79–85.
10. Цховребов А.С. Проблема отбора и организации грамматического материала для обучения иностранцев русскому сложному предложению // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, 2020. № 2 (107). С. 226–234.
11. Щукин А.Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М.: ФЛИНТА, 2018. 327 с.

Хао Лисяо

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

**Сопоставительная характеристика словообразовательных средств
словоформ в сфере дизайна в русском и китайском языках**
*профессиональная лексика, словообразовательные средства, словосложение,
русский язык, китайский язык*

В условиях глобализации активно развиваются международные деловые отношения, увеличивается объем коммуникации в разных профессиональных областях знания. Одной из популярных сфер профессиональной деятельности является сфера дизайна. Усвоение специальной лексики русского языка вызывает большие затруднения у студентов-инофонов, одной из причин которых является то, что лексический аспект обучения языку профессии еще недостаточно научно разработан и методически организован. В данной работе нами описаны семантические и формально-структурные особенности лексики в сфере дизайна на русском и китайском языках. Материалом исследования послужили 782 наиболее частотных текстовых терминопотребления в сфере дизайна, которые встречаются в научной и учебной литературе.

Как в китайском языке, так и в русском образовании слов играет важную роль в пополнении активного словаря. Мы можем выделить 3 основных типа словообразования в сфере дизайна: словосложение, сложное слово и префиксация.

1) К первому типу обычно относят словосложение, которое является основным способом словообразования в лексике сферы дизайна. Это образование новых слов путем объединения в одно целое двух и более основ, т. е. составных слов, или бинонимов, называющих предмет двойного назначения и представляющих собой «нечто специфическое, новое, сочетающее признаки реалий, обозначенных компонентами» [Костромина, 1989], которые находятся в отношении семантического сочинения. Приметой, позволяющей отнести составное слово к модели «двойного назначения», является принадлежность его компонентов к одной видовой категории и лексико-семантической группе. Отметим, что 21,5% от общего числа (782 терминов) проанализированных нами словообразований образуются по способу словосложения. В нем выделяются 3 подтипа по способу словосложения.

1) В русском языке частотной является словообразовательная модель «имя существительное + имя существительное». При переводе подобных слов на китайский язык также используются имена существительные, но они состоят из разного количества иероглифов. Приведем примеры: *диван-кровать* ‘沙发床’[shāfāchuáng], *стол-бабочка* ‘蝴蝶桌’[húdiézhuō], *шкаф-кровать* ‘衣柜床’[yīguìchuáng]. Перевод данных слов в китайском языке состоит из 3 иероглифов (3 семантем), кроме слова *стол-бабочка*, которое состоит из 2 семантем, остальные бинонимы русского языка состоят из 3 семантем китайского языка: *диван-кровать*, слово *диван* в китайском языке обозначает ‘沙发’[shāfā] (2 семантемы), а *кровать* переводится как ‘床’[chuáng]; *стол-бабочка* ‘蝴蝶桌’ [húdiézhuō], слово *стол* переводится как ‘桌’[zhuō], а *бабочка* обозначает ‘蝴蝶’[húdié] (1 семантема); *шкаф-кровать* ‘衣柜床’ [yīguìchuáng] слово *шкаф* в китайском языке обозначает ‘衣柜’[yīguì] (2 семантемы), а *кровать* переводится как ‘床’[chuáng].

1.2) Перевод сложных слов русского языка в китайском языке состоит из 4 иероглифов (4 семантем), при этом на китайском языке образуются словосочетания. Например: *город-сад* ‘花园城市’ [huāyuánchéngshì], *дизайн-концепция* ‘设计理念’ [shèjìlǐniàn], *веб-дизайн* ‘网页设计’[wǎngyèshèjì], *дизайн-центр* ‘设计中心’ [shèjìzhōngxīn], *ленд-арт* ‘地景艺术’[dìjǐngyìshù], *поп-арт* ‘波普艺术’ [bōpǔyìshù], *дизайн-процесс* ‘设计过程’[shèjìguòchēng]. Слово *дизайн* переводится как ‘设计’[shèjì], этот термин состоит из 2 иероглифов, заимствованное слово *веб* обозначает в китайском языке ‘网页’[wǎngyè], слово *город* в китайском языке обозначает ‘城市’[chéngshì], *сад* переводится как ‘花园’[huāyuán], перевод слова *концепция* как ‘理念’[lǐniàn], а слова *арт* представляет собой часть словосложения и в китайском языке обозначает ‘艺术’[yìshù].

Хотя слово *дизайн* в китайском языке обозначается с помощью двух иероглифов ‘设计’[shèjì], они представляют 1 семантему. Слово *центр* переводится как ‘中心’[zhōngxīn], слово *ленд*, заимствованное из английского языка Land Art, в китайском языке обозначает ‘地景’[dìjǐng], слово *поп* ‘波普’[bōpǔ] происходит от английского слова pop, *процесс* обозначает ‘过程’[guòchēng].

1.3) Дизайнерская лексика, которая при переводе с русского языка на китайский язык состоит из 5 иероглифов и больше. Например,

шкаф-купе ‘落地推拉门式衣柜’[luòdìtuīlāshìyīkuì],

архитектор-дизайнер ‘建筑设计师’[jiànzhùshèjìshī],

кресло-кровать ‘坐卧两用椅’[zuòwòliǎngyòngyǐ].

2) Ко второму типу относится сложное слово.

2.1) Первая часть сложного слова образуется с помощью иноязычных элементов *авто-*, *нео-*, *микро-*, *орг-* +самостоятельно используемые имена существительные. При переводе подобных слов на китайский язык они остаются именами существительными. Например, *авто+литография=автолитография* ‘自画石印术’[zìhuàshíyìnshù] (слово *авто* греческого происхождения, переводится как ‘自动’[zìdòng]), *нео+авангардизм=неоавангардизм* ‘新先锋主义’[xīnxiānfēngzhǔyì], *нео+классицизм=неоклассицизм* ‘新古典主义’ [xīngǔdiǎnzhǔyì] (слово *нео* обозначает ‘新’[xīn]), *орг+стекло=оргстекло* ‘有机玻璃’[yǒujībōlǐ] (*орг* обозначает ‘有机的’[yǒujīdē]), *микро+климат=микроклимат* ‘微气候’[wēiqìhòu] (*микро* переводится как ‘微’[wēi]).

2.2) Вторая часть сложного слова образуется с помощью имени существительного *стойкость* в значении «свойство элементов и материалов выполнять свои функции и сохранять свои параметры в пределах установленных норм» [Энциклопедия, 2015], который в китайском языке обозначает ‘耐久性’[nàijiǔxìng], а первая часть сложного слова состоит из разных корней, включая *огонь*, *вода*, *мороз* и т. д., например: огнестойкость ‘耐火性’[nàihuǒxìng], водостойкость ‘耐水性’[nàishuǐxìng], морозостойкость ‘耐寒性’[nàihánxìng]. Части сложного слова в русском языке соединяются с помощью соединительных гласных *е* и *о*.

2.3) Сложное слово образуется с помощью соединительной гласной *о*, а перевод на китайский язык по характеристике слова совпадает с русским языком. Демонстрируются модели «имя существительное + имя существительное», «имя существительное + имя прилагательное», «имя прилагательное + имя прилагательное», «наречие + имя прилагательное». Например, *керамзит+о+бетон=керамзитобетон* ‘陶粒混凝土’[táolìhùnníngtǔ], *гипс+о+картонный=гипсокартонный* ‘石膏硬纸板’[shígāoyìngzhǐbǎn],

красно+фигурная=краснофигурная ‘红花式’ [hónghuāshì],
тепло+изоляционный=теплоизоляционный ‘隔热的’ [gérèdē].

3) В русском языке при образовании слов часто используется приставочный способ (способ прибавления префикса), например, про-смотреть, вы-учить. Но при подробном исследовании образования слов в сфере дизайна, мы обнаружили, что к данному способу прибегают очень редко. Нам встретились лишь пока только две модели: «дис + имя существительное» и «ре + имя существительное»: *дис-* обозначает ‘不’[bù], например, *дис+комфорт=дискомфорт* ‘不舒适’ [bùshūshì], *дис+гармония=дисгармония* ‘不协调’ [bùxiétiáo], *дис+симметрия=диссимметрия* ‘不对称’ [bùduìchèn], *дис+сонанс=диссонанс* ‘不协调’ [bùxiétiáo]; *ре-* обозначает ‘重新’[chóngxīn], например, *ре+дизайн=редизайн* ‘重新设计’ [chóngxīnshèjì]. Отметим, что латинская приставка *ре-* имеет значение «снова, обратно» и синонимична русской приставке *пере-*. Например: в слове реставрация (восстановление) исторически выделяется приставка *ре-*. *Редизайн* обозначает «изменение внешнего вида чего-либо с целью повышения привлекательности» [Шагалова, 2017].

Итак, в китайском языке преобладают односложные и двухсложные слова. Почти каждый слог является самостоятельной знаменательной морфемой, которые могут составлять новые слова по синтаксическим правилам. В русском языке преобладают двусложные и многосложные слова. Но отдельный слог редко является самостоятельной морфемой и не способен самостоятельно составлять слово.

Литература

1. Костромина М.В. Составные слова, называющие предметы двойного назначения, в современном русском языке // Русский язык за рубежом. М. Государственный ин-т русского яз. им. А.С. Пушкина, 1989. № 3. С. 39.

2. Шагалова Е. Н. Словарь новейших иностранных слов. М.: АСТ-Пресс Книга, 2017. // Викисловарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wiktionary.org/wiki/> (дата обращения 20.02.2023).

3. Энциклопедия терминов, определений и пояснений строительных материалов. / Под ред. Ложкина В.П. Калининград, 2015-2016. // Словари и энциклопедии на Академике. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://construction_materials.academic.ru/ (дата обращения 20.02.2023).

Чжан Бинь

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

Особенности форм степени сравнения имен прилагательных в русском и китайском языках (нефтегазовый профиль)

*степень сравнения, имя прилагательное, русский и китайский языки,
нефтегазовый профиль*

В настоящее время все больше китайских студентов приезжает учиться в Россию. Китайские студенты изучают не только лингвистику, русскую литературу и другие специальности, но и музыку, медицину, нефтепереработку и другие профессиональные области. Мы считаем, что правильное использование русского языка имеет важное значение для студентов, обучающихся в профессиональных областях, потому что им приходится иметь дело с профессиональными документами.

