



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ
И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА
им. А.С. ПУШКИНА



Сборник материалов

Международного научного конгресса

«Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве»

6–10 декабря 2021 г.



Часть I

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина

**Международный научный конгресс
«Русский язык в глобальном научном
и образовательном пространстве»
(6–10 декабря 2021 года)**

Сборник материалов

Часть I

*Направление 1: Координация и повышение
эффективности преподавания и научного
изучения русского языка на пространстве СНГ*

*Направление 2: Актуальные проблемы
билингвизма и диалога культур*

Москва

2021

УДК 811.161.1

ББК 81.411.2

М43

Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина. Протокол № 6 от 23 апреля 2021 года.

Рецензенты:

Тагаев Мамед Джакыпович, доктор филологических наук, профессор (Институт русского языка ГОУ ВПО «Кыргызско-Российский славянский университет им. Б. Н. Ельцина»)

Карасик Владимир Ильич, доктор филологических наук, профессор (ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина»)

Редакционная коллегия:

Русецкая М. Н. (гл. ред.), Осадчий М. А. (отв. ред.), Хехтель А. С., Шамбезода Х. Д., Вологина Н. В., Акопян К. С., Голубь А. Р., Васюкова Е. А., Ольховская А. И., Циммерлинг А. В., Азимов Э. Г., Нестерова Т. В., Рогозная Н. Н., Ионова С. В., Милованова М. С., Богуславская В. В., Афанасьева Э. М., Камышева С. Ю., Колтакова Е. В., Яскевич М. И., Горбатова Д. А., Катышев П. А., Боженкова Н. А., Щербаков А. В., Соломонова А. А., Пашков А. В., Брагина Н. Г., Юрина Е. А., Лешутина И. А., Тишина Н. И., Персиянова С. Г., Леонов И. С., Аннушкин В. И., Акимова Э. Н., Рублева Е. В., Веселовская Т. С., Маркина Н. А., Жукова А. Г., Кудоярова Т. В., Халеева О. Н., Аду С. С., Ратникова А. Г., Саакян Л. Н., Кравченкова Е. А., Водопьянова А. Б.

Статьи печатаются в авторской редакции.

М43 Международный научный конгресс «Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве» (6–10 декабря 2021 года). Сборник материалов. В 3 ч. Ч. I. Направление 1: Координация и повышение эффективности преподавания и научного изучения русского языка на пространстве СНГ. Направление 2: Актуальные проблемы билингвизма и диалога культур / М. Н. Русецкая (гл. ред.) ; М. А. Осадчий (отв. ред.). — Москва : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2021. — 528 с.

ISBN 978-5-98269-268-9

ISBN 978-5-98269-255-9 (Часть I)

В сборнике, состоящем из трех частей, собраны статьи докладов Международного научного конгресса «Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве» (6–10 декабря 2021 года), на котором всесторонне обсуждались проблемы функционирования русского языка как глобального языка науки и образования, языка межнационального общения стран СНГ. В конгрессе приняли участие научные работники, преподаватели и студенты вузов, учителя, представители органов власти, общественные деятели стран СНГ.

Организатором конгресса выступил Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в партнерстве с Кыргызско-Российским славянским университетом, Российско-Таджикским (славянским) университетом, Белорусско-Российским университетом, Российско-Армянским университетом.

ISBN 978-5-98269-255-9

УДК 811.161.1

ББК 81.411.2

© Коллектив авторов, 2021

© Государственный институт русского языка
им. А. С. Пушкина, 2021

Направление 1

Координация и повышение
эффективности преподавания
и научного изучения русского
языка на пространстве СНГ

6 декабря 2021 г.

Андреюшина Елизавета Александровна
elizavetaandre@herzen.spb.ru
ФГБОУ ВО «РГПУ имени А. И. Герцена»
Российская Федерация
Обласова Анна Васильевна
klimanovaav@herzen.spb.ru
ФГБОУ ВО «РГПУ имени А. И. Герцена»
Российская Федерация

Об опыте реализации программ социокультурной адаптации детей мигрантов Герценовским университетом

Российская Федерация является одним из глобальных центров миграционного притяжения. Прибывающим мигрантам, членам их семей зачастую требуется помощь не только языкового, но и социокультурного характера. Дети мигрантов, поступая в российские общеобразовательные учреждения, зачастую испытывают трудности, связанные с адаптацией к новой образовательной среде.

Ведущие учебные заведения России в помощь педагогическому сообществу разрабатывают научные векторы и учебно-методические материалы, программы повышения квалификации для педагогов, осуществляющих образовательную деятельность в классах с полиэтническим составом учащихся. Одним из основоположников научно-практического направления в сфере социокультурной адаптации детей мигрантов является ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена».

Ключевые слова: образование детей мигрантов, социокультурная адаптация, социокультурная интеграция, поликультурные классы.

Актуальность проблемы изучения социокультурной адаптации мигрантов и детей мигрантов связана с динамическими социально-психологическими процессами в изменяющемся обществе, которые происходят как во всем мире, так и в России.

13 июня 2012 года Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин утвердил Концепцию государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года. Согласно данной Концепции, приоритетными задачами являются содействие адаптации и интеграции мигрантов, формирование конструктивного взаимодействия между мигрантами и принимающим сообществом [1]. В свете государственного требования общеобразовательная школа должна стать важнейшим социальным институтом адаптации и интеграции детей мигрантов в социокультурное пространство страны.

Приоритетные задачи государства в сфере миграционной политики и педагогическая потребность, обусловленная миграционной ситуацией в стране в целом и в отдельных регионах, актуализируют необходимость развития научно-педагогических практик, направленных на реализацию языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов.

Многоязычный состав населения и интенсивная миграция предполагают необходимость социокультурной и языковой адаптации приезжающих. В школах и детских садах оказываются дети трудовых мигрантов. Большинство из них являются билингвами, русский язык для них — второй, дома они чаще всего говорят на родном языке. Из-за переселения в страну с иной культурной средой и из-за недостаточного владения русским языком у детей-мигрантов возникают проблемы в процессе обучения и социализации. Для нивелирования этих трудностей актуальна проблема разработки теоретической базы обучения мигрантов, создание методических и учебных материалов, проведение специальных культурных мероприятий [2, с. 424].

Ведущие высшие учебные заведения Российской Федерации занимаются научно-методической разработкой вопроса адаптации детей мигрантов в образовательное пространство современной отечественной школы, создают специализированную методическую и учебную литературу.

У истоков научно-методической разработки вопроса адаптации детей мигрантов Санкт-Петербурга и Ленинградской области стоит кафедра межкультурной коммуникации филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена. Научно-педагогический коллектив кафедры под

руководством заведующей кафедрой, д. ф. н., проф. И. П. Лысаковой уже более 15 лет проводит исследования в области социокультурной адаптации детей-мигрантов. Коллектив кафедры разработал методические и учебные материалы для работы с данной целевой аудиторией и создал обширную теоретическую базу для исследований в этой области.

В числе наиболее ярких разработок необходимо выделить:

- 1) учебно-методический комплекс «Русский букварь для мигрантов», состоящий из 4 компонентов: учебного пособия и игрового мультимедийного тренажера (в дальнейшем названный «Мой веселый день»), рабочей тетради для ученика, методического руководства для преподавателей. Основная цель комплекса — помочь подготовить ребенка-инофона, не владеющего русским языком с детства, для поступления в 1-й класс общеобразовательной школы. В настоящий момент вышло 3-е издание — переработанное и дополненное (2020 год)¹;
- 2) учебное пособие «Азбука вежливости» с мультимедийным тренажером «Принимаем гостей»²;
- 3) Учебно-методическое пособие «Методика обучения русскому языку как неродному»³.

Также одной из успешных практик является участие кафедры в Проекте Комитета по местному самоуправлению, межнациональным и межконфессиональным отношениям Ленинградской области «Школа мигранта. Добро пожаловать в Ленинградскую область». С момента возникновения Проекта РГПУ им. А. И. Герцена был представлен в нем учебно-методическими разработками, обучающими материалами, созданными коллективом кафедры межкультурной коммуникации специально для нужд Проекта.

В 2018 году РГПУ им. А. И. Герцена стал также и исполнителем Проекта «Школа мигранта. Добро пожаловать в Ленинградскую область» (далее — Проект). Реализация Проекта осуществляется Межвузовским центром билингвального и поликультурного образования (далее — МЦБиПО) — научным подразделением РГПУ им. А. И. Герцена.

Реализация Проекта включает в себя 4 ключевых комплекса мероприятий.

1. Разработка содержания и проведения мониторинга, направленного на выявление потребности 17 муниципальных районов/ 1 городского округа Ленинградской области в социально-культурной и языковой адаптации детей-мигрантов
2. Подготовка и проведение обучающих семинаров для лиц, осуществляющих образовательную и социокультурную работу с детьми мигрантов. Всего за три года специалистами РГПУ им. А. И. Герцена было проведено 32 семинара (150 ак. ч.), в которых приняли участие 142 учителя школ Ленинградской области.
3. Реализация Программы социально-культурной и языковой адаптации детей мигрантов.
4. Печать и распространение информационных буклетов и справочника «Добро пожаловать в Ленинградскую область».

Данный Проект включает также деятельность, направленную на социально-культурную адаптацию и взрослых мигрантов ЛО.

В 2021 г. МЦБиПО реализовал проект «Социокультурная адаптация детей мигрантов — 2021»⁴. При разработке данного Проекта научный коллектив МЦБиПО опирался на опыт «Школы мигранта», масштабируя его. Однако для соблюдения санитарно-эпидемиологических требований обеспечения безопасности в период пандемии большая часть мероприятий была переведена в онлайн-формат.

¹ Бочарова Н. А., Лысакова И. П., Розова О. Г. Русский букварь для мигрантов. М.: КНОРУС, 2020. 80 с.

² Лысакова И. П., Железнякова Е. А., Пашукевич Ю. С. Азбука вежливости. М.: КНОРУС, 2020. 104 с.

³ Методика обучения русскому языку как неродному: учебно-методическое пособие / коллектив авторов; под ред. И. П. Лысаковой. — М.: КНОРУС, 2019. — 150 с.

⁴ Проект реализован в рамках Гранта Министерства просвещения Российской Федерации на проведение всероссийских, окружных и межрегиональных мероприятий патриотической направленности, с участием детей и молодежи в рамках реализации федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» национального проекта «Образование», лот № 9 «Проведение обучающих мероприятий по вопросам формирования гражданской идентичности и межнационального согласия» (Соглашение о предоставлении из федерального бюджета грантов в форме субсидий в соответствии с пунктом 4 статьи 78.1 Бюджетного кодекса Российской Федерации от «15» июня 2021 г. № 073–15–2021–1055).

Целью проекта является совершенствование системы повышения профессиональной компетенции педагогических кадров по вопросам межэтнических отношений в контексте образовательной политики и стратегии развития национальной политики РФ, реализация разработанных методик социокультурной адаптации учащихся мигрантов.

Реализация Проекта осуществлялась в несколько (взаимосвязанных) этапов.