Несмотря на то, что существует много методик обучения русским прилагательным [Яровенко, 2019; Нарбекова, 2019; Кузнецова; 2005; Юмупова 2019; Чжан 2021], методик преподавания для китайских студентов по-прежнему мало, особенно для изучения степени сравнения русских прилагательных в нефтяной сфере. Учитывая, что важнейшим методическим принципом в обучении русскому языку как иностранному является учет родного языка учащихся, «в настоящее время принцип учета родного языка не является дискуссионным, он признается практически всеми» [Костомаров, 1984, с. 41]. Следовательно, необходимо понимать различия между русскими и китайскими прилагательными и как образуются степени сравнения в разных языках.

Есть много различий между китайским и русским языками, но грамматика создает самую большую разницу между двумя языками. Русская грамматика логична, в ней есть много форм русских прилагательных. Однако китайская грамматика не является систематической, и китайские прилагательные не изменяются. *Например, нефтяной кокс – нефтяная промышленность – нефтяное месторождение – нефтяные скважины и т. п.* Китайский язык имеет только одну форму *石油的* (нефтяной).

В русском языке есть две формы сравнительных степеней: простая форма и сложная форма, простая форма образуется с помощью суффиксов: *-ее/-ей, -е,*

-ше. Или с помощью частиц: *более и менее*. Однако в китайском отсутствуют словоизменения, и сравнительная степень образуется только с помощью частиц: «*比较, 更, 更为, 不如, 不那么*» [Чжан, 2003, с. 61]. Например *красивый (漂亮的)* – *красивее (比较漂亮)* – *более красивый (更漂亮)* – *менее красивый (不那么漂亮)*. Самое сложное для китайских студентов в формировании сравнительной степени прилагательных – чередование согласные. Например *г/д: дорогой – дороже; к/т – ч: богатый – богаче; х – ш: сухой – суше; ст – ц: простой – проще; з/д – ж: узкий – уже*. Стоит отметить, что в китайском языке такого словоизменения не существует. Китайские студенты испытывают некоторые трудности, например, при чтении научных статей в области нефти, если они не могут знают сравнительную степень прилагательных.

В русском языке существуют две формы превосходной степени: простая и сложная форма, простая форма образуется с помощью суффиксов: *-ейш-, -айш-* или с помощью частиц: *самый, наиболее и наименее*. В китайском языке превосходная степень образуется только с помощью частиц: *极, 最, 最为, 最不* [Чжан, 2003, с. 62]. Например, *красивейший (极漂亮)* – *самый красивый (最漂亮)* – *наиболее красивый (最为漂亮)* – *наименее красивый (最不漂亮)*.

Стоит отметить, что в русском языке есть прилагательные, у которых при образовании степеней сравнения может появиться супплетивизм, например *лучше, хуже, лучший, худший и др.* Этим формам при обучении китайских студентов следует уделять особое внимание.

Как известно, степени сравнения часто используются в сравнительных предложениях. При образовании сравнительных предложений некоторые части русского и китайского языка сходны, например сложная форма превосходных степеней. Например, *Китайская нефть самая дорогая – 中国石油最贵, Российская нефть самая дешевая – 俄罗斯石油最便宜*。

В русском языке, если вы хотите выразить значение сравнения, иногда требуется использовать *чем*, а в китайском языке частицу *比*. Хотя в обоих языках нужны частицы, но отличаются структура предложений. Второе отличие заключается в структуре предложений, русский и китайский языки имеют в этом отношении большую разницу. Учитывая, что большинство студентов в будущем будут заниматься переводческой работой в нефтяной сфере, студентам необходимо освоить правильное употребление степени

сравнения русских прилагательных в устной и письменной речи. Поэтому очень важно правильно использовать структуру предложения. Хотя китайская грамматика несистематичная, но предложения в китайском языке имеют фиксированную структуру, порядок слов строгий. Например:

1) русский язык: объект сравнения + имя прилагательное + чем + объект сравнения;

2) китайский язык: объект сравнения 比 объект сравнения + имя прилагательное;

Из структур предложений двух вышеуказанных моделей видно, что китайская частица (比) находится в середине предложения, а русская частица (чем) находится в середине или в конце предложения. Например:

1) Нефть легче, чем вода. 石油比水轻。

2) Французская нефть дешевле, чем американская. 法国的石油比美国的便宜。

3) Трубопроводный транспорт удобнее, чем железнодорожный. 管道运输比火车运输方便。

Таким образом, что между китайским и русским языками существуют различия в образовании степеней сравнения прилагательных: во-первых, это грамматический аспект, а во-вторых, порядок слов в предложении.

Для того чтобы китайские студенты лучше понимали степени сравнения русских прилагательных, мы считаем, что можно сделать следующее: для отработки грамматических навыков необходимо предоставить учащимся больше упражнений, помогающих им лучше усвоить особенности русских прилагательных. Нужно развивать устную речь обучающихся, использовать степени сравнения для составления диалогов или предложений. Для усвоения порядка слов в предложениях, мы считаем возможным выполнение обучающимися переводческих упражнений.

Литература

1. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: Русский язык, 1984. 159 с.
2. Кузнецова М.В. Работа над русскими прилагательными в аспекте преподавания РКИ // Русистика. 2005. № 1. С. 19–25.
3. Нарбекова О.В. Изучение имен прилагательных на уроках РКИ на начальном этапе // Современные проблемы филологии: сборник материалов VII

Международной научно-практической конференции (Тамбов, 12.11.2019). Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2019. С 82–86.

4. Чжан Ю. Сопоставительная грамматика русского и китайского языков. М.: Прогресс, 2003. 460 с.

5. Юсупова З.Ф. Некоторые аспекты работы с учебно-научным текстом в обучении профессиональному русскому языку // Русское слово в многоязычном мире. Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ / Редколлегия: Н.А. Боженкова, С.В. Вяткина, Н.И. Клушина [и др.]. СПб.: МАПРЯЛ, 2019. С. 1384–1386.

6. Яровенко Т.В. Изучение имени прилагательных на уроках русского языка как иностранного // Педагогика и просвещение. 2019. № 1. С. 61–66

7. Zhang Bin, Yusupova Zulfiya F., Lui Yu. On The Question of Studying Phraseological Units with Adjectives in the Classroom in Russian // PROPOSITOS Y REPRESENTACIONES. 2021. Vol. 9, Art. №e1079.

Чжао Цянь

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

Теоретические основы изучения заимствованных слов в современном китайском языке

заимствованная лексика, китайский язык, русский язык

Процесс глобализации неизменно влияет на языковые процессы, обогащая язык новыми лексемами, которые являются отражением новых реалий, и даже языки условно закрытых сообществ так или иначе обогащаются новой лексикой.

В китайском языке процесс заимствования слов имеет долгую историю, связанную с различными периодами и событиями. Вот несколько примеров заимствований в китайском языке:

1. Заимствования из санскрита: во время введения буддизма в Китае в VII веке н.э. множество терминов и названий были заимствованы из санскрита. Эти слова, связанные с буддийской философией, медитацией и религиозными практиками, вошли в китайский язык и стали частью его лексикона.

2. Заимствования из западных языков: во время «опиумной» войны и в последующие периоды в истории Китая большое количество иностранных слов из западных языков, таких как английский и французский, были заимствованы в китайский язык. Это были слова, связанные с политикой, технологиями, наукой, административными терминами и торговлей.

3. Заимствования из японского языка: во время военных конфликтов и культурного взаимодействия с Японией в различные периоды истории китайский язык заимствовал значительное количество слов из японского языка. Это термины, связанные с военными делами, культурой, кулинарией и торговлей.

4. Заимствования из других иностранных языков: в настоящее время китайский язык продолжает заимствовать слова и термины из различных иностранных языков, особенно в связи с развитием международных отношений, науки, технологий и экономики.

Эти заимствования позволяют китайскому языку адаптироваться к новым понятиям, обогащать свой лексикон и расширять возможности коммуникации в современном мире.

Осуществление политики реформ и открытости, провозглашенной Дэн Сяопином в 1979 году, привело к необходимости заимствования международной терминологии. Многие заимствованные слова укоренились в китайском языке и стали его неотъемлемой частью.

Заимствованные слова – это слова, заимствованные из других языков в китайский язык, которые подверглись процессам адаптации – фонетической, грамматической, лексико-семантической. Таким образом, это новое слово из языка-источника, которое было адаптировано китайским языком в соответствии с его фонетикой, морфологией, семантикой, однако оно может сохранять в себе некоторые следы иностранного языка. Процесс заимствования может происходить устно, непосредственно через общение, а может письменно – через литературу.

В китайском языке существует несколько способов заимствования:

- 1) фонетические заимствования, например: “摩登” (módēng) – Modern – (модерн), “柠檬” (níngméng) – lemon (лимон), “沙发” (shāfā) – софа;
- 2) семантические заимствования, например: “望远镜” (wàngyuǎnjìng) – смотреть + даль + линза = бинокль, “动产” (dòngchǎn) – двигаться + имущество = движимое имущество;
- 3) комбинированные способы, например: “冰淇淋” (bīngqīlín) – «мороженое»: “冰” – «лед» – вольный перевод слова «ice», а “淇淋” – транслитерация слова «cream»;
- 4) вторичные заимствования, например: “大熊座” (dàxióngzuò) – Большая Медведица;
- 5) самозаимствования, например: “的士” (díshì) – такси, “巴士” (bāshì) – автобус;
- 6) аббревиация в китайском языке, например: S.O.S: это международный сигнал SOS, 个人电脑 – персональный компьютер;
- 7) другие способы заимствования в китайском языке.

Китайский язык имеет несколько основных способов перевода заимствованных слов. Вот некоторые из них:

Транскрипция: этот способ перевода основан на фонетическом написании иностранных слов с использованием китайских символов. В данном случае китайский язык представляет звуковую сторону слова, сохраняя его оригинальное произношение. Примером может служить перевод английского слова «coffee» на китайский язык – “咖啡” (kāfēi).

Заимствование идеографов: вместо транскрипции иностранных слов китайский язык может использовать идеографические символы, чтобы передать

значение или концепцию, связанную с заимствованным словом. Например, для слова «интернет» можно использовать символы "互联网" (hùliánwǎng), где первый символ означает «взаимодействие» или «взаимный», а последние два символа обозначают «сеть».

Перевод по сходству звучания и значения: в этом случае китайский язык ищет слово или выражение, которое звучит похоже на иностранное слово и имеет близкое или связанное значение. Это может включать в себя использование синонимов или фразеологических выражений. Например, английское слово «компьютер» может быть переведено на китайский язык как 计算机 (jìsuànjī), что буквально означает «машина для вычислений».