1. Мониторинг на выявление потребности в области поликультурного образования и социально-культурной адаптации детей мигрантов, а также детей, проживающих в полиэтнических регионах РФ. В мониторинге для оценки образовательной среды приняли участие 8864 педагога, занимающиеся обучением детей мигрантов из 8 федеральных округов, 63 регионов России.
2. Подготовка и проведение обучающих мероприятий для лиц, осуществляющих образовательную и социокультурную работу с детьми мигрантов и детьми, проживающими в полиэтнических регионах РФ: а) дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Социокультурная адаптация детей мигрантов и детей, проживающих в полиэтнических регионах РФ средствами русского языка, истории и культуры» (72 ак. ч.); б) курс семинаров (36 ак. ч.) для подготовки педагогов — тьюторов к социокультурной адаптации детей мигрантов и детей, проживающих в полиэтнических регионах РФ в образовательных организациях с поликультурным составом учащихся.
3. Разработка методического инструментария и пособий по социокультурной адаптации учащихся мигрантов в поликультурных школах, а также учащихся полиэтнических регионов РФ. Сотрудниками МЦБиПО и кафедры межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена разработан комплект материалов, состоящий из: Методического руководства для учителя и комплекса учебных пособий для учащихся «Хочу узнать Россию». Разработанные учебные пособия по языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов и детей, проживающих в полиэтнических регионах РФ, представляют собой комплекс развивающих материалов, предназначенный для детей мигрантов, прибывших в Россию с родителями, не владея русским языком с раннего детства. Комплекс состоит из трех книг: пособие для младшего школьного возраста и пособие для среднего школьного возраста (в двух частях). Каждое учебное пособие распределено на 60 занятий по тематическим блокам в соответствии с утвержденной программой занятий для детей младшего и среднего школьного возраста.
4. Социальная адаптация детей мигрантов и детей, проживающих в полиэтнических регионах РФ младшего и среднего школьного возраста. Программа была реализована в 105 общеобразовательных организациях трех Федеральных округов РФ (СЗФО, СКФО, ЦФО).

Примеры учебных материалов, программ семинаров и реализуемых проектов позволяют говорить о накоплении, развитии и практическом применении многолетнего опыта РГПУ им. А. И. Герцена, а также о преемственности и коллаборации в работе его учебных и научных подразделений в проведении теоретических исследований и в реализации проектов, направленных на решение проблем социокультурной адаптации детей мигрантов Российской Федерации.

Литература:

1. О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года // Правительство России. URL: <http://government.ru/info/20224/> (дата обращения: 05.11.2021).
2. Алексинская А. Ю., Андреюшина Е. А., Новикова П. В., Обласова А. В. Социокультурная адаптация детей мигрантов Ленинградской области: проблемы, практический опыт // Теория и практика обучения русскому языку как иностранному в цифровую эпоху. — М.: Издательство ООО «Сам Полиграфист», 2020. — С. 423–431.

Andreiushina Elizaveta Alexandrovna

elizavetaandre@herzen.spb.ru

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Oblasova Anna Vasiliena

klimanovaav@herzen.spb.ru

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Experience in the implementation of programs of socio-cultural adaptation of children of migrants by The Herzen State Pedagogical University of Russia

The Russian Federation is one of the global centers of migration gravity. Arriving migrants and their family members often need help not only linguistically, but also socioculturally. Children of migrants entering Russian educational institutions often experience difficulties in adapting to a new educational environment.

Leading educational institutions of Russia, to help the pedagogical community, are developing scientific vectors and teaching and methodological materials, advanced training programs for teachers who carry out educational activities in classes with in multi-ethnic classes. One of the founders of the scientific and practical direction in the field of socio-cultural adaptation of children of migrants is the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education is «The Herzen State Pedagogical University of Russia».

Keywords: education of migrant children, sociocultural adaptation, sociocultural integration, multi-cultural classes.

Богуславская Вера Васильевна

boguslavskaya@gmail.com

Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина

Российская Федерация

Ратникова Альбертина Германовна

porijoki@nextmail.ru

Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина

Российская Федерация

Хунбо Юй

Amy5616@yandex.ru

Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина

Китайская Народная Республика

Национально-культурная специфика рекламных сообщений в обучении иностранным языкам

В статье анализируются национально-культурные особенности цветового оформления китайских рекламных сообщений. Показано, что цветовое оформление рекламного сообщения может рассматриваться как символический знак, исследование которого позволяет обнаружить национальные черты, особенности лингвокультуры, ориентацию на культурные традиции и ценности. Описанные в статье примеры могут быть полезны как в методике обучения китайскому языку, так и в методике обучения русскому языку китайских учащихся.

Ключевые слова: рекламное сообщение, национально-культурная специфика, диалог культур, китайский язык, методика обучения РКИ.

Ведущей идеей в обучении иностранным языкам, основанном на принципе диалога культур, является осознание того, что обращение к фактам и реалиям изучаемой лингвокультуры в сопоставлении с родной позволяет глубже проникнуть в ценностно-смысловой центр незнакомой лингвокультуры, правильнее понять, а главное прочувствовать ее особенности, увидеть закономерности. Реклама является неотъемлемой составляющей современного быта, а значит, частью современной культуры. Целью изучения национально-культурной специфики рекламных сообщений является поиск актуальной, живой информации о современной, претерпевшей трансформации (особенно ввиду таких реалий настоящего времени, как глобализация и цифровизация), однако сохраняющей в той или иной степени традиционные черты национальной культуре.

В данной статье рассматривается национально-культурная специфика такого важного элемента рекламного сообщения, как его цветовое оформление.

Цветовое оформление рекламного сообщения может рассматриваться как определенный символический знак. Известно, что каждый цвет характеризуется по-разному в зависимости от эмоционального воздействия, которое он оказывает на смотрящего, в зависимости от того, какие ассоциации и образы он вызывает, какое место занимает в культуре, как взаимодействует с другими цветами в одной палитре и т. д. Вслед за Г. Цойгнером, с позиций эстетики можно выделить три подхода к выбору цветового решения: *комбинаторика* (абстрактная группировка цветов для создания определенного ощущения); *гармония* (выбор сочетания цветов с учетом их воздействия); *динамика* (выбор цвета с ориентацией на психофизиологическое воздействие) [2, с. 108].

Исторически сформировалась система психоэмоциональных оттенков значений: красный цвет ассоциируется с активностью, волей, энергией, страстью; желтый — с теплом, солнцем, движением; зеленый — с обилием, здоровьем, природой, расслаблением; белый — с чистотой, молодостью, сиянием [2, с. 103].

В китайской культуре цвет имеет свою собственную культурную коннотацию. По мнению Цзен Фаньжун, «красный — это основной оттенок в китайской культуре. Люди используют красный цвет для выражения праздничных и радостных эмоций, красный цвет символизирует благоприятные условия, счастье, успех и процветание. В традиционный китайский Новый год каждая семья

вывешивает красную букву «Фу» и красную двестишку; на традиционной свадьбе невеста носит красное платье, а двери и окна нового дома отмечены большой красной буквой «Хи», которая символизирует радость и праздник» [3, с. 97–98].

Красный цвет активно используется в китайских рекламных сообщениях как фон и цвет букв или цифр, которые показывают процент скидки и даты, особенно в период праздника или акции. Например, рекламные сообщения на рисунках 1 и 2.



Рисунок 1

«上海灯具城，55打折季，家装采购节，5与伦比，1降到底，优惠享不停 优选品牌，门店低至2.5折。05.01.2021 – 05.05.2021 (компания Shanghai Lighting Mall, 2021)». Перевод текста рекламы: «Shanghai Lighting Mall. 5 мая сезон скидки. Фестиваль покупок товаров для дома. Цена беспрецедентно упала. Наслаждайтесь нон-стоп скидками. Бренды со скидкой 25% в магазинах. 01 Мая 2021 г. — 05 мая 2021 г.»



Рисунок 2

到手价6699元 (12.12)。抢券立减500元，iPhone XS Max 256GB 金色 (компания JD.com, 2019). Перевод текста рекламы: «Цена 6699 юаней (12.12). Получите скидку 500 юаней на купон, iPhone XS Max 256GB, золотой» (компания JD.com, 2019).

Обычно на красном фоне цвет букв будет желтым или белым. Цзен Фаньжун отмечает, что «в ханьской культуре белый также называют однотонным, потому что он такого же цвета, как облака и снег. С древних времен люди часто использовали белый цвет для обозначения благородства и чистоты. Белый цвет в китайском языке также имеет свое собственное уникальное значение, которое может относиться к яркости и свету. Желтый — того же цвета, что и золото, поэтому он символизирует богатство и блеск. Из-за ценности золота люди часто называют самое драгоценное время *золотым веком, золотым днем, золотой неделей, золотым сезоном*» [3, с. 98–99]. Кроме этого, использование такого цветового сочетания имеет большое значение для повышения эффективности восприятия информации. Пэн Юй и Фэн Цюди, проанализировав гендерные особенности, уровень знаний, возраст, интересы и другие факторы, протестировали китайцев и пришли к следующим выводам: 1) «Чем больше цветовой разрыв между текстом и фоном, тем выше эффективность чтения»; 2) «Буквы светлого цвета на темном фоне незначительно отличаются от букв темного цвета на светлом фоне для повышения эффективности чтения» [4, с. 93].

Согласно исследованию Цзен Фаньжун, в Древнем Китае черный цвет символизировал честь, силу духа, торжественность, глубину и тайну. Люди очень рано осознали противопоставление черного и белого и подчеркнули это противопоставление в своем языке [3, с. 98–99]. Зеленый цвет олицетворяет жизнь и является цветом природы. Он используется для подчеркивания экономии, здоровья, безопасности. Черный цвет для противопоставления и подчеркивания главной информации и выражения торжественности и элитарности качества товаров.

Рассмотренные примеры национально-культурной специфики цветового оформления рекламных сообщений в китайской лингвокультуре указывают на сохранение традиционных черт даже в такой глобализированной сфере, как реклама. По наблюдениям О. А. Селемёновой, в условиях глобализации национально-культурная специфика символики цвета нивелируется, то есть снижается степень ее значимости, поскольку ассоциативные культурные связи становятся диффузными, подвижными, теряется жесткая стереотипная связь [1, с. 109]. Тем не менее детальное изучение рекламных сообщений позволяет обнаружить в них национальные черты, особенности лингвокультуры, ориентацию на культурные традиции и ценности, что наиболее характерно для культур закрытого типа.

Результаты проведенного в данной статье исследования могут быть полезны как в методике обучения китайскому языку в качестве лингвокультурологического комментария, так и в методике обучения русскому языку китайских учащихся.

Литература:

1. Селемёнова О. А. Средства создания рекламных эффектов в креолизованных текстах маркетинговой коммуникации [Текст] / О. А. Селемёнова // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. — 2019. — № 4. — С. 105–118.
2. Цойгнер Г. Учение о цвете: (популярный очерк) / Г. Цойгнер [сокр. пер. с нем. доц. Э. Н. Зеликиной]. — М.: Стройиздат, 1971. — 159 с.
3. 曾凡荣. 浅谈俄汉颜色的文化内涵[J]. // 绥化学院学报. — 2007. — № 27 (3). — С. 97–100.
Цзен Фаньжун. О культурной коннотации русского и китайского цветов // Журнал института Суйхуа. — 2007. — № 27 (3). — С. 97–100.
4. 彭宇, 冯秋迪. 文本与背景色彩组合对阅读效率的影响[J]. // 科协论坛. — 2010. — № 6. — С. 92–93. Пэн Юй, Фэн Цюди. Влияние сочетания цвета текста и фона на эффективность чтения // Форум ассоциации науки и технологий. — 2010. — № 6. — С. 92–93.

Boguslavskaya V. V.
boguslavskaya@gmail.com
Pushkin Institute
Ratnikova A. G.
porijoki@nextmail.ru
Pushkin Institute
Yu Hongbo
Amy5616@yandex.ru
Pushkin Institute

National and cultural specifics of advertising messages in teaching foreign languages

In the article the national and cultural features of the color design of Chinese advertising messages are analyzed. It is shown that the color design of an advertising message can be considered as a symbolic sign. The study of such sign allows one to discover national features, peculiarities of linguoculture, orientation towards cultural traditions and values. The examples described in the article can be useful both in the teaching methods of Chinese language and in the teaching methods of Russian language to Chinese students.

Keywords: advertising message, national and cultural specifics, dialogue of cultures, Chinese language, teaching methods of Russian as a foreign language.

О некоторых формах работы в русскоязычной общеобразовательной школе в условиях многонациональной и поликультурной среды

В статье отмечается, что увеличение в общеобразовательных школах России числа классов с многонациональным и поликультурным составом учеников предъявляет новые требования к учителю, содержанию и формам обучения. Это относится в первую очередь к учителям-словесникам, так как плохое знание русского языка существенно влияет на успеваемость по другим предметам. В статье предлагаются новые формы работы в таких классах, которые используются автором на уроках русского языка и литературы и во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: русский язык, многонациональный, обучение, адаптация, школа.

Экономическая и политическая ситуация, сложившаяся после распада СССР, привела к появлению в России большого числа мигрантов из бывших союзных республик. Выходцы из этих регионов (обычно это республики Кавказа и Средней Азии) подолгу или постоянно проживают на территории России, перевозят семьи и детей. Соответственно, дети из таких семей получают образование в русскоязычной школе. В настоящее время в российских школах классы с многонациональным и поликультурным составом учеников уже не редкость. Поэтому проблема преподавания русского языка как иностранного остро стоит сегодня не только в странах СНГ, но и в России. В первую очередь это связано с проблемой уровня владения языком, а также отсутствием знаний о культуре, истории, образе жизни, традициях, религии народов страны, где они теперь живут, — России. Особенно остро это ощущают педагоги московских школ, так как в любой московской средней школе на один класс приходится около 6–12 учеников, приехавших из стран СНГ. Это значительно усложняет работу педагога в классе. Практика показывает, что дети, приехавшие на обучение из других стран, порой и вовсе не владеют русским языком, что значительно усложняет восприятие информации по всем предметам, а особенно по русскому языку и литературе. Родители таких детей обычно хорошо говорят по-русски и уверены, что если их ребенок понимает разговорную речь, то с учебной в русскоязычной российской школе он справится. Родители заняты своими взрослыми проблемами и не видят всей глубины проблем школьной жизни своих детей. Дети чаще всего не обсуждают школьные проблемы в семье, чтобы не расстраивать своих близких. Такой ребенок, попав в среду русскоговорящих детей, чувствует себя подавленным, стесняется общаться со сверстниками, не может найти друзей, и успеваемость по учебным предметам становится все хуже. Учителям в такой ситуации очень сложно работать с классом. Особенно филологам. В конечном итоге все учащиеся должны справиться с заданиями государственной итоговой аттестации. А они, как известно, не дифференцируются, каждый ученик должен владеть таким уровнем знаний, чтобы справиться с ВПР и ОГЭ.

Я преподаю русский язык и литературу уже четвертый год в школе № 2065 г. Москвы. И все это время приходилось работать с ребятами, которые приехали из разных стран, а учились с обычными московскими школьниками. Методом проб и ошибок приходилось самостоятельно решать проблемы, потому что никакой учебно-методической литературы по этим вопросам нет. Сегодня я хотела поделиться своим опытом в решении проблемы адаптации школьников из стран СНГ к обучению в образовательных учреждениях России.

За эти годы среди моих учеников были ребята из Армении, Грузии, Азербайджана, Киргизии, Таджикистана и Узбекистана. Сначала я решила, что, рассказывая о культуре, литературе, истории, красивой природе, знакомя ребят с достопримечательностями и выдающимися людьми России, изучая тексты русской классической литературы, я смогу им помочь привыкнуть к новой жизни в школе. Оказалось, что этого слишком мало, а многие дети такую информацию не принимают

или не понимают. Уроки русского языка — это работа с текстом. Я стараюсь ребятам на уроки приносить для анализа и разбора разные тексты из русской классической литературы. При работе с текстом в классе выясняется, что привычные для русскоязычного человека слова оказываются непонятными для ребят из СНГ. Это слова, связанные с бытом россиян, их историей, религией и пр. Все это совершенно незнакомо и непривычно для приезжих детей. Как же тогда их заинтересовать текстовым материалом и развивать речь детей? Шаг за шагом мне удалось завоевать доверие ребят и получить результат — правильную русскую речь.

Я стала более внимательно относиться к выбору текстового материала к урокам. Я начала изучать историю, культуру, литературу, природу и религию народов стран моих новых учеников. Стала искать общие моменты между нашими культурами. Выяснилось, что все эти республики: Армения, Грузия, Азербайджан, Киргизия, Таджикистан, Узбекистан — это горные края с удивительной природой. Я стала искать тексты с описанием горных пейзажей. Так мы полюбили М. Ю. Лермонтова. Потом ребята рисовали свои родные горы и рассказывали о своем родном крае всем ребятам на русском языке. Для наших учеников это было познавательно и увлекательно. А для ребят СНГ — практика русской речи.

По религиозной принадлежности Армения и Грузия — страны христианского вероисповедания. Азербайджан, Киргизия, Таджикистан, Узбекистан — страны с мусульманской верой. Это важно учитывать в школе, обязательно объяснять это детям. Работая с текстами библейских притч, которые оказались понятны всем, дети пришли к выводу, что все религии учат людей добру, миру и справедливости.

Особое внимание уделялось и национальной литературе. Наряду с произведениями русских классиков, ребята собирали материалы о поэтах и писателях своей страны, готовили рефераты, презентации, читали наизусть стихи на родном языке и переводы на русском. Так мы узнали Шота Руставелли, Аббаса Сихата, Алишера Навои, Абулькасима Фердоуси, Ованеса Туманяна, Эсенгула Ибраева. Переводы стихов использовались для анализа текста и сопоставления с произведениями русских поэтов.

«Сказки моего народа» — такие тематические занятия проходили ярко и весело. Сказку можно было рассказать самому, показать в презентации или инсценировать с одноклассниками. Готовились костюмы, декорации. Ребята обсуждали эти сказки и обнаруживали много общего в содержании сказок разных народов России, СНГ и мира.

Следующим шагом в работе со сказками было задание «Сочиняем сказку сами». Вариантов такой работы много. Часто дети сами предлагают способы создания сказок. Вот некоторые из них.

1. По ключевому слову. Например, слово «Шапка». Дети сочиняют сказку, чтобы в ней обязательно фигурировало это слово.
2. По основной идее. «Не нужно быть жадным».
3. По поговорке или пословице. «Дело мастера боится».
4. По метафорическим картам. Здесь остановлюсь подробнее. Метафорическая карта — это загадочный рисунок, сделанный в виде игральных карт, но немного большего размера. Эти рисунки предназначены для психологов, чтобы проверять и развивать образное мышление. Они продаются в наборе по 15–20 и штук. Ни один рисунок не повторяется. По ним учащиеся придумывают свои сказки. Иногда с невероятными сюжетами. Очень удобно эту форму использовать на занятиях, посвященных тропам.

Кроме этого на уроках дети подбирают к русским фразеологизмам, пословицам и поговоркам схожие по содержанию из своего родного языка.

Такие виды работ раскрепощают учащихся, дают им возможность проявлять и развивать свои творческие способности, а также способствуют развитию речи и обогащению словарного запаса.

А еще мы много внимания уделяем национальным обычаям и праздникам. На Востоке 21 марта ежегодно отмечается древний праздник — Навруз — День весеннего равноденствия. У мусульманских народов это большой праздник со своими традициями, национальными обычаями, блюдами, костюмами. В каждой стране он отмечается по-своему. Мы его отметили в классе. В национальных костюмах, с национальными блюдами, с народными песнями, танцами и народными играми. Это было ярко, красиво. Дети разных народов были вместе и говорили по-русски.

Здесь мы указали только на некоторые формы работы, которые могут быть использованы в практике преподавания русского языка и литературы в общеобразовательной школе с многонациональным и поликультурным составом учащихся. Думается, у каждого учителя, работающего в такой школе, накоплен определенный опыт, который будет интересен коллегам. Надеемся, что такой опыт будет каким-либо образом распространен и доведен учительской общественности.

Breeva Elvira Alekseevna

elka199621@mail.ru

School number 2065

Moscow city

On some forms of work in the russian-speaking general educational school in the conditions of a multinational and polycultural environment

The article notes that the increase in the number of classes with a multinational and multicultural composition of students in general education schools in Russia imposes new requirements on the teacher, content and forms of education. This applies primarily to language teachers, since poor knowledge of the Russian language significantly affects academic performance in other subjects. The article proposes new forms of work in such classes that are used by the author in the lessons of the Russian language and literature and in extracurricular activities.

Keywords: Russian language, multinational, training, adaptation, school.

Деловые интеракции на русском языке: исследование для обучения

В статье обсуждается значимость описания деловых интеракций на русском языке в преподавании русского языка как иностранного. Деловое общение представляет собой прежде всего социальное взаимодействие людей со всеми присущими ему сложностями, поэтому для адекватного описания его интеракции должны исследоваться методами дискурс-анализа. На базе такого описания могут быть разработаны актуальные учебные материалы, включающие не только языковые средства, но и значимые социолингвистические индексы и маркеры.

Ключевые слова: социальные интеракции, деловая речь, русский язык, описание, обучение, вторичная социализация.

В настоящее время по числу иностранных студентов Россия находится на шестом месте в мире, уступая только США, Великобритании, Австралии, Франции и Германии и при этом отставая от последних двух стран не столь значительно. Если говорить о направлениях подготовки, то больше всего иностранных студентов получают в России профессиональное образование в сфере медицины, государственного управления, а также различных гуманитарных специальностей. Что касается регионов, из которых приезжают учиться в отечественные учебные заведения, то 72 % иностранцев в российских вузах составляют граждане стран СНГ [7, с. 246].

С. В. Пятенко отмечает, что одним из наиболее перспективных сегментов рынка обучения может считаться деловое образование, поскольку стоимость диплома в этой области с заметным отрывом опережает стоимость документов об образовании по всем остальным специальностям и направлениям. «Основа для задания устойчивого вектора в этом направлении у России есть. При этом «экономика и управление» — третье по популярности направление (после инженерно-технических специальностей, медицины и фармацевтики), спрос на которое в основном предъявляют выходцы из стран СНГ. Однако по-настоящему сильных игроков, способных обеспечить предложение иностранным студентам, пока на российском рынке немного» [7, с. 249]. Каковы возможности повышения эффективности делового образования в России?

Для сохранения и развития общего и единого экономического пространства [8] странам СНГ необходим язык-посредник. Традиционно роль *lingua franca* в этом регионе принадлежала русскому языку, объединявшему носителей разных культур, имеющему достаточно высокую демографическую и коммуникативную мощь, развитую систему стилистических ресурсов и методику преподавания.

Исследователи деловых культур отмечают, что «русский язык, в котором социальная дистанция передается очень тонко, близок к японскому, гибкому языку управления при налаживании связей с целью обмена информацией» [4, с. 164].