Смешанный перевод: иногда в китайском языке используется комбинация различных способов перевода. Это может включать транскрипцию для сохранения звучания иностранного слова, а также добавление символов или перевод по сходству для передачи смысла. Такой подход позволяет достичь наилучшего сочетания звучания и значения. Примером может служить перевод английского слова «футбол» на китайский язык - 足球 (zúqiú), где первый символ означает «стопа» или «нога», а второй символ – «мяч».

Больше всего заимствований в китайском языке из английского, тибетского, маньчжурского, монгольского, японского, русского языков и санскрита. Данные заимствования являются результатом взаимодействия в таких областях как экономика, искусство, бизнес и др.

Большую роль в проникновении заимствований в китайский язык сыграли СМИ. Средства массовой информации (телепередачи, журналы, газеты) часто используют заимствованные слова из области спорта, музыки, путешествий. Например, 伦巴 «Румба», 恰恰 «Ча-Ча», 桑巴 «Самба», 探戈 «Танго», 布鲁斯 «Блюз», 华尔兹 «Вальс» и др.

Заимствования в китайском языке позволяют адаптироваться к новым концепциям и понятиям, расширяют лексикон и обогащают культурное разнообразие языка. Они отражают взаимодействие Китая с другими народами и его интеграцию в мировую культуру и общество.

Литература

1. Геранина И.Н. О термине «заимствование» // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2008. №10. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-terminе-zaimstvovanie> (дата обращения:

02.12.2022).

2. Ло Чанпей. Язык и культура. Пекин: Пекинское издательство языков, 2004. 220 с.

3. Маринова Е.В. Теория заимствования в основных понятиях и терминах: словарь-справочник. М.: Флинта, 2014. 238 с.

4. Ху Сяоцин. Иностранные языки. Пекин: Издательство Синьхуа, 1998.

Чжао Ян

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

**Специфика изучения русской антропонимической системы
в лингвокультурологическом аспекте на занятиях по РКИ**

антропоним, ономастика, лингвокультурология, имена собственные

Особое внимание к изучению русских антропонимов на занятиях по РКИ обусловлено тем, что это является одной из основ при изучении иностранных языков, без которой невозможна успешная коммуникация. Антропоним (с греческого переводится как «человек» и «имя») – особенное социальное явление человечества. Индивидуальный антропоним представляет собой своеобразный символ, позволяющий различать членов общества, является незаменимым инструментом человеческой коммуникации. Изучением происхождения, изменения и социального функционирования имен собственных, а также структуры и развития антропонимических систем занимается один из разделов лингвистики – ономастика.

Русские антропонимы содержат семантические характеристики, они не только выполняют идентифицирующую функцию, но и отражают традиционные представления, верования, мировоззрение русского народа. Поскольку антропоним – продукт длительного культурно-исторического развития человеческого общества, перед преподавателями РКИ стоит задача не только обучить русскому языку, но также уделить достаточное внимание изучению культуры и объяснению коннотации имен собственных.

Трехчленная формула имени (личное имя + отчество + фамилия) (см. табл. 1) – важный компонент русской антропонимической системы, а также является важнейшим воплощением русского языка и культуры:

Полное русское имя	Личное имя	Отчество	Фамилия
Александр Васильевич Иванов	Александр	Васильевич	Иванов
Александра Васильевна Иванова	Александра	Васильевна	Иванова

Табл. 1

История развития русской антропонимической системы показывает, что наименования являются древним элементом, несущим в себе информацию об

отсутствии универсальных закономерностей в структуре имени собственного, о его семантике и определяет следующие характеристики в лексическом плане.

1) Русские имена подразделяются на мужские (имя существительное мужского рода) и женские (имя существительное женского рода), а также род традиционных полных имен можно определить по окончанию и суффиксу: *Олег / Ольга, Светлан / Светлана, Виктор / Виктория, Юлий / Юлия* и т. д. (см. табл. 2):

Окончание/ суффикс	на твердый согласный	на мягкий согласный	на -й	на -а, -я	на -ия
Мужские	Олег, Светлана, Иван, Виктор	Игорь	Юлий, Дмитрий	Кузьма, Илья	–
Женские	–	Адель, Любовь	–	Ольга, Светлана	Виктория

Табл. 2

2) Для личных имен традиционным является использование их в единичном варианте. Если применять их во множественном числе, то это уместно лишь в случаях, когда в описываемом пространстве или ситуации присутствует сразу несколько тезок. В качестве примера: «*В группу музыкальных занятий записались сразу несколько Насть*»; «*В детском саде два Олега*».

3) У личных имен существуют и склонения. Они склоняются точно так же, как и другие существительные русского языка, однако необходимо смотреть на то, есть ли возможность изменить окончания имен существительных.

Антропоним, по признанию О.В. Чумаченко, «сам по себе вбирает в себя культурные коннотации, за счет чего формируются ассоциативные лексические значения» [Чумаченко, 2008, с. 108]. К примеру, имя *Галя* означает «спокойствие, безмятежность»; *Андрей* означает «мужественный, храбрый»; *Евгений* – «благородный»; *Иван* – «помилованный Богом» и т. д. Кроме того, некоторые христианские имена переводятся с других языков на русский с тем же значением, что и существующие русские апеллятивы, например, *Лев, Надежда, Вера, Любовь* и т. д. В связи с этим, как писала Л.М. Ахметзянова, «значение имени – фактор, влияющий на известность имени» [Ахметзянова, 2010, с. 55].

Отчество занимает важное место в русской антропонимической системе. С помощью отчества иностранные студенты могут правильно понимать

взаимоотношения собеседников во время общения на русском языке при любых обстоятельствах, что обусловлено тем, что отчество выполняет сразу несколько функций: дополняет имя, помогает отличить обладателя (в дополнение к фамилии) от неполных тезок, выражает почтение (форма вежливости) и помогает прояснить родство в кругу семьи.

Стоит обратить внимание учащихся на образование отчества в русском языке, которое логически соотносится с именем отца. В русском языке имя отца преобразуется суффиксальным способом в отчество ребенка (см. табл. 3).

Имя отца	Отчество мужчины	Отчество женщины	Объяснение
Александр Павел Петр Михаил	Александрович Павлович Петрович Михайлович	Александровна Павловна Петровна Михайловна	имя отца оканчивается на твердый согласный, добавляется -ович (для сынов) / -овна (для дочерей)
Алексей Сергей Николай Игорь	Алексеевич Сергеевич Николаевич Игоревич	Алексеевна Сергеевна Николаевна Игоревна	имя отца оканчивается на -ай, -ей, -ь, добавляется -евич (для сынов) / -евна (для дочерей)
Дмитрий Валерий Василий Григорий	Дмитриевич Валериевич Васильевич Григорьевич	Дмитриевна Валериевна Васильевна Григорьевна	имя отца оканчивается на -ий, добавляется -(и)евич, -(ь)евич (для сынов) / -(и)евна, -(ь)евич (для дочерей)

Табл. 3

Отчество является неким индикатором положения в обществе и взаимоотношений между людьми. Употребление в речи вместе имени и отчества дань уважения к человеку, в некоторых случаях представляет собой признак социальной зрелости. При этом в официальном стиле общения нужно использовать имя и отчество. По мнению Н.И. Формановской, «давно и хорошо знающие друг друга люди, которые в обиходно-бытовой обстановке обращаются по именам, в официальных условиях употребляют форму обращения имя-отчество» [Формановская, 2004, с. 73].

Следует также отметить, что фамилия играет огромную роль в системе русских антропонимов, являясь знаком и символом, указывающим на семейное кровное родство человека. Как правило, фамилия передаются по мужской линии (хотя существуют исключения) и содержат в себе следующие мотивированные внутренние значения: а) фамилии произошли от личных имен: *Иванов, Петров, Ильин*; б) фамилии произошли от топонимов: *Варшавский,*

Львовский; в) фамилии произошли от профессии и рода занятий: *Кузнецов, Сапожников, Швецов*; г) фамилии произошли от прозвищ: *Воронов, Белозубов, Медведев*. При вступлении в брак женщина берет фамилию мужа.

Таким образом, в русском социуме формулы имен обладают национальной спецификой по следующим параметрам: 1) множество форм имен, которые принадлежат одному человеку; 2) множество различных форм имен, образованных от суффиксов; 3) появление «имени-отчества»; 4) существование национально-культурной семантики.

Однако, как отмечает Головина Л.С., «анализ ряда актуальных учебников РКИ показал, что их авторы не ставят и не могут ставить своей целью лингвокультурологическое комментирование каждого имени при решении других учебно-методических задач» [Головина, 2021, с. 86]. Поэтому нам кажется, что в практике преподавания русского языка как иностранного, преподавателю стоит обратить внимание на весь спектр форм русских имен, детально изучить специфику русской антропонимической системы в лингвокультурологическом аспекте на занятиях РКИ с иностранными учащимися через призму их родного языкового сознания.

Литература

1. Ахметзянова Л.М. Проблема семантики имени собственного // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2010. № 1. С. 50–56.
2. Головина Л.С. Этнокультурная семантика антропонимов и ее репрезентация иноязычному адресату // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 8 (72). С. 86–89.
3. Формановская Н.И. Имя-отчество как русский национальный обычай и современные СМИ // Русская словесность. 2004. № 4. С. 71–77.
4. Чумаченко О.В. Культурная коннотация антропонимов // Вестник КАСУ. 2008. № 2. С. 108–112. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://vestnik-kafu.info/journal/14/529/> (дата обращения: 27. 03. 2023).

В.М. Щеглова

*Российский университет дружбы народов
(Россия)*

Работа с рекламным текстом на занятии по русскому языку в иностранной аудитории с учетом профессиональной направленности обучения
*рекламный текст, русский язык как иностранный,
коммуникативная компетенция*

Использование аутентичных материалов на занятиях по иностранным языкам играет большую роль, поскольку позволяет в некоторой степени воссоздать необходимую языковую среду на занятиях, даже если они проводятся не в стране изучаемого языка, а за ее пределами. И.А. Орехова выделяет рекламу как один из источников, которые могут быть применены на занятиях по русскому языку в группах иностранных студентов [Орехова, 2007, 3, с. 35]. Актуальность статьи определяется необходимостью совершенствования практических упражнений с использованием аутентичных материалов. Новизна работы обусловлена отсутствием профессионально-ориентированных языковых упражнений, созданных с использованием рекламных текстов.