В современных условиях повышение эффективности обучения русскому языку как иностранному не в последнюю очередь связано с разработкой учебников, которые могли бы обеспечить богатый репертуар социальных интеракций на этом языке. Но для того, чтобы выполнить такую работу, необходимо осуществить детальное описание таких интеракций в разных сферах социального взаимодействия, в том числе и деловой.

Под социальным взаимодействием в социологии принято понимать координацию совместной деятельности людей, групп или коллективов по целям, месту, способу действия или другим подобным условиям выполнения такой деятельности [2, с. 51]. Согласно взглядам Т. Парсонса [6], социальное взаимодействие возможно лишь при наличии общих социальных норм, репертуара социальных ролей и экспектаций, которые все вместе образуют систему. В социологии традиционно рассматривают две типологии социального взаимодействия: одна из них основана на видах действия, вторая — на статусных системах [2].

К социальным интеракциям, в основе которых лежат статусы и роли их участников, обычно принято относить следующие виды взаимодействия:

- а) экономические;
- б) профессиональные;
- в) семейно-родственные;
- г) демографические;
- д) политические;
- е) религиозные;
- ж) территориально-поселенческие [2].

В современном деловом взаимодействии на русском языке, по природе своей не настолько стандартном, как деловые интеракции на многих других языках, можно встретить элементы из разных перечисленных выше сфер, поэтому коммуникативных средств, обеспечивающих исключительно формальные интеракции, на практике оказывается недостаточно. Деловое общение, при его внешней формальности, — это прежде всего социальное взаимодействие людей со всеми присущими ему сложностями.

Опыт изучения деловых культур на примерах взаимодействия людей и коллективов в разных типах организаций свидетельствует о том, что в этом случае важны не только формальные аспекты передачи информации, а в такой же, если не в большей, степени — метафорические представления о природе организации, которая может видеться участниками деловой коммуникации как механизм, организм, мозг, политическая система, поток и т. п., даже если они не отдадут себе в этом отчета [5]. Метафоры используются всякий раз, когда люди пытаются определить один элемент своего опыта относительно другого, поэтому неизбежно оказывают заметное влияние на язык и поведение [5, с. 22]. Следовательно, изучать и преподавать деловой язык для целей межкультурной коммуникации без учета когнитивных и дискурсивных условий его использования в современном мире — значит действовать недостаточно эффективно. Знание языка без учета этих условий не способно обеспечить социальную координацию при выполнении совместных действий, а именно такое согласование усилий является ключевой целью деловой коммуникации, поэтому для реализации социальных практик необходимо овладеть в первую очередь практиками дискурсивными.

Дискурс при этом понимается как «способ высказывания и мышления о предмете, основанный на общих допущениях и служащий для формирования человеческого понимания этого предмета и действия в отношении него» [1, с. 19]. Именно дискурсивные практики играют ключевую роль в общественной жизни, соединяя тексты на изучаемом языке с социальными практиками, а недостаточное владение ими создает барьеры для эффективной социализации. Социализация рассматривается как освоение социальных ролей, культурных норм и образцов поведения, при этом первичная социализация понимается как сфера межличностных, а вторичная — социальных отношений [2, с. 254–255], столь необходимых для деловых интеракций на изучаемом языке.

Таким образом, можно видеть, что для построения эффективной системы обучения русскому языку как языку межкультурного делового взаимодействия необходимо не заимствование языковых средств, функционирующих в других деловых культурах и традициях, а детальное описание конкурентоспособных аспектов деловых интеракций в российской и русскоязычной практике. «Перспективы развития российского образования тоже во многом связаны с нахождением нашей модели, которая бы опиралась на накопленный мировой опыт и одновременно учитывала особенности отечественной культуры. Образование может быть конкурентоспособным в мировом масштабе, только если оно соответствует национальному характеру» [7, с. 238].

Для описания дискурсивных практик, которое могло бы лечь в основу обучения русскому языку как иностранному для деловых целей, можно использовать интегрированные методы дискурс-анализа, включающие прежде всего подходы и инструментарий теории речевых актов, конверсационного анализа и интеракционной социолингвистики (см., например, [3]). На базе такого описания могут быть разработаны актуальные учебные материалы, включающие не только собственно языковые средства, но и значимые социолингвистические индексы и маркеры, связывающие языковые единицы и конструкции со статусно-ролевыми характеристиками участников коммуникации и особенностями конкретной интеракции. Эти учебные материалы, отражающие специфику современного делового взаимодействия, могли бы послужить основой того самого предложения конкурентоспособного бизнес-образования на русском языке для иностранных студентов.

Литература:

1. Гидденс Э. Саттон Ф. Основные понятия в социологии/ пер. с англ. Е. Рождественской, С. Гавриленко, под науч. ред. С. Гавриленко. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — 3-е изд. — М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2021. — 336 с.
2. Кравченко А. И. Краткий социологический словарь. — М.: Проспект, 2021. — 352 с.
3. Кравченко Н. К. Интегративный метод и оперативные методики дискурс-анализа. Практический курс. — Saarbrücken: PAF, 2015. — 98 с.
4. Льюис Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию: пер. с англ. — 2-е изд. — М.: Дело, 2001. — 448 с.
5. Морган Г. Образы организаций/ Гэрет Морган; пер. с англ. [Ирина Матвеева, Роман Самуенков]; Стокгольмская школа экономики. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2008. — 504 с.
6. Парсонс Т. О структуре социального действия: пер. с англ. — М.: Академический проект, 2018. — 435 с.
7. Пятенко С. В. Деловое образование в России/ С. В. Пятенко. — М.: Олимп-Бизнес, 2017. — 262 с.
8. Урунов А. А. О теории и практике формирования и развития общего и единого экономического пространства России со странами СНГ//Вестник университета. — 2015. — Вып. 8. — С. 165–171.

Butorina E. P.

butorinaelena@gmail.com

Russian State University for the Humanities

Business Interactions in Russian: Research for Teaching

The article discusses the importance of describing of business interaction in Russian for teaching Russian as a foreign language. Business communication is, first of all, the social interaction of people with all its inherent difficulties. Therefore, in order to adequately describe business interactions, they must be investigated by the methods of discourse-analysis. On the basis of such a description, relevant educational materials can be developed, including not only linguistic resources, but also significant sociolinguistic indices and markers.

Keywords: social interactions, business speech, Russian, description, training, secondary socialization.

Цветобозначения как лингвокультурные константы (на материале русской и армянской иконописи)

В связи с тем, что постижение окружающего мира сознанием народа происходит посредством всех органов чувств, специфика культуры в некоторой степени связана с определяемым в ней цветовым спектром. Так, цвет становится формообразующим элементом лингвокультурной картины мира. Сопоставительный анализ цветовых обозначений в русском и армянском языках позволил выявить универсальное и национально-специфическое в культурных сознаниях носителей двух языков.

Ключевые слова: цветобозначение, лингвокультурология, константы, иконопись.

Являясь ключевыми концептами культуры, разные цвета и, соответственно, цветобозначения представляют собой лингвокультурологические знаки большой смысловой емкости и национальной специфики [11, с. 22].

Этносы со сходной географией и культурой имеют одинаковые способы языковой реализации концептов, в частности, в сфере цветобозначения.

Так, общей для русской и армянской культур является символика **белого** и **черного**, которые в культурном сознании носителей обоих языков соотносятся с оппозициями «хороший/плохой», «добрый/злой». Например, *белый* как символ чистоты, справедливости, честности отмечается во фразеологизмах *белая зарплата*, *белая полоса*, *белый голубь* и др. Ему противопоставляется черный цвет, символизирующий что-то плохое, злое, враждебное. Например, *черная душа*, *черная метка*, *черное дело*, *черная лента*. Ср. с армянскими *սիւրբ սիրտի տիրուհի [spitak eres]* чистая совесть, *սևը սիւրբիւնից ջրկէլ [seve spitakic dzokel]* отличать дурное от хорошего, *սևամիտ [sevamit]* злонамеренный, *սևահոգի [sevahogi]* злой, злобный, *սևաբախտ [sevabaxt]* несчастный, горемычный, разг. *սևալիւն [sevalachak]* вдова.

С принятием христианства прекращает существовать связь между определенным цветом и скрытыми силами природы. Так, в армянской дохристианской культуре в отличие от русской цвет воды — белый, а не синий или голубой [9, с. 52]. Цветом воздуха или неба в русской лингвокультуре принято также считать синий, а не красный, как было в армянской культуре.

С принятием христианства эти различия в двух культурах были минимизированы. Красный стал цветом храбрости, голубой — цветом небесного правосудия, а белый — символом благоразумия. Свое символическое обозначение цвет приобрел в культурных условиях религии, в частности в иконописи.

Например, **белый** цвет был и остается неизменным символом духовности и святости. В христианском мировосприятии ангелы и святые представлены в белом одеянии или изображены на фоне белого света. В христианстве у белого цвета нет отрицательных значений [5, с. 89].

Обозначение других цветов может быть неоднозначным. В разные времена тот или иной цвет мог приобретать как положительные, так и отрицательные коннотации. Например, значение *желтого цвета*, которое в раннем христианстве имело значение святости (Святого Духа), просветления, позднее приобрело значение лживости, измены, предательства [2].

В русской иконописи в отличие от армянской **золотой** цвет мог использоваться в различных оттенках. В армянской божественную силу был призван символизировать **желтый** цвет, который также означал божественный свет, честность и славу [8, с. 21]. Однако анализ этимологии русских слов *желтый* и *золотой* показал, что эти лексемы происходят от общего корня. В слове *золотой* корень тот же, что и в лит. *želtas* ‘золотой, желтый’, также др.-инд. *hári-* ‘желтый, золотистый, зеленоватый’, авест. *zairi-* ‘желтый, золотистый’, сюда же ‘зелёный, золá’ [http://www.slovorod.ru/etym-vasmer/_pdf/vasmer-etymologic-dict2.pdf]. Ср. *դէլինի [dixin]* ‘желтый’, исконно армянское слово, произошедшее от и.-евр. корня **dhel-* ‘цвести, зеленеть’. Г. Ачарян отмечает, что «в других языках слово *դէլինի [dixin]* ‘желтый’ то же, что и *կանաչ [kanach]* ‘зеленый’ и происходит от слова *խոտ [khot]* ‘трава’» [4, с. 70].

Зеленый цвет в русской лингвокультуре является символом жизни, что может быть напрямую связано с происхождением слова *зеленый*. Лексема *зеленый* восходит к праиндоевр. *ghel-; *под-ственно лит. Žālias* ‘зеленый’, др.-прусс. *saligan* — то же, лит. *želiù, žėliau, žėlti* ‘зарастать’; с др. вокализмом: лит. *žolė* ‘трава, зелень’, др.-прусс. *sālin* ‘трава’, др.-инд. *híranyam* ‘золото’, авест. *zairi-* ‘желтый, золотистый’, лат. *helvus* ‘желтоватый’ [10]. Возможно поэтому зеленый цвет присутствовал на иконах, в которых изображено начало жизни.

В армянской иконописи **зеленый** также представляет земную жизнь и свет, но при этом может символизировать болезнь и разочарования. Происхождение армянского слова *կանաչ* [*kanach*] ‘зеленый’ неизвестно, но допускается заимствование из тюрк. *genj* ‘молодой’ и связано с ассир. *kanansi* ‘зелень, трава’.

Красный цвет один из самых используемых цветов в русской иконописи, так как в первую очередь является цветом крови Христа, принесенной в жертву, чтобы спасти души людей. Поэтому он считается цветом жизни и любви. Также этот цвет является символом Великого Воскресения, то есть победы жизни над смертью. На иконах в красных одеяниях часто изображают мучеников. Слово *красный* происходит от праслав. **krasъnъ(jь)* ‘красивый, прекрасный’. Ср. словен. *krásan, чеш. krásný* ‘прекрасный’, словацк. *krasny* — то же, польск. *krasny* ‘прекрасный, пригожий’, в.-луж. *krasny* ‘красивый’, н.-луж. *kšasny* — то же [10]. Обозначать цвет слово *красный* стало только после XVI века. До этого времени для обозначения цвета крови и огня использовались слова *червленный* (которое происходит от слова *червь*, так как краска такого цвета добывалась из особых червей) и *рдяный* (которое является дериватом глагола *рдеть* ‘краснеть, гореть, пламенеть’ и имеет общеиндоевропейский корень **ǵd-/ǵoud-/ǵud-* ‘красный’, от которого произошел славянский **roud-s-ъ*).

В армянской иконописи красному уделяется меньше внимания. Его заменяет **ծիրանի** [*cirani*] букв. ‘абрикосовый’ — цвет, требующий дополнительного лингвистического комментария.

При переводе на русский язык, согласно Армянско-русскому словарю Г. Ачаряна, *ծիրանի* — это «пурпурный, багряный, редко золотой» [3, с. 321]. Подобный перевод может вызывать сомнение у носителей русского языка, так как в русской картине мира пурпурный, багряный и золотой — различные цвета. Однако в Армянском толковом словаре А. К. Кочаряна обнаруживаются такие значения слова *ծիրանի*: «1. В целом — яркий, красивый, приятный (о цвете); <...> 6. Пестрый, переливчатый, разноцветный (*ծիրանի պոյս — про радугу, ծիրանի ւեպտի*)» [7, с. 135].

Таким образом, **ծիրանի** — это не какой-то конкретный цвет, а скорее, характеристика насыщенности и яркости, присущая в том числе и спелому абрикосу. Слово *ծիրանի* [*cirani*] образовано от *ծիրանի* [*ciran*] ‘абрикос’, происхождение которого связано с и.-евр. корнем **ger-* ‘созревать, стареть’, получившим в армянском языке форму *ծիր* [*cer*] ‘старый, пожилой’ [6, с. 363].

Цвет **ծիրանի** на иконах — цвет земного царства и знаний. Являясь цветом свободы и божественной любви, он при этом может символизировать грусть, а также обозначать траур и мучение. Пурпурные оттенки можно заметить на одеждах Богородицы. Пурпурный считался цветом царей и императоров.

Более того, можно сказать, что эпитет *ծիրանի* [*cirani*] не просто представлен в армянском языке, но, по сути, актуален в мышлении армянина, где ‘абрикосовый’ цвет — константа, национальный символ.

Также *ծիրանագին* [*ciranaguin*] ‘абрикосовый цвет’ присутствует на флаге Армении, символизируя трудолюбие. В связи с этим *ծիրանի* [*cirani*] букв. ‘абрикосовый’ помимо прочего может быть соотнесен с содержанием концепта «труд».

Цветом голой земли и праха, то есть всего тленного у русских являлся **коричневый** цвет. Данный цвет был призван напоминать о природе человека, которая подвластна смерти. Коричневый смешивался с другими цветами в одеждах Богородицы, напоминая о временной жизни на земле. Однако в армянской иконописи, в отличие от русской, коричневый (*դարձնագին* [*darchnaguin*] букв. ‘цвет корицы’, *սրճագին* [*srchaguin*] букв. ‘цвет кофе’, также используется лексема *շիգանագին* [*shaganakaguin*] ‘каштановый, коричневый’, букв. ‘цвет каштана’) известен как цвет плодородия земли. Также он может означать и мученическую земную жизнь.

Черный цвет как в русской, так и в армянской культурах означал зло, невежество и смерть. Однако смерть не всегда воспринималась в отрицательном значении. В черных одеяниях изображались монахи, отказавшиеся от мирских соблазнов и удовольствий, от мирской жизни. В данном контексте

черный цвет символизировал смерть человека именно для земной жизни. Также этот цвет мог олицетворять некую тайну. К примеру, на черном фоне изображался непостижимый Космос.

Серый — цвет, который никогда не использовался в русской иконописи. Считалось, что данный цвет являлся цветом неясности и небытия, так как смешал в себе черное и белое, то есть зло и добро. Данный цвет считался недопустимым в иконах, олицетворяющих святость и духовный мир. В отличие от русской в армянской иконописи серый цвет употреблялся и означал начало новой жизни и покаяние. Этот цвет использовался наряду с *белым* (ծերմակ [chermak], սպիտակ [spitak] — заимств. из иранского *sarmak [б, с. 492]), который символизировал божественный и духовный свет, чистоту.

Таким образом, культурная специфика, которой обладают цветовые обозначения, позволяет рассматривать их в том числе и в связи с базовой семантической оппозицией «свой/чужой». Все это означает, что одни цвета прагматически осмысляются в связи с Родиной (концептом «родина») и всем родным (в том числе концептом «семья»), другие будут мыслиться как чужие (концепт «чужбина») и как все неродное.

Иными словами, любой цвет может быть интерпретирован как знак «своего» или «чужого».

Литература:

1. Алимпиева Р. В. Семантическая значимость слова и структура лексико-семантической группы: монография: на материале прилагательных цветовых обозначений русского языка. — 1986. — 177 с.
2. Арсеньев В. О церковном иконописании. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.rulit.me> (дата обращения: 05.09.2016).
3. Ачарян Г. Армянско-русский словарь. — Ереван: Издательство Академии наук Армянской ССР, 1987. — 736 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nayiri.com/> (дата обращения: 24.10.2021)
4. Ачарян Г. Этимологический словарь армянского языка (на армянском). — Женева, 2004. — 300 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nayiri.com/> (дата обращения: 24.10.2021)
5. Белый А. Священные цвета / А. Белый. — М.: Просвещение, 1911. — 129 с.
6. Джаукян Г. Б. Этимологический словарь армянского языка. — Ереван: Асохик, 2010. — 820 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nayiri.com/> (дата обращения: 24.10.2021).
7. Кочарян А. К. Армянский школьный толковый словарь. — Ереван: Луйс, 1966. — 340 с.
8. Мартыновский А. Об иконописании // «Философия русского религиозного искусства». — М.: Прогресс. Культура, 1993. — 71 с.
9. Снегирев И. Взгляд на православное иконописание / И. Снегирев // Философия русского религиозного искусства. — М.: Прогресс. Культура, 1993. — 101 с.
10. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: пер. с нем. (с доп.). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.slovorod.ru/etym-vasmer/index.html> (дата обращения: 22.10.2021).
11. Шабашева Е. А. Фразеологические единицы с компонентом «цвет» в русском и английском языках: аксиологический аспект: автореф. дис ... канд. филол. наук. — Калининград, 2012. — 25 с.

Gasparian N. K.
Ninka24235@mail.ru

Color designations as linguocultural constants (on the material of Russian and Armenian iconography)

Due to the fact that the comprehension of the world by the consciousness of the people occurs through all the senses, the specificity of culture is to some extent related to the color spectrum determined in it. Thus, color becomes a formative element of the linguocultural picture of the world. The comparative analysis of color designations in the Russian and Armenian languages revealed the universal and the national-specific in the cultural consciousness of the speakers of the two languages.

Keywords: color signification, linguoculturology, constants, iconography.

Обучение инофонов русскому языку в современной поликультурной школе

В данной статье представлены некоторые аспекты методического сопровождения обучения инофонов русскому языку в поликультурной школе. Описаны формы коррекционной работы, тренировочные упражнения по русскому языку с привлечением краеведческого материала Пензенской области.

Ключевые слова: инофон, поликультурная школа, русский язык.

В современных школах достаточно много обучающихся, говорящих на двух языках — русском и родном. Воспитание этих детей обусловлено национальными традициями и культурой, а русскоязычное окружение предъявляет «свои» требования инофонам. Словом «инофон» называют человека, живущего / оказавшегося в непривычной для него языковой среде и являющегося носителем не только иностранного (чужого для страны проживания) языка как системы, но и носителем иного восприятия мира. В Пензенской области растет количество школ с полиэтническим составом обучающихся. В МБОУ СОШ № 58 г. Пензы 8 % детей позиционируют себя нерусской национальности. По уровню владения языком выделяются три основные группы учеников-инофонов:

- приезжие инофоны, плохо говорящие по-русски;
- инофоны, владеющие русским языком на разговорном уровне, многие из которых родились в России в семьях ранее прибывших мигрантов (из них 2 с ОВЗ);
- билингвы, хорошо владеющие русским языком и способные изъясняться на нем как на втором родном языке.

Первые две группы в составе школы значительно осложняют учебный процесс. Перед такими учениками встает задача восполнения пробелов во владении языком, где ключевую роль играют мотивация, память, усердие и навыки самообучения. Инофоны не выходят на продуктивный языковой уровень. Соответственно педагогу необходимо учитывать специфические черты в процессе обучения русскому языку в полиэтнических классах. В первую очередь именно у учителей русского языка возникает вопрос: «Как обучать русскому языку детей в классе смешанного состава с точки зрения владения языком»? Основная цель преподавания — создание условий для «мягкого» включения инофонов в процесс обучения видам речевой деятельности: аудированию, чтению, говорению, письму.

На наш взгляд, четко сформулировала проблему Т. Ю. Уша: «Школьная практика требует разрешения противоречия — «методика обучения русскому языку как родному частично иностранного контингента» [1, 32]. Мы говорим о деятельности учителя-русиста в школе полиэтнического состава, где дети-инофоны с разной языковой подготовкой учатся вместе с русскоязычными обучающимися, носителями языка. Педагог осознает, что ведущей является коммуникативная компетентность. Если детям первоначально важно общение, то перед школой стоит задача — освоение инофонами государственного стандарта по всем предметам на русском языке, чтобы всем успешно пройти итоговую аттестацию. Основная мера ответственности за это ложится не на учителя русского языка, а на школу в целом — психолого-педагогическая поддержка инофонов. Уроки и внеурочная деятельность в полиэтнических классах имеют свою особенность: педагог учитывает уровень владения языком учащихся-инофонов при разработке занятий в подборе заданий. Обучение русскому языку осуществляется в следующих направлениях: формирование языковедческой, коммуникативной и культуроведческой компетенций. Благодаря организации условий в полиэтнических классах сознательного овладения необходимыми знаниями языка может сформироваться грамотная нормированная речь инофонов. А интеграция инофонов проходит успешнее, если в обучение включены тексты региональной тематики.

При изучении фонетики и орфоэпии начинаем с выразительного чтения. Тип ошибок в большей степени зависит от национальности ребенка. Например, дети, приехавшие из Таджикистана и Узбекистана, испытывают трудности в различении твердых и мягких согласных, в использова-

нии Ы и И, Ъ и Ь (*мыло — мьИло*). Целесообразно отрабатывать упражнения не только на уроке, но и на логопедических занятиях. Учитывая это, мы регулярно проводим орфоэпические пятиминутки с последующим списыванием текста. После чего включаем в урок такой вид деятельности, как объяснительное письмо текста культурологического содержания.