Целью работы является анализ языковых явлений, использующихся в рекламных текстах и последующее создание практического задания, учитывающего профессиональный аспект изучения языка.

Прежде всего, необходимо отметить, что при создании рекламного текста рекламисты используют множество единиц русского языка для формирования определенного образа в сознании человека. Отобранные таким образом для занятия по русскому языку в иностранной аудитории языковые единицы позволяют наглядно иллюстрировать грамматические, фонетические, а также лексические особенности русской речи. Немаловажную роль здесь играют прием языковой игры и лексические новообразования, свойственные рекламе [Воропаева, 2007, 2, с. 129].

Более того, рекламные тексты обладают экстралингвистическими достоинствами, к числу которых можно отнести их краткость, доступность и широкую распространенность, а также, в некоторых случаях, опору на общеизвестные реалии, так как рекламируемый продукт или услуга уже могут быть известны студентам [Квон Сун Ман, 2006, с. 4].

Согласно А.Н. Богомолу, в таких текстах становится возможным проследить модель национально-культурной специфики речевого общения на изучаемом языке [Богомол, 2000, 2, с. 19]. Они также показывают, что представляет собой культура страны изучаемого языка. И.Г. Могучева называет рекламный текст компонентом содержания обучения РКИ [Могучева, 2007, 29, с. 186].

Перечисленные преимущества позволяют говорить о том, что применение рекламного текста на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории может благотворно влиять на учебный процесс.

Для подтверждения тезиса об эффективности применения рекламного текста на занятиях по русскому языку как иностранному в учебной группе студентов первого курса медицинского факультета РУДН, МФ103, был проведен учебный эксперимент, в рамках которого студентам было предложено рекламное объявление и задания к нему. В эксперименте участвовало 14 студентов. Студенты прибыли в Россию из Турции, Ирана и Египта. Все они достигли порогового уровня владения русским языком.

На занятиях по русскому языку как иностранному в медицинском институте Российского университета дружбы народов студенты овладевают лексическими единицами, которые включают общенаучные и узкоспециальные термины. С помощью изучения основных схем моделей построения коммуникативных единиц у учащихся формируются грамматические навыки и умения. По итогам обучения студент-иностранец должен быть способен к коммуникации в учебной и социально-профессиональной средах.

В рекламных текстах, описывающих медицинские препараты, также используются языковые модели, которые студенты изучают на занятиях по русскому языку, поэтому предполагается возможным их использование в качестве дополнительного источника упражнений.

Перед началом работы с рекламным текстом со студентами была проведена устная проверка изученного ранее материала: речевые модели сообщения о качественном составе предмета, о качественно-количественном составе объекта, о полном и неполном составе предмета, об определении термина, о влиянии предмета на процесс и о появлении объекта. Далее студентам было необходимо ознакомиться с текстом рекламного объявления, которое содержало описанные выше речевые модели (см. рис. 1):

ЖИВОЙ КОЛЛАГЕН – маркетинг или путь к долголетию?

Коллаген входит в состав связок, суставов, сухожилий, кожи, кровеносных сосудов и других внутренних органов.

От правильной работы этих систем зависят наше хорошее самочувствие, красота и долголетие.

КОЛЛАГЕН –
ЭТО
ФИБРИЛЛЯРНЫЙ
БЕЛОК, ОСНОВА
СОЕДИНИТЕЛЬНОЙ
ТКАНИ, КОТОРАЯ
СОСТАВЛЯЕТ
80%
НАШЕГО
ОРГАНИЗМА.



35-40

До **25** лет коллаген синтезируется в организме в количестве **6** кг в год, но уже к **35-40** годам этот показатель уменьшается в **2** раза. Его нехватка проявляется в появлении морщин, потере эластичности кожи, замедленной регенерации тканей после хирургических вмешательств, ломких ногтях, тусклых волосах, проблемах с суставами.

ЖИВОЙ КОЛЛАГЕН -

универсальный, включает в себя I, II и III типы коллагена, что означает его эффективность как для внутренних органов, так и для внешней красоты:

- ✓ упругая кожа
- ✓ блестящие волосы
- ✓ крепкие ногти
- ✓ гибкие суставы
- ✓ прочные связки
- ✓ эластичные сосуды

Способствует замедлению процессов старения.

КАК ЖЕ ЗАМЕДЛИТЬ ПРОЦЕССЫ СТАРЕНИЯ?

Из продуктов питания коллаген усваивается плохо. Но всего **ОДНА ЛОЖКА ЖИВОГО КОЛЛАГЕНА** в день доставляет в организм жизненно важные компоненты на клеточном уровне.

ПЕРВЫЙ ЖИВОЙ КОЛЛАГЕН

РОССИЙСКОЕ
ЗАПАТЕНТОВАННОЕ
ПРОИЗВОДСТВО
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
КАЧЕСТВЕННОГО СЫРЬЯ.
СВОЙСТВА ПРОДУКТА
ПОДТВЕРЖДЕНЫ
КЛИНИЧЕСКИМИ ИСПЫТАНИЯМИ,
МЕЖДУНАРОДНЫМИ
СЕРТИФИКАТАМИ ISO И НАССР.

ТАКЖЕ
В ПРОДАЖЕ
**ЖИВОЙ
КОЛЛАГЕН**
ХАЛЯЛЬ

ВАЖНО!

Принимать пищевой коллаген следует с утра, натощак, за 30 минут до завтрака, запивая теплой водой.

Заказывайте на сайте www.collagen-pmt.shop



Рис. 1. Рекламное объявление

После ознакомления с рекламным текстом студентам были предложены следующие задания:

1. Прочитайте предложения, которые содержат изученные вами речевые модели;

2. Определите речевую модель, лежащую в основе предложения: «Коллаген входит в состав связок, суставов, сухожилий, кожи, кровеносных сосудов и других внутренних органов»;

3. Определите речевую модель, лежащую в основе предложения: «Коллаген – это фибриллярный белок, основа соединительной ткани, которая составляет 80% нашего организма»;

4. Определите речевую модель, лежащую в основе предложения: «Живой коллаген – универсальный, включает в себя I, II, и III типы коллагена, что означает его эффективность как для внутренних органов, так и для внешней красоты»;

5. Определите речевую модель, лежащую в основе предложения: «Живой коллаген способствует замедлению процессов старения»;

6. Определите речевую модель, лежащую в основе предложения: «До 25 лет коллаген синтезируется в организме в количестве 6 кг в год».

Большинство студентов справилось с заданием и показало заинтересованность в такой необычной подаче материала. Таким образом, можно заключить, что работа над рекламным объявлением способствовала повторению и дальнейшему закреплению изученных правил и речевых моделей в сознании учащихся. В некоторых случаях необходимо производить предварительную адаптацию рекламных текстов с целью предотвращения трудностей, которые могут возникнуть у учащихся с восприятием аутентичных материалов. Прежде чем предлагать на занятии подобные материалы, следует сопроводить их предтекстовыми упражнениями с целью облегчения понимания учащимися их национально-культурной специфики.

Литература

1. Богомоллов А.Н. К вопросу о создании модели обучения пониманию текстов массовой коммуникации (на материале учебника русского языка для иностранцев «Взаимопонимание») // Вестник МГУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2000. № 2. С. 17–23.

2. Воропаева Ю.А. Использование рекламных текстов при обучении РКИ студентов специальностей PR, реклама, маркетинг, журналистика // Полилингвистичность и транскультурные практики. 2007. №2. С. 128–131

3. Квон Сун Ман. Лингвометодический потенциал рекламных текстов и его использование при обучении русскому языку иностранных учащихся. Автореферат дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 28 с.

4. Могучева И.Г. Рекламный текст как компонент содержания обучения РКИ в англоязычной аудитории // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. №29. С. 186–189.

5. Орехова И.А. Языковая среда есть. Языковой среды нет // Русский язык за рубежом. 2007. № 3. С. 35–38.

Н.В. Юхименко

*Российский университет дружбы народов
(Россия)*

**Учебные пособия по русскому языку в инославянской аудитории:
опыт саморефлексии учащихся**
*русский как иностранный, инославянская аудитория, учебное пособие,
лексическая интерференция, анкетирование*

В связи с особенностями преподавания русского языка в инославянской аудитории в методической среде давно возникла идея о выделении отдельного направления в методике преподавания РКИ. Представляется важным обратить особое внимание исследователей на преподавание русского языка как инославянского за рубежом – в условиях отсутствия положительного воздействия языковой среды возникает необходимость использования специальных подходов, в том числе направленных на популяризацию русской культуры, поддержку мотивации к дальнейшему изучению языка.

Кроме того, вне языковой среды особенно сильно интерферирующее влияние родного (родственного изучаемому) языка – например, в сербской аудитории устойчивые ошибки затрагивают:

1) фонетический аспект обучения (артикуляция звуков, сходных в сербском и русском языках; расстановка ударений; интонирование вопросительных и восклицательных предложений);

2) грамматический аспект обучения (семантизация словообразовательных элементов, омонимичных в родном и изучаемом языках; глагольное управление; вариативность префиксов в русском языке; спряжение и склонение – возникают трудности в выборе верной формы падежа, возможна деформация, замена омонимичными сербскими флексиями, но при этом рецепция и понимание падежных окончаний не вызывает проблем);

3) лексический аспект обучения (перенос значений слов из родного языка на слова, сходные по звучанию и написанию в русском языке; ошибки в употреблении устойчивых и фразеологических словосочетаний, формально напоминающих идиоматические выражения в родном языке; отмечается, что проблема омонимичных и паронимичных лексических единиц возникает на продвинутом этапе);

4) правописание – в сербском языке действует принцип фонетического письма [Йованович, 2015; Тяпков, 2022].

Для предотвращения межъязыковой интерференции в инославянской аудитории на фонетическом, грамматическом и лексическом уровнях «при подаче материала используется контрастивный сравнительно-сопоставительный подход» [Лесневская, 2020, с. 321]. Одной из основных задач остается сохранение мотивации к изучению языка – эмоциональный барьер может возникать в связи с разочарованием учащихся в доступности языкового материала и постоянно возникающего несоответствия между рецептивными и продуктивными умениями.

Одним из способов повышения интереса к изучению языка может стать формирование сознательного отношения к обучению, в том числе развитие у учащихся навыков саморфлексии. В ходе этого процесса «студент должен обобщить полученный учебный опыт, размышляя о компонентах своей самостоятельной учебной программы и о том, как он использовал возможности для улучшения своей иноязычной компетенции» [Кузнецова, 2020, с. 105]. Нами было проведено анкетирование, предлагающее учащимся оценить и обобщить свой опыт обучения русскому языку, среди студентов филологического факультета третьего и четвертого курсов Белградского университета в Сербии и Шуменского университета им. Епископа Константина Преславского в Болгарии. Вопросы анкеты были связаны с учетом родного языка в учебных пособиях, наличия в них сравнительно-сопоставительных элементов, влиянием этих двух факторов на лексический аспект обучения, который особенно подвержен интерферирующему влиянию родного языка на продвинутом этапе.

В предложенных вопросах наблюдается следующее распределение ответов (в первых двух вопросах у студентов была возможность выбрать несколько вариантов):

1. В учебниках (учебных пособиях), по которым Вы изучаете русский язык, родной язык используется:

а) при описании того, что нужно сделать (заполните пропуски, переведите, ответьте на вопросы и т. д.) – 15 ответов;

б) при описании грамматики русского языка, в правилах, объяснениях и т. д. – 17 ответов;

в) при переводе незнакомых слов (новой лексики) на родной язык – 18 ответов;

г) не используется – 12 ответов.

2. В учебниках, по которым Вы изучаете русский язык, сравниваются Ваш родной язык и русский язык?

а) Да, проводятся параллели между грамматикой и фонетикой родного языка и русского языка. – 22 ответа;

б) Да, сравнивается лексика – например, слова в русском и родном языках, которые пишутся / звучат похоже. – 19 ответов;

в) Нет, не сравниваются. – 17 ответов.

3. Часто ли Вы делаете лексические ошибки, говоря на русском языке?

а) Да, путаю слова, которые звучат похоже / использую слова из родного языка и т. д. – 30 процентов учащихся;

б) Делаю такие ошибки, но редко. – 49 процентов учащихся;

в) Не делаю таких ошибок. – 21 процент учащихся.

Таким образом, учащиеся отмечают частое использование родного языка в ситуациях предъявления новой лексики и описании грамматического материала. Только 27% студентов заявили, что учебные пособия полностью написаны на русском языке. Наблюдается корреляция между отсутствием использования родного языка для семантизации новой лексики и лексической интерференцией – 80% учащихся, утверждающих, что родной язык не используется как вспомогательный при изучении лексических единиц, признались, что испытывают влияние межъязыковой омонимии.

Что касается сравнительно-сопоставительного подхода к изучению русского языка, 40% студентов сообщили о его отсутствии в учебных пособиях. Очевидно, что в большинстве случаев этот подход реализуется усилиями преподавателей, которые отмечают наличие большого количества пособий, ориентированных на смешанную аудиторию, в которых не проводится учет особенностей инославянской аудитории [Тяпков, 2022]. Следует отметить, что сравнение межъязыковых полисемантов положительно влияет на предотвращение интерференционных ошибок – две трети учащихся, которые изучают русский язык по пособиям с сопоставлением лексического материала, замечают, что путают похожие слова редко или не совершают лексических ошибок.

Интересно, что сами учащиеся неоднозначно оценивают использование родного языка в учебных пособиях. На вопрос «По Вашему мнению, нужно ли использовать родной язык в учебниках по иностранному языку?» часть студентов ответила: «Да, так проще учить другой язык» (53,5%), остальные с

этим не согласились: «Нет, обучение проходит быстрее, когда учебник полностью написан на иностранном языке» (46,5%). Необходимо также подчеркнуть, что анкетирование вызвало исследовательский интерес учащихся, что говорит о возможности реализации сознательного подхода к обучению, включения упражнений, направленных на саморефлексию для повышения мотивации к изучению языка.

Литература

1. Йованович Т. Повышение мотивации в изучении РКИ в начальной школе как исходная точка популяризации русского языка в Сербии // Перевод как средство взаимодействия культур. 2015. № 1. С. 183–190.

2. Кузнецова Е.С. Методические материалы для стимулирования самостоятельной работы при обучении иностранному языку // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. 2020. № 3. С. 101–106.

3. Лесневская Д. Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного // Русский язык и культура в зеркале перевода. 2020. № 1. С. 318–327.

4. Тяпков И.С. Разговорная практика на занятиях РКИ в сербоязычной аудитории: варианты подходов на разных этапах обучения // Актуальные вопросы развития научно-образовательного сотрудничества на просторах Евразии: сборник статей Международной научно-практической конференции, проводимой в рамках Международного образовательного форума «Русский язык и евразийский вектор развития образования, науки и культуры». М.: ГУУ, 2022. С. 143–148.

КРУГЛЫЙ СТОЛ. ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ-ФИЛОЛОГАМ

И.В. Ерофеева, Н.И. Файзуллина

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Россия)*

Развитие навыков словообразовательного анализа в китайской аудитории *русский как иностранный, китайская аудитория, лингвистическая типология, русское словообразование, словообразовательный тип*

Изучение русского словообразования китайскими студентами имеет свои специфические особенности. Для развития и закрепления навыков словообразовательного анализа у иностранных учащихся необходимо применение специальных методических приемов, направленных на выработку механизмов понимания производности русского слова и способности объяснения как значения его структурных элементов в отдельности, так и лексической семантики в целом.

При этом «преподаватель-русист, работая в китайской аудитории, должен знать менталитет, культуру китайского народа и иметь общее представление об особенностях китайского языка» [Петрова, Слепцова, 2020, с. 23]. Первая сложность, с которой сталкиваются китайские студенты – это разная структура русского и китайского языков. Китайский, как известно, язык изолирующего типа, в котором отсутствуют формообразование и грамматические формы, слабо развита аффиксация. В отношении аффиксов языки изолирующего типа отличаются от языков флективных. В китайском языке аффиксы практически не могут быть извлечены из слова, настолько тесно они спаяны с другими составными частями слова. Поэтому членение на морфемы почти невозможно, и исключение аффикса приводит к нарушению семантической целостности слова [Волков, Гурулева, 2018 с. 150].

Однако ученые, занимающиеся типологической классификацией языков, отмечают, что есть некоторые общие для двух разных по морфологическому строению языков, а именно: понимание морфемы как «синтаксически несамостоятельной единицы языка, обладающей либо вещественным, либо грамматическим значением» [Солнцев, 1995, с. 64]. Если в китайском языке

границы между морфемами и простыми словами нечетко определяются, то в русском языке отличия между словом и морфемой в большинстве случаев четко прослеживаются. Именно на это и следует обращать особое внимание китайских студентов на занятиях по словообразованию, делая акцент на том, что основное лексическое значение слова в русском языке заключено в его корне (основе), а словообразовательные морфемы несут дополнительные значения, хотя и очень важные, но второстепенные в семантической структуре производного. Морфемы уточняют, характеризуют то, что выражено в корне слова: например, если в производном слове *учитель* основное лексическое значение заключено в производящей основе *учи(ть)*, то словообразующий суффикс *-тель* указывает на лицо, которому приписывается процессуальный признак.

В русском языке отношения в словообразовательной паре достаточно прозрачны (за исключением дестимологизированных слов), поэтому упражнения для китайских учащихся должны быть направлены на формирование когнитивных представлений о механизмах построения производных слов в русском языке как языке флективного типа, типологически иного, нежели их родной. Практика преподавания русского словообразования китайским студентам показывает эффективность изучения основных положений деривационной науки от простых к более сложным понятиям.

При изучении русского словообразования необходимо иметь в виду, что в речевой деятельности иностранцев используется не только активная и рецептивная лексика, но и лексика потенциальная. К ней относятся такие слова, о которых учащийся может догадаться на основании знаний способов словообразования русского языка [Чеснокова, 2015, с. 70]. Поскольку большая часть лексики русского языка является производной, то выработка умения видеть общность корневой морфемы у разных производных слов, а также осознавать их формальные, логические и смысловые связи является одной из важнейших задач формирования навыков владения русским языком [Чеснокова, 2015, с. 70]. Актуализация в сознании иностранцев принципа аналогии при анализе производных слов позволяет значительно расширить их словарный запас.

Начинать знакомство китайских студентов с системой производных единиц целесообразно с примеров производных единиц одного словообразовательного типа с легко вычленимыми морфемами, без морфонологических изменений на стыке морфем, где производящая основа полностью, без усечения или наложения отражается в производном слове. При

анализе большого количества однотипных примеров формируется не только навык их членения на морфемы, но и определения словообразовательного значения внутри типа.

Для этого можно использовать такое задание, как построение модели словообразовательного типа с использованием наглядных схем. Так, можно привести примеры 3–4 слов одного словообразовательного типа с указанием производящих основ и словообразовательного значения и далее, для активизации мыслительных способностей учащихся, предложить им вспомнить слова с данным суффиксом и записать их, найдя к ним производящие основы. Например:

учитель ← *учить*;

любитель ← *любить*;

писатель ← *писать*;

водитель ← *водить* и т. д.

Студенты достаточно легко и с интересом дополняют данный ряд примерами слов, обозначающих лиц по профессии, роду занятий, и подбирают соответствующие производящие глаголы. Тем самым вырабатывается понимание самой структуры производного слова, в котором глагол указывает на характерное действие, занятие или сферу интересов лица, а суффикс – выражает собственно личное значение.

Учить определять словообразовательное значение производных слов лучше начинать на примерах слов продуктивных словообразовательных типов. Так, одним из наиболее активных суффиксов при образовании отглагольных имен со значением отвлеченного действия с древности является аффикс *-(e)ниј-*. Он используется для образования большого количества стилистически нейтральных девербативов, мотивированных глаголами разных лексико-семантических групп: *вождение, стремление, желание, хождение, выживание, поражение* и т.п. Преподаватель пишет на доске 3–4 примера слов с данным суффиксом, показывает их структурную зависимость от глаголов, приводит словообразовательное значение, объясняя, почему данные имена выражают именно значение «отвлеченного» действия, после чего предлагает продолжить ряд слов, найти и записать производящие основы, повторить значение. Таким образом закрепляется понимание механизма образования данного ряда слов, активизируются мыслительные механизмы речевой деятельности иностранцев в процессе подбора аналогичных слов данного словообразовательного типа. При выполнении задания можно обратить внимание на чередования согласных,

возникающих при образовании имен на *-(e)ниџ-*. Для достижения большего эффекта примеры целесообразно выписывать в столбик парами, например:

вождение ← *водить*;

хождение ← *ходить*;

учение ← *учить*;

возвращение ← *возвратить* и т. д.