Упражнение. Прочитайте пословицы Пензенского края, следите за правильным ударением.
Роуци да лесА — всемУ красА. СпокОн вЕку кнИга Учит человЕка.

Уже на первых уроках для инофонов вводится представление об интонации.

Упражнение. Продолжите пословицы Пензенского края, следите за правильным ударением в словах и ритме всего выражения.

Нет своего ума — не прибавит и... (Для справок: полиция, учитель, отец, кума).

Умную голову ... и смолоду. (Для справок: причесывают, моют, почитают).

Эффективным приемом закрепления произношения для инофонов является вторящее чтение (учитель читает построчно, ученики повторяют).

Упражнение. Слушайте чтение и постарайтесь воспроизвести по памяти стихотворение пензенского поэта В. Агапова. Четко произносите свистящие и шипящие согласные, обратив внимание на игру слов.

Березинка, Березинка,

Березовая даль.

Дорожка, словно песенка, —

И радость, и печаль...

Одно из главных условий обучения русскому языку в полиэтнических классах — обогащение словарного запаса. Целесообразно включать в работу деформированные тексты.

Упражнение. Вставьте в текст подходящие по смыслу слова.

Абашевская игрушка — это русский художественный (промысел / прием), который сформировался в Спасском районе Пензенской области. Это свистульки, изображающие животных в (сказочном / сказовом) облике. Фигурки имеет удлиненное туловище с короткими ногами и (изящной / разящей) шеей. На тщательно вылепленной головке выделяются глубоко процарапанные (глаза / очи / зенки). Головы козлов, оленей, баранов увенчаны изогнутыми, иногда (многоэтажными / многоярусными) рогами. Пышные челки, кудрявые бороды и гривы четко моделированы. Абашевские свистульки (украшены / раскрашены) (эмалевыми / эмалированными) красками — синими, зелеными, красными в (неожиданных / ожидаемых) сочетаниях. Обычные (домашние / дикие) животные в руках мастера превращаются в (сказочных / сказовых) героев.

При изучении фразеологии целесообразно использовать и фольклор другого народа, представители которого здесь обучаются.

Упражнение. Составьте таджикскую пословицу, правильно соединив ее первую часть со второй. Объясните лексическое значение слов и сформулируйте, чему учит эта пословица.

Алмаз даже из лужи	нет нужды гадать по Корану
Большая река течет спокойно,	слепит глаз
Для доброго дела	умный человек не повышает голоса
Иной раз глупое слово женичины	стоит мудрой проповеди имама
Кто говорит — тот сеет,	кто слушает, тот собирает

В случае возникновения затруднений можно задать вопросы (лучше носителю языка) или обратиться к фразеологическим словарям.

Работа по изучению состава русского слова и русского словообразования играет большую роль в развитии речи учащихся-инофонов. Следует учитывать значительную разницу в морфемике и словообразовании разных языков. В русском языке продуктивным является префиксальный способ. Часто ученики-инофоны допускают ошибки в употреблении приставок. Главный способ предупреждения таких ошибок — научить отличать оттенки в значениях слов.

Упражнение. Прочитайте текст и определите, какое значение имеют приставки в подчеркнутых словах.

Около фонтанной площади Пензы находится небольшой сквер. Здесь установлен прекрасный памятник «Кукушка», прообразом которого являются швейцарские часы. Сотворили это чудо часовщицы в Сердобске. Мастера Пензенского дизельного завода изготовили баиню, к которой прикрутили сердобский механизм. Рабочие стекольного завода привезли из Никольска хрустальные столбики и возвели их на прилегающей зоне. «Кукушка» — любимое место пензенцев. Сюда приходят всей семьей, чтобы успеть, когда откроются ставни и птичка-невеличка подскажет проходим, который час.

Гибкий отбор материала, определение оптимальной системы тренировочных упражнений по морфологии позволит усвоить учащимися базисные грамматические явления русского языка на практической основе.

Упражнение. Прочитайте текст выразительно. Перепишите, ставя существительные и прилагательные в нужном падеже. Определите их род. Задайте вопросы по тексту.

Легенда о Нарчатке

О красот... (мордовская княгиня... Нарчатки давно ходили легенды. Ее ум и целеустремленность поражали. Стройная, гибкая, с (величавый) движениями, она в этот момент словно олицетворяла собой мужество и преданность (Отчизна).

— Слушай, вольный мордовский народ! — голос Нарчатки стал торжественным и (звучный). — На нашу землю напал злобный враг. Много народов поставили на колени татары. Надежды на (победа) у нас нет.

Близится конец (битва). Один за другим падают воины Нарчатки.

— Они умирают непобежденными! — прошептал удивленный Батый.

Вздыхала коня Нарчатка и на глазах татар прыгнула в (ледяная) воду Мокши. Удивленный Батый спросил:

— Каково имя (женщина), выступившей с войском против меня?

И услышал ответ:

— Нарчатка!

— Повелеваю, — повернулся Батый к военачальникам, — в честь (храбрейшая) из женщин называть этот город ее славным (имя)!

(по В. Попову)

При обучении инофонов на уроках необходимо делать акцент на списывание, когда ученики видят слово в правильном написании.

Предлагаем на уроке использовать возможный алгоритм работы:

- чтение текста преподавателем;
- объяснение новых / непонятных слов;
- чтение текста учеником, корректировка произношения звуков;
- списывание текста в тетрадь;
- самопроверка по образцу;
- подчеркивание (объяснение) орфограмм;
- проверка работы учителем;
- работа над ошибками.

При списывании инофоны сначала «фотографируют» слова, а потом учатся объяснять их правописание. А коммуникативная направленность обучения реализуется через активные формы

обучения посредством специфичного языкового материала. Вопросы упражнений — «Знаешь ли ты, что?», «Знаешь ли ты, почему?» — сами представляют грамматическую модель и нацеливают на учебный диалог.

Упражнение. Знаешь ли ты, почему пензенцев называют «толстопятыми»?

Некоторые из вас, вероятно, из вас слышали выражение «пензяки толстопятые». На первый взгляд, такое определение может показаться обидным. Но как оно появилось и что оно обозначает? Давайте разберемся!

Известно, что пензенские крестьяне носили лапти с двойной подошвой, то есть «толстой пяткой». Такая плетеная из лыка обувь служила намного дольше. Но существует еще одна гипотеза. Во время знаменитого перехода русской армии через Альпы в 1799 году под командованием А. В. Суворова практически все солдаты сильно натирали ноги. А пензяки не жаловались! Это потому, что пензенские солдаты носили носки с двойной пяткой, которые вязали только в нашем крае. Когда Суворов узнал об этом, он удивился смекалке наших земляков и произнес: «Ну и молодцы, пензяки толстопятые!» По легенде, это выражение дошло и до нашего времени.

Знаете ли вы, как наш край связан с личностью А. В. Суворова? Видный военачальник владел несколькими именами в Мокшанском районе.

Включение в общеобразовательный курс русского языка местного языкового материала (региональной топонимики, гидронимики, ономастики) выполняет важную познавательно-воспитательную роль, укрепляет чувство патриотизма.

Упражнение. Прочитайте легенду Пензенского края, следите за правильным ударением. Спишите текст, вставляя пропущенные буквы.

Р...ка Сура. Почему так называется? Существует л...генда, что Сура по...сказала мордве, где им жить, и они назвали ее Сур (в переводе с мордовского «палец»). Позже ее назвали Сурой. По преданию м...рдовский н...род объ...сняет название р...ки Суры: «Когда мордва пришли к Волге, там жил какой-то н...род. Они не пустили их идти вниз по Волге. Тогда мордва вернулись назад, но сверху, с Волги, их тоже т...снили другие люди, отг...няя их от Волги». Мордва ходили туда-сюда, и искали, где им ж...ть. Они пришли на такое место, где в Волгу с юга течет другая р...ка. Старики собрались вместе и стали советоваться: что делать, куда дальше идти? «Вот эта река, как палец, показывает, куда идти. Нам надо идти по этой реке и там жить». Его послушались и пошли вверх по этой реке, там других н...родов тогда не было, никто не ж...л. А место было для охоты хорошее, л...сов много. Так они и остались ж...ть здесь. А реку стали называть Сур — она как палец, им показала, где ж...ть. Сур, по-мордовски — палец. Так по...вилось название этой р...ки — Сур. А уже после стали говорить — Сура.

Знакомясь с подобным материалом, инофоны активно включаются в диалог и рассказывают о своем жизненном опыте, народе, родных языках, традициях и культуре. Главной целью процесса обучения школьников-мигрантов является корректное включение учащихся в процесс активного пользования языком для адаптации и социализации.

Литература:

1. Уша Т. Ю. русский язык в полиэтнической школе как методическая проблемы / Т. Ю. Уша // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. — 2013. — Вып. 11. — С. 32.

Gromova I. V.

irinapenza66@nail.ru

Secondary School No. 58 of Penza named G. V. Myasnikov

Teaching Russian for foreigners in a modern multicultural school

This article presents some aspects of the methodological support of teaching Russian to foreigners in a multicultural school. The forms of correctional work with the involvement of local lore material of the Penza region are described.

Keywords: inofon, multicultural school, Russian language.

Коммуникативный анализ учебных диалогов (на материалах платформ ruslandjournal.de, lingust.ru)

В статье рассматриваются виды и функции учебного диалога на русском языке. Материалом исследования являются учебные диалоги, используемые в преподавании русского языка как иностранного, на образовательных платформах в Интернете. Обосновываются критерии коммуникативного анализа учебных диалогов, дается их примерная классификация. Предлагаемая в работе методика может применяться для оценки эффективности учебных речевых материалов в преподавании русского языка как иностранного.

Ключевые слова: учебный диалог, коммуникативный анализ диалога, критерии анализа диалога, классификация учебных диалогов, преподавание РК.

Известно, что разговорный диалог — это первичная форма существования языка. Он очень успешен как форма коммуникации, поскольку там примерно в равных долях задействованы и реципиент, и коммуникатор. Одна из наиболее важных областей его применения — это лингводидактика. В данной области существуют несколько аспектов изучения диалога. Первый аспект касается овладения изучающими иностранный язык определенными языковыми компетенциями. Е. А. Ланцева указывает на эффективность разговорной речи как формы «усвоения любой грамматической конструкции» [3, с. 1]. Другой аспект напрямую связан с коммуникативной компетенцией. Здесь диалог рассматривается не только как средство освоения определенных языковых навыков и умений (отработка лексики определенных тематических групп), но и как предмет освоения (отработка ситуаций применения данной лексики).

Данная статья представляет собой попытку создания методики, а также критериев коммуникативного анализа подобного материала, основанных на работах отечественных лингвистов, а также пример приложения подобной методики к анализу диалогов т. н. экспресс-курсов изучения русского языка как иностранного.

При коммуникативном анализе диалогов были учтены следующие критерии:

- I. Тип общения, выделяемый Л. Л. Федоровой [4]:
 1. Формальное общение (общение в формальной ситуации):
 - иерархическое
 - нейтральное
 2. Неформальное общение:
 - сотрудничество
 - соперничество
- II. Цель диалогической коммуникации, выделяемая И. Н. Борисовой [1, с. 117]:
 1. Акционально-практический диалог.
 2. Интенционально-коммуникативный, или диалог-расспрос.
 3. Непринужденный разговорный диалог.