При подборе примеров производных слов с одним и тем же суффиксом, нахождении однокоренных производящих глаголов, воспроизведении словообразовательного значения в сознании иностранцев закрепляются определенные логические цепочки. У них формируется понимание семантической связи компонентов пары «производящее» → «производное», фиксируется осознание того, что в именах на *-(e)ние* выражается опредмеченное действие, так как они служат транспозиции глагола в имя существительное. На следующем этапе можно предложить для анализа примеры, в которых имена на *-(e)ниџ-* выражают вторичное конкретизированное значение – результата, объекта, места, орудия действия. Например, в таких производных именах, как *печенье* – от глагола *печь* или *сооружение* ‘постройка’ от глагола *соорудить / сооружать*, первичное значение действия для иностранцев осознается с трудом, поэтому для его понимания необходимо привести контекст, а вторичное значение – конкретное, предметное, результата действия им, как правило, хорошо известно. Поэтому надо показать, что предметное значение в словах *печенье* или *сооружение* является производным от первичного процессуального значения данных имен и указывает на результат того действия, которое обозначает производящий глагол.

Очень важным представляется для иностранцев изучение глагольного словообразования, и в нем, как известно, в русском языке преобладают префиксальные способы. В пособиях по русскому языку как иностранному предлагается множество заданий на изучение различных префиксальных моделей. Они направлены на усвоение значения приставок, вносящих в производные глаголы новые смысловые оттенки. Часто такие префиксы достаточно однотипны и однозначны и легко запоминаются студентами-иностранцами: например, глагольные приставки со значением направления действия: *вы-ехать, при-ехать, за-ехать, отъ-ехать, пере-ехать, въ-ехать, у-ехать, подъ-ехать, до-ехать, съ-ехать, объ-ехать* и др. По данному образцу студенты самостоятельно образуют слова от основ со значением перемещения и объясняют значение направления действия, выраженного префиксальными

морфемами. Задание образовать по аналогии с приведенными преподавателем примерами производные от глаголов *ходить, лететь, бежать, плыть / плавать* и под. студенты выполняют с интересом, тем более что они хорошо понимают значение каждого приставочного образования. Восприятие приставочных моделей морфемного словообразования осуществляется легче в силу прозрачности структуры таких слов, почти полного отсутствия таких морфонологических изменений на стыке аффиксов, как наложение, усечение, интерфиксация (вставка между двумя морфемами асемантического элемента).

Для наглядности и активизации зрительной памяти, играющей важную роль именно у китайских студентов, которые при изучении родного языка запоминают множество иероглифов, можно схематически изобразить с помощью стрелок направления движения, выражаемые префиксами *вы-, от-, об-, у-, из-, до-, под-* и прочих. В данном случае наиболее эффективны такие виды наглядности, как изобразительная – предъявление рисунка, схемы – и моторная – демонстрация действий и название их.

На следующем этапе ознакомления со словообразовательными механизмами русского языка китайским студентам целесообразно предложить задания, включающие примеры производных слов, образованных разными морфемными способами. После изучения суффиксального способа словообразования и префиксального способа словообразования по отдельности китайские слушатели готовы к восприятию заданий, направленных на их разграничение. При этом первые задания такого рода должны включать примеры производных слов одной части речи, в частности, только существительные. Пример задания:

Выпишите слова в два столбика: в первый столбик – слова, образованные приставочным способом, во второй – суффиксальным. Выделите приставку или суффикс в каждом примере:

читать → читатель, друг → недруг, мудрый → мудрость, ходить → ходьба, звук → ультразвук, белый → белизна, порядок → беспорядок, экзамен → экзаменатор, комфорт → дискомфорт, внук → правнук, хрипеть → хрипота, академия → академик, акция → акционер, музыка → музыкант, город → пригород, программа → программист, дождь → дождик.

И, наконец, можно переходить к заданиям более сложного типа и предложить для анализа производные формы, образованные приставочно-суффиксальным (конфиксальным) способом. Знакомство с ним необходимо начинать также с продуктивных словообразовательных моделей, чтобы

учащиеся сами продолжали ряды производных слов и чтобы в их сознании закреплялась связь структуры и словообразовательного значения производного с прерывистой морфемой: например конфикса *на.....ся*. В качестве образца необходимо привести несколько известных иностранцам слов, в которых также схематически выделить значимые части, морфемы для наглядности восприятия. В то же время иностранцы уже готовы самостоятельно охарактеризовать значение данного конфикса, что они осуществляют с помощью лексических средств (например, *наестся* – «много съесть», *начитаться* – «много прочитать»), после чего преподаватель дает научное определение словообразовательного значения данной модели – «интенсивность действия»:

на-есть-ся ← *есть*;

на-читать-ся ← *читать*;

на-смотреть-ся ← *смотреть* и т. д.

Иностранные студенты с интересом выполняют задание по подбору аналогичных примеров и продолжают данный ряд. Если работа осуществляется в группе, студенты приводят разные примеры и в процессе их записи, анализа и формулировки значения в их сознании осуществляется переход многих лексических единиц из потенциального словарного запаса в активный словарь.

Таким образом, при изучении словообразования русского языка в китайской аудитории важными в силу особенностей родного языка являются принципы наглядности, структурированности, системности. При этом на первом этапе важно знакомить китайских студентов именно с отдельными словообразовательными моделями и лишь потом переходить к более сложным заданиям, включающим анализ производных разных типов. При таком подходе основные принципы русского словообразования хорошо усваиваются, запоминаются, и сформированные навыки позволяют в дальнейшем, за счет использования потенциального словарного запаса, существенно увеличить количество слов русского языка в активном словаре иностранных учащихся.

Литература

1. Волков К.В., Гурулева Т.Л. Сопоставительный анализ типологических характеристик китайского и русского языков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. №8 (131). 2018. С. 148–154.

2. Петрова С.М., Слепцова А.И. Особенности обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории // Серия «Вестник СВФУ». № 2 (18). 2020. С. 19–24.

3. Солнцев В.М. Введение в теорию изолирующих языков. М.: Изд. фирма «Восточная литература», РАН, 1995. 352 с.

4. Чеснокова М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. 2 изд., перераб. М.: МАДИ, 2015. 132 с.

В.И. Супрун

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет
(Россия)*

**Язык произведений А.Н. Островского в лингводидактическом
рассмотрении: к 200-летию со дня рождения драматурга**
*лингводидактика, русский язык, художественная литература,
А.Н. Островский*

А.Н. Островский своим творчеством значительно преобразовал русский национальный театр. В его пьесах на сцену вышли простые русские люди: купцы, приказчики, стряпчие, трактирщики, свахи, лакеи, горничные и др. Они заговорили простым языком, включающим просторечные и диалектные слова, народные фразеологизмы и поговорки, формулы русского народного речевого этикета, разговорные формы имен собственных. Все это было необычным для театральных деятелей и артистов, для некоторой части публики, для цензоров и руководителей театрального дела.

Как часто бывает с революционными переменами в разных социальных сферах, общество разделилось на два противоположных лагеря: одни приняли пьесы начинающего драматурга с восторгом, другие набросились на него с зачастую несправедливой критикой. Алексей Феофилактович Писемский, прочитав в журнале «Москвитянин» пьесу «Банкрот (Свои люди сочтемся)», написал автору 7 апреля 1850 года из Костромы: «Ваш *Банкрот* – купеческое *Горе от ума* или, точнее сказать: купеческие *Мертвые души*» [Писемский, 1936, с. 26]. Драматурга называют *Колумбом Замоскворечья, новым Мольером, русским Шекспиром* (порой иронично). Высоко оценивали творчество А.Н. Островского Л.Н. Толстой и другие писатели и деятели театра.

На другой стороне находился чрезмерно плодовитый писатель XIX века Петр Дмитриевич Боборыкин. В 1871 году в журнале «Дело» он писал: «Мы скажем без обиняков, рискуя получить упрек в непозволительной парадоксальности, что Островский попал в сценические писатели по колоссальному недоразумению» [Боборыкин, 1871, с. 34]. Позже в газете «Русские ведомости» (1875, №295) П.Д. Боборыкин писал о том, что в «Бесприданнице» нет ни одного типического образа, а главная героиня «поставлена фальшиво».

Но в адрес и этого сурового критика тоже было выпущено немало стрел. Михаил Евграфович Салтыков-Щедрин высказался о романе П.Д. Боборыкина «Китай-город»: «Опять, черт возьми, он набоборыкал роман... Это просто-напросто каталог вещей, а вовсе не роман!». Другой роман этого автора «Жертва вечерняя» М.Е. Салтыков назвал прискорбным знаменем времени и отнес его к «клубничной литературе». В произведениях «клубничной литературы», в том числе и в романе Боборыкина, по мнению критика, «безделица» – «этот гнуснейший из всех современных общественных хламов» – становится предметом изображения сама по себе, «просто как хлам», а не как «признак известного общественного строя» [Салтыков-Щедрин, 1970].

Поэт Николай Федорович Щербина сочинил эпиграмму на А.Н. Островского, в которой назвал его «трибуном невежества и пьянства адвокатом». В другой эпиграмме он писал: «Себя зовет Шекспиром русским / Гостинодворский Коцебу». Август Коцебу – немецкий драматург, автор мещанских комедий и мелодрам, которые были весьма популярны в разных странах. В 1798 и 1799 годы он был секретарем императорского театра в Вене. Император Франц Иосиф I установил ему ежегодную пенсию в тысячу флоринов, разрешив проживать там, где ему хочется, но при этом обязав отдавать венскому театру его новые произведения. Коцебу был настроен прорусски, хотя ему довелось побывать в ссылке в Кургане на Урале, когда он пытался пересечь русскую границу, чтобы встретиться детьми от первого брака, воспитывавшимися в Петербурге. Павел I помиловал немецкого драматурга и даже выделил ему поместье в Лифляндии с четырьмя сотнями душ. 23 марта 1819 года Коцебу был заколот, по одной из версий, из-за прорусских взглядов [Заиченко, 2013]. Его дети стали русскими мореплавателями, генералами, писателями, живописцами.

О Н.Ф. Щербине современники писали: «Некоторые из его эпиграмм по неприличию тона не могли быть напечатаны даже после его смерти» [Щеголев, 1904, с. 68]. Этот поэт вздорного нрава, впадавший, по его словам, в ипохондрию, несмотря на свои нелестные слова об А.Н. Островском, 8 сентября 1861 году писал драматургу: «Будучи этого года заграницей, я несколько распространил там понятие о музыке русской *народной* песни: я взял с собой туда ноты наших песней. Они привели в восторг иностранцев, и они по одним песням получили высокое понятие о нашем народе, так оклеветанном в глазах Европы, по независимым от него обстоятельствам (*sapienti sat*). Я роздал ноты русских песней в Париже, в одном городке Англии и в Баден-Бадене... но

эти ноты стоили мне денег; а я человек без средств. Нынче я опять получил требование из Парижа, чтоб я составил из наших песней Антологию и переслал бы ее в Париж... Да и вообще укажите и посоветуйте мне в этом деле... Помогите мне в этом: это ведь наше общее русское дело. Жаль, что я не могу лично переговорить с Вами, – а письмо ведь вещь краткая и не так убедительная... Но вы поймете, и дополните его Вашим русским сердцем... Да, славится русский народ и за морями... Да, знают его за морями, с его богатством прирожденного духовного содержания и из врагов сделаются друзьями его!». В конце письма он добавил: Вас искренно уважающий *Н. Щербина* [Неизданные письма, с. 626–627].

Критически отзывались о произведениях драматурга управляющий московскими театрами композитор А.Н. Верстовский, писатели И.С. Тургенев, Ф.М. Достоевский, критики Д.И. Писарев и Н.Г. Чернышевский и др.

В 1852 году А.Н. Островской написал пьесу «От добра добра не ищут». При публикации в журнале «Москвитянин» за март 1853 года и затем в том же году в отдельном издании автор назвал произведение «Не в свои сани не садись». Оба библионима образованы от русских паремий. Пословица *От добра добра не ищут* употребляется в значении «довольствуйся тем хорошим, что у тебя есть, не ищи лучшего, ибо возможно ухудшение положения», а *Не в свои сани не садись* употребляется в тех, случаях, когда хотят выразить значение «не занимай положение, не подходящее тебе». Е.Л. Березович обнаружила исходную семантику паремии: она употреблялась тогда, когда девушка или парень едут (на санях) под венец раньше старшей сестры или старшего брата. Затем пословица стала использоваться в тех случаях, когда жених или невеста выбирают себе в пару неровню, что и было отражено в пьесе [Березович, 2013]. В ней действует брачный аферист Вихорев. В современном языке пословица расширила свою семантику, перестала ассоциироваться со свадебной церемонией.

В пьесах А.Н. Островского представлен весь строй народной речи, ее синтаксические структуры, морфологические формы и деривационные модели, актеры при умелом исполнении на сцене могли отразить фонетико-интонационные особенности русских диалектов и городского просторечья. По сути, язык новой русской драмы А.Н. Островского предвосхитил появление спустя полтора столетия устно-письменной речи, зафиксированной в цифровой коммуникации последнего времени [Лутовина, 2008].

В диалогах пьесы «Не в свои сани не садись», как и в других произведениях драматурга, отмечены народно-просторечные единицы, многие из них встречаются и в современных русских диалектах и в городском просторечье: *ажно, али, взвазживают, вчужеполубовник, диви бы, дрянь бородастая, хоша, окромя, оченно, обиняком, ужотка, вобче, сдуру, ужо, тошнихонько, пойтить, шалушки, нешто, насилу, что хошь, прах побери, промежду, ужли, пуцает слух, убегом уйду, перепужался* и др. В тексте пьесы наречие *теперича* встречается 11 раз: 7 раз в речи Бородкина и 4 раза у Маломальского. Столь же широко представлено в пьесе наречие *давеча*, его используют Авдотья Михайловна, ее отец Русаков, Бородкин и даже отставной кавалерист Вихорев, которому «не с чем в Москву приехать».

Интересная судьба у вводного слова *примерно*, которое в пьесе встречается в значении «для примера, в качестве примера, например». Словари литературного языка фиксируют ее как устаревшую, все случаи использования приводятся из пьесы А.Н. Островского. Вводное слово не включено в Словарь русских народных говоров, видимо, из-за того, что оно попало в словарь литературного языка. Скорее всего, авторитет драматурга оказал влияние на составителей словарей: одни из них включили слово в словарь литературного языка, снабдив его пометой *устар.* как сигналом необычности, внесистемности, а другие не включили его в диалектный словарь. В пьесе вводное слово *примерно* встретилось 18 раз, оно характеризует речь трактирщика Маломальского, но однажды встречается и в речи Бородкина.

11 раз в тексте пьесы встречается предлог *об* перед словом, начинающимся с согласного: *об нем, об ней, об чем (5), об себе, об своем горе, об тебе, об замужестве*. Его используют Авдотья Максимовна, ее отец Русаков, Бородкин. Вихорев напевает романс «Кисейный рукав» Феофила Матвеевича Толстого (1810–1881), внука М.И. Кутузова, на стихи Матвея Павловича Бибикова (1812–1856), изменив в нем предлог *о* на народную форму *об*: «Ах, об чем ты проливаешь / Слезы горькие тайком / И украдкой утираешь / Их кисейным рукавом?..». Так одним фактом речи персонажа драматург показывает, что столичный щеголь Вихорев, пускающий пыль в глаза жителям Черемухина, не так уж далеко ушел в своей речи от провинциалов.

К самым ярким проявлениям языкового новаторства А.Н. Островского можно отнести использование народных фразеологизмов и пословиц. Он их выбирает и для названий своих произведений (41% названий пьес А.Н. Островского из 54 опубликованных при жизни автора произведений создан

на основе пословиц, поговорок или народных фразем), и для характеристики речи героев пьес. Уже в первом действии слуга Вихорева Степан просто сыплет народными фразами и пословицами: *служили мы с барином-то без году неделю; не то у него на уме; ни кола, ни двора; не глядели б глаза мои; было большое село, да от жару в кучу свело; колос от колоса – не слышать девичьего голоса.*

В диалогах используются традиционные, общеизвестные фраземы и пословицы: *либо пан, либо пропал; все равно, что воду толочь; он братицу Лазаря поет; палка-то по них плачет; куда кривая не вынесет; на нашей улице праздник* и др. Купец Русаков в полемике с Вихоревым использует поговорку: *Мы люди простые, едим пряники неписанные*. Похожая пословица отмечена в словаре В.И. Даля как характеристика неграмотного человека: *Мы люди неграмотные, едим пряники неписанные* [Даль, 1955, с. 501]. Писанный пряник – украшенный глазурью, изображениями птиц, рыб и т. п., он стоит дороже, поэтому простые люди не могут их себе позволить.

В речи Бородкина отмечен фразеологизм *задать феферу*: *Ох, кабы я на месте Максима Федотыча, я бы вам феферу задал*. В XIX – начале XX века эта полукалька немецкого выражения *Pfeffer geben jemand* была распространена в русском языке, она отмечена в произведениях Н.В. Гоголя (*фейферу*), И.С. Тургенева, А.Н. Толстого, была включена в 3-е издание словаря иностранных слов А.Н. Чудинова (1843–1908), вышедшем уже после смерти составителя [Словарь иностранных слов, 1910]. В настоящее время фразеологизм устарел, в языке используется полная калька *задать перцу* со значением «наказать, отругать, сделать выговор» [Большой толковый словарь, 1998, с. 822].

В пьесе автор преобразуют фразеологизмы и паремии, создает, например, на основе устойчивой модели шутливо-юмористическое словосочетание для характеристики человека весьма далекого родства или вообще неродственника: *Нашему слесарю двоюродный кузнец!* Обратим внимание на названия профессий: городской слесарь противопоставляется сельскому кузнецу. В русском языке известны другие поговорки и присказки: *Седьмая вода на киселе. Нашему забору двоюродный плетень*. На Дону используется фразеологизм *Моей теще десятый плетень*.

Герои сами свидетельствуют, что они используют в своей речи паремии для большей доходчивости их речи, для ее украшения: *Говорится пословица:*

добрая слава лежит, а худая бежит. Недаром пословица говорится: не бойся смерти, а бойся греха.

Российские и иностранные учащиеся знакомятся с произведениями А.Н. Островского при изучении русской литературы в школе и вузе и во внешкольной и внеаудиторной деятельности (посещение театра, драматический кружок, внеклассные мероприятия и пр.). Большинство линий школьных учебников литературы содержат обстоятельное изучение пьес выдающегося русского драматурга. В учебнике Р.Н. Бунеева и соавторов на изучение двух произведений «Свои люди – сочтемся» и «Гроза» отводится 8 часов [Бунеев, 2015, с. 61–107]. В учебнике под редакцией В.Г. Маранцмана учащимся предоставляется возможность познакомиться с пьесами «Свои люди – сочтемся», «Гроза» и «Лес» [Литература, 2009, с. 245–267].

Безусловно, при изучении творчества драматурга-новатора нужна обстоятельная работа с лексикой и фразеологией пьес, с ономастическими единицами, используемыми в них, что позволяет ученикам проанализировать состояние русского народного языка второй половины XIX века и обнаружить отраженные в языке представления о коммуникативных особенностях, нравственных и духовных запросах, речевом этикете, народном юморе и о многих других этнокультурных характеристиках русского человека. Творчество Александра Николаевич Островского сохраняет свою актуальность и в XXI веке.

Литература

1. Березович Е.Л. Садиться не в свои сани: этнолингвистический комментарий к фразеологизму // Slavica Svetlanica: Язык и картина мира: К юбилею С.М. Толстой. М.: Индрик, 2013. С. 169–178.
2. Боборыкин П.Д. Русский театр // Дело. 1871. №11 (ноябрь): Современное обозрение. С. 1–15.
3. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. 1536 с.
4. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Чиндилова О.В. Русский язык и литература. Литература. 10 кл.: учеб. для организаций, осуществляющих образоват. деятельность. Базовый уровень. В 2 ч. Ч. 1. М.: Баласс, 2015. 336 с.
5. Даль В.И. Словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. II. М.: ГИИНС, 1955. 779 с.
6. Заиченко О.В. Август фон Коцебу: история политического убийства // Новая и новейшая история. 2013. № 2. С. 177–191.