За единицу деления диалога взят речевой акт. Каждое речевое действие в диалоге пронумеровано по системе AR (акция-реакция). И поскольку диалог в контексте лингводидактики воспринимается с позиций обучаемого, реакция в первой реплике отсутствует. Соответственно, первое речевое действие получает наименование A1. Второе и последующие уже имеют в своем составе тему и рему и носят наименование AnR(n-1). Последняя реплика в данном диалоге не может иметь рему или акционную составляющую, даже если таковая подразумевается контекстом, и соответственно носит наименование Rn.

Речевые действия в соответствии с классификацией Л. Н. Федоровой [4] были разделены на четыре группы по сфере влияния на собеседника, внутри каждой из которых РД были разделены на акционные и реакционные:

Информационные (влияние на знания). Пример: запрос информации (А), запрос уточняющей информации (R), сообщение (А), информирование (R).

Волеизъявления (влияние на поступки). Пример: Просьба о разрешении (А), разрешение (R), запрет (R).

Социальные (влияние на статус). Пример: приветствие (А), ответ на приветствие (R), благодарность(А), отклик на благодарность (R)

Эмоциональные (влияние на чувства). Пример: угроза (А, R), насмешка (А, R), ласка (А, R)

Четвертый критерий, по которому была произведена классификация речевых действий, касался вопросов. Со ссылкой на работу Казаковской В. В., Хохловой М. В. [2, с. 1–2] были выделены:

1. Модусные вопросы (обращенные к интенциональному миру собеседника).
2. Диктумные вопросы (обращены к экстенциональному миру собеседника).

Перейдем непосредственно к анализу. Он производился на материалах двух популярных экспресс-курсов РКИ: russlandjournal.de (немецкоязычная платформа, курс на немецком языке), lingust.ru (русскоязычная платформа, курс на английском языке).

Пример анализа:

L36. Masha: Я отойду на минутку. Вы скажете, что я за вами занимала? A1

Person in line: Пожалуйста. A2R1

Masha: Спасибо. R2

Таблица 1. Коммуникативный анализ диалогов

Номер диалога	Номер реплики	Тип речевого действия		Тип вопроса	Тип диалога
		Акция	Реакция		
L36		Тип воздействия: информационное, волеизъявление социальное. Формальное нейтральное общение.			Акционально-практический (АП)
	A1	Сообщение. Просьба	—	Модусный вопрос	
	R1 A2	Отклик на просьбу			
	R2	Благодарность			

По результатам анализа 105 диалогов были получены следующие данные.

По сфере влияния на собеседника:

Информационное: D — 15 (100%); L — 79 (94%). Социальное: D — 15 (78%); L — 52 (62%). Волеизъявление: D — 12 (63%); L — 37 (45%). Эмоциональное: D — 3 (16%); L — 8 (8%).

При этом необходимо отметить, что эмоциональные РД чаще всего встречаются в непринужденных разговорных диалогах. А интенционально-коммуникативный тип содержит только информационные или информационные и социальные речевые действия. Акционально-практический тип диалогов под собой подразумевает наличие волеизъявлений.

По типу общения из 110 диалогов:

Формальное нейтральное: D — 13 (68%); L — 64 (76%). Формальное иерархическое: D — отсутствует; L — 2 (2,3%). Неформальное сотрудничество: D — 5 (26%); L — 21 (25%). Неформальное соперничество: D — 1 (5%); L — отсутствует.

По типу диалога: акционально-практический: D — 15 (79%), L — 51 (61%); непринужденный разговорный: D — 4 (21%), L — 9 (11%); интенционально-коммуникативный: D — отсутствует; L — 24 (28%)

По типу апелляции вопроса можно выделить следующие: модусный: D — 10 (16%); L — 49 (29%). Диктумный: D — 52 (84%); L — 121 (71%). Таким образом, подтверждаются тезисы В. В. Казаковской и М. В. Хохлова [Казаковская, Хохлова, с. 402], отметивших, что к диктумному типу принадлежат большинство вопросов в вопросительных конструкциях.

Таким образом, основываясь на этих данных, можно сделать выводы относительно электронных курсов. Диалоги в них приближены к разговорным. Оба курса практикоориентированы, однако акцентированы в них разные аспекты обучения русскому языку. На russlandjournal.de более подробно разобраны ситуации общения, типовые для изучающего русский язык с целью туризма (так, например, только в этом курсе присутствует диалог с типом общения неформальное соперничество). В курсе lingust.ru акцент сделан на более глубокое овладение учащимися лексикой. Так, в нем присутствуют интенционально-коммуникативные диалоги, нацеленные на развитие у учащихся лингвистической, а также страноведческих компетенций. Данные диалоги наименее приближены к разговорной речи, более абстрактны и за счет этого помогают сделать акцент не на коммуникативной, а на лингвистической составляющей.

Литература:

1. Борисова И. Н. Русский разговорный диалог: Структура и динамика. 3-е изд. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 320 с.
2. Казаковская В. В., Хохлова М. В. Вопросно-ответные единства, апеллирующие к точке зрения адресата // ИЛИ РАН, Санкт-Петербург, СПбГУ, Санкт-Петербург.
3. Ланцева Е. А. Проблема отбора диалогических единиц в аспекте обучения коммуникативной грамматике русского языка как неродного. Гуманитарный вестник, 2013, вып. 3 (5).
4. Федорова Л. Л. и др. Коммуникационные стратегии культуры и гуманитарные технологии: Научно-методические материалы [Электронный ресурс] / Кол. авторов; Российский Государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. — 18.12.2009. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/3392/33954>

Zelnikova A. A.

anna.zelnikova@mail.ru

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod — National Research University

Communicative analysis of training conversations

(based on the materials from the online platforms russlandjournal.de, lingust.ru)

In this article we consider types and functions of a training conversation in the Russian language. The materials of the study are training conversations, which are used in teaching Russian as a foreign language on the online educational platforms in the Internet. The criteria of the communicative analysis of training conversations are grounded and their rough classification is offered. The methods proposed in the article can be applied to the effectiveness evaluation of the training speech materials for teaching Russian as a foreign language.

Keywords: training conversation, communicative analysis of a conversation, the criteria of the conversation analysis, the classification of training conversations, teaching Russian as a foreign language.

Цифровые образовательные средства в помощь преподавателям русского языка: способы предварительной оценки качества текста

Подросток начала 2020-х годов уникален. Учителям часто сложно «угнаться» за прогрессом, а нерадивый школьник, который даже пишет с ошибками, впитывает инновации, как губка, органично и безболезненно. Однако достаточным эмоциональным опытом и знаниями взрослого он по-прежнему не обладает, поэтому сомневается: понравился ли он собеседнику, правильно ли выполнил школьное задание, будут ли оппоненты объективно его оценивать. Таким образом, выделим два аспекта, которые волнуют современного подростка.

Первая потребность — желание понравиться. Его можно рассматривать и в ключе удовлетворения зачатков профессиональных амбиций, где во главу угла ставится не личная симпатия, а объективное признание заслуг. Потребность в объективной оценке чаще всего транслирует мысль о том, что даже профессиональное суждение субъективно, так как профессионал — человек, а значит, априори пристрастен. Поэтому в обществе растет доверие к формальным способам обработки информации и анализа качества работы. Не остался в стороне и авторский текст.

Вторая потребность — социализация — базовая для подростков. Важнейшим агентом социализации стали информационные технологии, которые начали конкурировать с семьей и школой. Интернет теперь влияет не только на онлайн-поведение ребенка, но и формирует его внесетевую реальность. Такой образ жизни требует решения впервые поставленных перед ребенком задач: поиск и освоение новых форм общения, которыми обычно становятся социальные сети.

Социальная сеть, как правило, основывается на визуальном восприятии: на сообщении (продающем, исповедальном, развлекательном, философском и т. д.), заметке, изображении или видеоряде. Все перечисленное представляет собой формы текста или метатекста. В школе ребенок учится составлять несложное речевое высказывание, в социальных сетях этот навык применяет. Сочинение, интернет-постинг, личная переписка становятся инструментом для получения одобрения, внимания, похвалы и обретения. Небрежно написанный текст, конечно, привлечет внимание, но может и вызвать обидную критику. Следовательно, необходим простой способ определить степень эффективности «месседжа». В этом состоит актуальность данной статьи.

Для того чтобы помочь подростку успешнее социализироваться в цифровом пространстве и предоставить возможность для реализации развития творческого и интеллектуального потенциала, нужно познакомить с наглядными и доступными способами оценки своего произведения.

Существует несколько онлайн-сервисов, позволяющих произвести мониторинг первичного качества текста, «общую канву», так сказать, «верность направления». Они не определяют уровень писательского таланта или обученности языку, но смогут проанализировать степень ясности и точности выбранных лексических формулировок. Этого будет достаточно, чтобы ребенок смог понять, соответствует ли произведение уровню его притязаний.

Первый сервис — «**Оценка читабельности текста**» (<http://ru.readability.io>). Название — калька с английского, может, не самое благозвучное слово, но точно определяет назначение сайта.

Загрузив текст с помощью ссылки или скопировав его в специальное окно, пользователь мгновенно получает оценку аудитории, которой этот текст предназначен. Если указанный возраст потенциальных читателей соответствует возрасту автора или его целевой аудитории, то цель можно считать достигнутой. Если же аудитория значительно моложе, например, старшеклассник изъясняется на уровне 1–3-го класса, то подросток должен задать себе вопрос, не слишком ли примитивен его язык, что можно изменить.

Второй сервис — популярный алгоритм «Главред» (<https://glvrd.ru>). Сайт призывает «очистить текст от словесного мусора» и, конечно, больше подходит журналистам и специалистам по рекламе, но дает обучающемуся понять примерную оценку уровня текста.

«Главред» — это два окна-алгоритма, «Чистота» и «Читаемость», проверяющие лексику и синтаксис высказывания. Оценивание происходит по 10-балльной шкале, все «замечания» программа указывает в комментариях, например, если использовано личное местоимение, которое можно опустить.

Механизм позволяет убрать повторы, клише и штампы, добиться ясности, но не указывает на грамматические ошибки. Очевидный плюс сервиса в советах и наглядных примерах, которые помогают подростку не только оценить свой текст, себя как автора, но и развить навык анализа замечаний, следовательно, критического мышления.

Третий сервис — алгоритмы системы «Антиплагиат» используются как на одноименном ресурсе, так и на популярном бесплатном сервисе «Текст.ру». Главное достоинство сервиса — возможность контроля, реализуемая и самим подростком, и наставником. Учитель может проверить уникальность произведения, т. е. осуществить функции надзора. Традиционно считалось, что дети используют подобные алгоритмы, чтобы скрыть жульничество. Однако у антиплагиата есть другие преимущества: во-первых, можно найти первоисточник сообщения, самостоятельно оценить логику. Во-вторых, ребенок, создающий уникальное произведение или интернет-контент, способен отследить несогласованные с ним как с автором публикации.

Четвертый и, пожалуй, самый ресурсоемкий сервис — создание **бота-помощника**, позволяющего сравнить заданный текст с эталоном.

С 2016 года в России наблюдается рост популярности чат-ботов, используемых преимущественно в рекламе и продвижении продуктов, но с недавнего времени еще и в образовании.

Чат-боты делятся на 2 группы: примитивные (заполняемые человеком) и развивающиеся (на основе нейросети). Преподаватель без специального образования и навыков может создать свой чат-бот с помощью конструктора, работающего на базе социальной сети (например, «ВКонтакте») или мессенджера (самый удобный вариант — «Телеграм»).