7. Литература. 10 класс. Учебник. Базовый и продвинутый уровень. В 2 ч. Ч. 1 / Под ред. В.Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2009. 383 с.
8. Лутовинова О.В. Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. Вып. 71. С. 58–65.
9. Неизданные письма к А.Н. Островскому: из архива А.Н. Островского. М.; Л.: Academia, 1932. 741 с. (Памятники литературного и общественного быта) (Труды государственного театрального музея имени А. Бахрушина; II).
10. Писемский А.Ф. Письма / Подготовка текста и коммент. М.К. Клемана, А.П. Могиланского; Ред. Н.Г. Свирин. М.; Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1936. 925 с.
11. Салтыков-Щедрин М.Е. Новаторы особого рода // Салтыков-Щедрин М.Е. Собрание сочинений в 20 томах. Т. 9. М.: Худ. лит., 1970. С. 474–478.
12. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка: Матер. для лексической разработки заимствованных слов в рус. лит. Речи / Сост. под ред. А.Н. Чудинова. СПб.: В.И. Губинский, [1910]. X. 676 с.
13. Щеголев П.Е. Щербина // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т. XL. СПб.: Тип. акц. Об-ва Брокгауз-Ефрон, 1904. С. 68.

Источник

Островский А.Н. Полное собрание сочинений в 16 томах. М.: ГИХЛ, 1949–1953.

Е.В. Хабибуллина

Казанский (Приволжский) федеральный университет

(Россия)

К вопросу о преподавании стилистики русского языка в иностранной аудитории

стилистика, инофоны, методика преподавания

Курс стилистики русского языка входит в учебный план бакалавриата и магистратуры направлений «Лингвистика» и «Филология» по специальности «Русский язык как иностранный» и является одним из наиболее трудных для освоения инофонами. О том, что проблема совершенствования методики преподавания стилистики в данной аудитории является актуальной, свидетельствует недостаточная обеспеченность курса учебными материалами. На современном этапе нет универсального учебника по стилистике для иностранцев, который бы удовлетворял требованиям преподавателя и соответствовал уровню бакалавриата, к сожалению, многие хорошие пособия содержат устаревший иллюстративный материал [Васильева, 1989], имеющиеся пособия по стилистике для магистрантов [Григорьева, 2000] также с трудом могут быть внедрены как базовый учебник.

В первую очередь, это связано с низким уровнем владения русским языком. В соответствии с правилами приема иностранных учащихся для обучения в бакалавриате российских вузов ранее обязательным условием для поступающих было наличие сертификата, подтверждающего владение русским языком на уровне В1 (пороговый). На наш взгляд, этот уровень, безусловно, недостаточен для начала обучения в вузе на русском языке, в особенности для будущих филологов и языковедов-русистов. Однако в последние годы большинство вузов отменило требование об обязательности такого сертификата и осуществляет прием на основе внутреннего экзамена, который нередко не позволяет оценить реальный уровень абитуриента. В итоге к обучению приступают студенты, владеющие русским языком на уровне А 2. Если говорить о магистрантах, то прием на гуманитарные специальности раньше предполагал знание русского языка на уровне не ниже В 2, но в реальности это требование нередко не выдерживается. Кроме того, в магистратуру по лингвистике и филологии приходят выпускники бакалавриатов других специальностей с недостаточным уровнем знаний по теоретическим

лингвистическим и филологическим курсам. Как один из факторов, усложняющих работу с иностранными студентами, можно отметить низкую мотивацию к совершенствованию языковых компетенций. Преподавателю приходится учитывать все вышеперечисленное при построении траектории дисциплины «Стилистика».

Справедливое высказывание о том, что стилистика – «узловой пункт филологии, потому что здесь сходятся знания всех дисциплин, образующих данную специальность» [Флоря, 2011, с. 6], при работе в иностранной аудитории может быть переосмыслено следующим образом: апелляции к стилистике должны осуществляться преподавателями всех практических и теоретических курсов. Это могут быть замечания о стилистической окраске языковых единиц, о возможности их употребления в текстах той или иной стилевой закреплённости, о степени употребительности и т. д. При применении такого интегративного подхода у студентов и магистрантов формируется первичное представление о стилистической системе русского языка, о стилистических коннотациях, о стилистических вариантах и синонимии, накапливается соответствующий языковой материал.

Планируя содержание практических занятий для бакалавров, на наш взгляд, следует включить материал по следующим тематическим разделам: стилистика ресурсов (словообразовательная стилистика, лексическая стилистика, грамматическая стилистика), официально-деловой стиль, научный стиль, публицистический стиль. Считаем, что нет необходимости специально заниматься изучением разговорного стиля, обращение к разговорным текстам может осуществляться в иллюстративных целях, чтобы подчеркнуть контраст стилевых черт (объективность / субъективность, полнота изложения / конситуативная неполнота, официальность / неофициальность, сдержанность / экспрессивность, безэмоциональность / эмоциональность и т. д.).

Изучение стилистики всегда текстоцентрично, поскольку основывается на текстах-образцах, а конечная цель курса – сформировать у студента умения и навыки понимать, анализировать и создавать тексты в зависимости от сферы их применения. Особенно возрастает значение работы с текстом-образцом на занятиях в иностранной аудитории. В ходе анализа текста, на наш взгляд, следует добиваться создания прочных связей между языковым средством и чертой, которая реализуется через применение этого средства. Задания, основанные на таком подходе, более соответствуют принципам коммуникативной методики. В связи с этим целесообразно будет для первых

этапов обучения анализу текста предложить студентам соответствующую формулировку задания и схему анализа текста, например: *Перед вами текст научного стиля. Докажите, что в нем отражены такие черты научного стиля, как информативность, объективность, обобщенность и отвлеченность, логичность.* Подобные упражнения опираются на сознательное отношение к языку и способствуют развитию навыков не только анализа, но и синтеза. Обучающийся понимает, что стилистическая принадлежность текста определяется не разрозненными лексическими или грамматическими признаками, но упорядоченной их совокупностью. Так, отбирая примеры для иллюстрации объективности научного текста, студенты должны работать как с формальной, так и с содержательной стороной данного явления: наличие ссылок на источники, на научные работы, количественных данных, иллюстраций, обилие фактической информации на уровне плана содержания поддерживаются ограниченностью набора лексем с оценочными значениями, отсутствием форм 1 лица единственного числа, употреблением авторского «мы», пассивных и безличных глагольных конструкций, наличием пассивных причастий, в том числе кратких форм в функции сказуемого и т. д.

Безусловно, следует осуществлять работу и с дефектными текстами, с тем чтобы студенты учились выявлять нарушения стилистических норм, вызванные несоблюдением стилистических характеристик. Задание может быть сформулировано, например, следующим образом: *В данном официально-деловом тексте найдите признаки нарушения требований объективности.*

Автобиография

Я, Чэнь Цзянцзюньхао, родился 10 декабря 2002 года в районе Вуцзяган, город Ичан, провинция Хубэй, Китай. Я студент второго курса факультета международных отношений Казанского федерального университета, изучаю русский и английский языки.

В сентябре 2021 года поступил на факультет международных отношений Казанского федерального университета.

Семья состоит из четырех человек.

Мама: Цзян Хунцин

Тетя: Цзян Хуньян

Бабушка: Ду Юйфа

Я хорош в общении с людьми, читаю книги.

В ходе анализа студенты отмечают отсутствие важных содержательных элементов автобиографии (информации о получении среднего образования),

наличие информации о личных качествах и интересах, которая недопустима в тексте данного жанра, частотность местоимения первого лица единственного числа, наличие оценочности.

Общепринятая практика работы с текстами-образцами остается продуктивной, например, при освоении официально-делового стиля русского языка, но набор жанров, содержание текстов и цель работы с ними следует актуализировать в соответствии с современной ситуацией. В частности, жанр доверенности практически не востребован для иностранных студентов, исключение - ситуации, когда студент пишет доверенность на получение диплома. Работа с аннотацией научного текста полезна, скорее, не для обучения составлению текста данного жанра, а для развития навыков сжатия и анализа текста.

Перечисленные нами принципы организации курса «Стилистика» у бакалавров применимы и к работе с магистрами, однако здесь больше внимания следует уделить овладению собственно-научным стилем, поскольку к языку магистерской диссертации применяются особые требования. Дефектные тексты могут применяться активнее, часть их выносятся на внеаудиторную работу в связи с достаточно большим объемом. Следует включать работу по редактированию переводов научного текста на русский язык, полезно в качестве примеров дефектных текстов приводить фрагменты машинных переводов. Как правило, в учебный план магистратуры включается специальный курс по овладению методикой научного исследования, поэтому мы не считаем целесообразным на занятиях по стилистике давать задания по написанию реферата или введения / заключения магистерской диссертации, предпочтительнее создание репродуктивных и продуктивных текстов заменить заданиями на редактирование. На начальном этапе в тексте для редактирования можно выделять ошибки, предлагая магистрантам определить их статус и исправить. К концу курса обучающиеся должны самостоятельно определять стилистические ошибки и нарушения стилевых черт и уметь их исправить.

В условиях неоднородности контингента обучающихся особое значение приобретают электронные образовательные ресурсы, поскольку цифровые учебные пособия легче редактировать и переиздавать. При этом мы не считаем, что в цифровой формат может быть перенесен весь курс, поскольку, как показывает практика, лекции в составе ЦОР воспринимаются студентами хуже, чем аудиторные, поскольку отсутствует прямой контакт с преподавателем, возможность использования приемов создания интерактивности.

И, как уже было сказано ранее, одной из задач является создание учебников нового поколения по стилистике для иностранных учащихся бакалавриата и магистратуры, ориентированных на разный уровень языковой и теоретической подготовки, возможно – на разные этнические группы (в первую очередь, необходимы учебники для работы в китайской аудитории).

Литература

1. Васильева А.Н. Практическая стилистика русского языка для иностранных студентов-филологов старших курсов. М.: Русский язык, 1989. 190 с.
2. Григорьева О.Н. Стилистика русского языка: Учеб. пособие для иностранцев. М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000. 160 с.
3. Флоря А.В. Русская стилистика: курс лекций. Орск: Издательство ОГТИ, 2011. 903 с.

*Электронное научное издание
сетевого распространения*

**РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ:
ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОСТЬ И БУДУЩЕЕ**

**Сборник научных статей Международной научно-практической
конференции, посвященной 40-летию кафедры русского языка как
инострannого и 45-летию преподавания РКИ в Казанском университете**

**В рамках Международного форума «Русский язык и литература
как средство формирования российской идентичности
и международной интеграции»**

Казань, 2–8 апреля 2023 г.

Компьютерная верстка
Л.Р. Ахмеровоу, Е.И. Колосовой

Дизайн обложки
Л.Р. Зариновой

Подписано к использованию 3.07.2023.
Гарнитура «Times New Roman».
Заказ № 4/7.

Издательство Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37
тел. (843) 206-52-14 (1704), 206-52-14 (1705)