Очевидными плюсами использования чат-бота являются популярность среди обучающихся (решает проблему социализации) и возможность в режиме реального времени проверить собственную работу, что способствует развитию навыков критического мышления и адекватной самооценки — важной глобальной компетенции.

Но есть и заметный минус. На данном этапе развития популярных конструкторов учитель может создать только примитивную систему сопоставления эталона с текстом, созданным учеником. Однако подобный инструмент можно успешно использовать для отработки упражнений, включающих в себя четкую структуру синтаксиса (например, правильное управление в словосочетаниях или порядок слов).

Безусловно, какими бы верными ни были алгоритмы, заменить профессиональное мнение специалиста они не смогут. Человеку нужен человек, а подростку — учитель, авторитет, вдумчивый читатель и помощник. Но для собственного успокоения ребенку нужно понимать, что созданное им речевое произведение достойно того, чтобы показать наставнику или привлечь внимание интернет-аудитории.

Таким образом, вышеуказанные способы предварительной оценки текста способны расширить инструментарий подрастающей личности для более успешной социализации, в том числе в сетевой среде. Сравнивая свои результаты с объективным источником, подросток перестает бояться необъективной оценки, становится увереннее, появляются возможности для развития важных компетенций: адекватного самоанализа, согласованного с уровнем притязаний, и навыков критического мышления.

Задача учителя словесности — познакомить молодое поколение с несложными и доступными методами работы с текстом.

Литература:

1. Ильяхов М. Пиши, сокращай: Как создать сильный текст / Максим Ильяхов, Людмила Сарычева. — 3-е изд. — М.: Альпина Паблишер, 2018. — 440 с.: ил.
2. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Солдатова Г. У. // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71–80. Режим доступа: doi:10.17759/sps.2018090308. — 14.11.2019.
3. Шаповалов М. И. Возможности использования ИКТ для оценивания ответа в свободной форме на уроках основной и старшей школы [Электронный ресурс] / Михаил Иванович Шаповалов // Издательский дом «Первое сентября». — М., 2019. — Режим доступа.
4. Широких К. А. Информационные способы предварительной оценки качества текста [статья] / К. А. Широких // Организационно-методические аспекты реализации непрерывного образования современного педагога. (По материалам научно-практической конференции с международным участием 29 ноября 2019 г.). — СПб.: ЧОУ «Эпиграф». — 2019. — С. 170–172.

Использование принципов педагогической мнемотехники в преподавании русского языка

Статья посвящена мнемотехнике, одной из древнейших технологий для запоминания большого объема информации. Под мнемотехникой понимается совокупность различных приемов, способствующих запоминанию возможно большего количества информационных единиц. В статье дается краткий экскурс в историю развития мнемотехники. Выделяется несколько видов мнемотехники: народная, классическая, педагогическая, цирковая (эстрадная), спортивная и современная мнемотехника. В центре внимания настоящей статьи находится педагогическая мнемотехника.

Статья представляет результаты экспериментального исследования применения приемов педагогической мнемотехники при преподавании русского языка в 6-х классах общеобразовательной школы. Автор демонстрирует, каким образом происходит запоминание новой информации учащимися (словарные слова) с применением базовых принципов мнемотехники.

Ключевые слова: мнемотехника, педагогическая мнемотехника, ассоциации, кодирование информации образами, формирование эмоционального отношения.

«Мнемотехника — это совокупность специальных приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти» [3, с. 232].

Первые сохранившиеся письменные работы по мнемотехнике/мнемонике датируются 86–82 гг. до н. э. Практика использования приемов запоминания информации возникла еще раньше. Так, мнемотехника была знакома уже племенам майя и древним египтянам.

Сам термин «мнемоника» был представлен, как считается, древнегреческим философом Пифагором. Как представляется, искусство мнемотехники получило свое название в честь древнегреческой богини Мнемозины (Мнемосина). Она является хранительницей дара памяти, который греческий бог Прометей преподнес людям.

Древнеримский оратор М. Т. Цицерон является автором первого сохранившегося труда по мнемонике. «Вначале мнемоника возникла как основная часть риторики и предназначалась для запоминания длинных речей» [2, с. 152].

Гай Юлий Цезарь был не только великим полководцем, но и обладал феноменальной памятью. Известен тот факт, что он регулярно тренировал свою память и репрезентировал целую систему приемов для тренировки памяти.

Данную методику изучал, разрабатывал и преподавал в дальнейшем Джордано Бруно. В своих трудах он подробно изучил и описал, как именно символические образы и живое воображение человека способствуют возникновению определенных символов, которые можно сравнить с небосводом во всем его величии и великолепии. Образованные цепи памяти гармонично размещаются в памяти человека и впоследствии служат ему долгие годы. Живые архетипальные символы дают доступ к источникам универсального познания. Дж. Бруно писал: «Воображение и память являются двумя сторонами единого процесса познания Божественного через Природу. Воображение — как путь, канал Души, связь между Небом и Землей, миром Вечного и миром Приходящего. Память не просто как процесс запоминания, а как искусство, дающее возможность зафиксировать следы Бога в Природе» [6, с. 12].

Во времена Древней Руси мнемотехника также нашла свое применение. Звучание букв славянской азбуки сопряжено с мнемонической целью: *А* (аз), *Б* (буки), *В* (веди) — я буквы знаю. *Г* (глагол), *Д* (добро), *Е* (есть) — письменность есть добро. *Р* (рцы), *С* (слово), *Т* (твердо) — произноси слово твердо.

В XIX веке в Европе мнемотехника продолжала пользоваться большой популярностью, возникло много различных систем, многие мнемонисты проявляли свое мастерство на различных публичных выступлениях благодаря этим системам.

Мнемонике посвящены и современные научные работы Л. П. Бычковой [1], Калиш Е. Е. [4], Р. С. Шилко [7] и др.

В современной психолого-педагогической литературе принято выделять следующие виды мнемотехник: народная, классическая, педагогическая, эстрадная (цирковая), спортивная современная мнемотехника.

Для *классической* мнемотехники было характерно запоминание информации, предварительно трансформированной в зрительные образы. Несложные мнемонические приемы служили вспомогательным средством риторики.

Мнемотехника народная. В нее вошли те приемы, которые присутствуют в жизнедеятельности человечества издревле. Очень яркий тому пример — это определение растущего или убывающего месяца. Прием настолько прост, что наличием всего одного указательного пальца и приставив его к месяцу в звездном небе, мы легко запоминаем, что если данная нехитрая конструкция похожа на Р — значит месяц растущий, а если К — убывающий. Другой пример народной мнемотехники: по костяшкам пальцев, которые сжаты в кулак, считать, в каком месяце выпадает 30 или 31 день.

Характерной чертой *цирковой мнемотехники* считается кропотливое создание кодированной информации. Это может быть: интонация, покашливание, случайно лопнувший шарик или обыкновенное почесывание носа, все зависит от структуры поставленного номера фокусника и его ассистента. Эстрадная мнемоника использует основы традиционной мнемоники.

Спортивная мнемоника — всегда подразумевает под собой — спортивные соревнования на объемы памяти, и носит собственные характерные черты. Например, некоторые устанавливают рекорды в запоминании чисел, некоторые являются чемпионами по запоминанию игральные карт. Оценивается не только скорость запоминания, но и объем запоминаемой и воспроизводимой информации.

Отцом-основателем педагогической мнемотехники принято считать французского философа и педагога П. Рамуса. В условиях группового обучения учебные заведения стали ориентироваться на массовый практический результат [4].

Сфера современной педагогической деятельности является благодатной почвой для использования мнемотехнических приемов. Для повышения мотивации к изучению русского языка и для сохранения качества знаний обучающихся, следует применять, наряду с традиционными, и мнемотехнические технологии.

Приведем примеры мнемотехнических методов, которые, на наш взгляд, целесообразно применять в педагогической деятельности, в преподавании русского языка:

- метод эйдетики (Эйдетика — от греческого «эйдос» — образ. Эта методика развивает способность мыслить образами, учит методам запоминания информации, помогает в развитии воображения);
- метод зрительных ассоциаций;
- метод звуковых ассоциаций;
- метод рифмовки;
- этимологический анализ слов (находится опора для графического облика слова);
- метод Цицерона.

Рассмотрим некоторые из указанных приемов.

Метод зрительных ассоциаций.

Применение данного метода предполагает творческую работу педагога. Учителю необходимо проанализировать, какие слова особенно сложно усваиваются учениками, и на основании своего анализа подготовить дидактический материал для дальнейшего закрепления в памяти сложных слов.

Например:

Коттедж. На карточке изображен высокий дом и рядом кот в роли человека.

Здесь живет **Кот** по кличке **Тедж**.

Медальон. На карточке фото мальчика, который протягивает руки к медальке

Медаль + Он = медальон

Велосипед. На фото разобранный велосипед.

Велик = **оси** + **педали**.

Метод рифмовки — стихи, рассказы, сказки, ребусы. Данный метод очень поэтичный и практически всегда вызывает у обучающимся положительные эмоции, что в свою очередь способствует качественному запоминанию слов.

*Желтый, черный и тяжелый,
Шелк и щелк, пришел и пчелы,
Шепот, щеголь и еще* — Пишем, дети, с буквой «Е».
Этимологический анализ слов.

Этот метод является одним из средств, обеспечивающих осмысленность усвоения орфографического облика слова и тем самым повышающих правильность и прочность запоминания непроверяемых написаний. Этимологическая справка содержит информацию о происхождении слова, его первоначальном значении, помогает «прояснить» исторический состав слова и позволяет мотивировать его современное написание, то есть найти опору для запоминания их современного графического облика. Приведем несколько примеров.

Корова. Проверочным к слову *корова* является слово «**кор**», что с древнерусского языка значит «**рог**», то есть корова рогатая.

«Воробей. Слово происходит к древней основе «**вор**». От нее образованы такие слова, как ворота — забор. Скорее всего, за это воробей и получил свое название, что издавна вертелся возле человеческого жилья, на воротах и на заборах сидел».

Лягушка. Исконно суффиксальное производное от «лягуха», «ляг», «лягать». Земноводное получило имя по способу передвижения прыжками.

Запоминание происходит легче также в том случае, если учебный материал вызывает определенное эмоциональное отношение. Для этого необходимо включить воображение и «оживить» определенные слова, например, словарные. Задача обучающегося — самостоятельно из группы слов придумать живой сюжет.

Например: составить нарратив со следующими словами: *Аттестат, январский, обаятельный, пловец, стеллаж.*

Может получиться подобный дискурс: «Всемирно известный пловец в морозный январский день получил свой аттестат. Он так обаятельно улыбался, когда поставил свой аттестат на стеллаж».

Данные приемы педагогической мнемотехники были использованы при преподавании русского языка студентами-практикантами в МБОУ средняя общеобразовательная школа № 5 имени Кати Соловьяновой муниципального образования г-к Анапа. В ходе преподавательской деятельности был проведен эксперимент. Все обучающиеся 6-х классов были разделены на 2 группы. Первая группа изучала новые словарные слова в традиционном формате, с опорой на материалы учебника. Вторая группа изучала правописание словарных слов с применением мнемотехнических приемов — мнемочапочек с этимологическим анализом слов.

Заключительный этап исследовательского эксперимента показал, что обе группы обучающихся повысили свой уровень знаний правописания словарных слов, но лучшие результаты отмечены в группе, где были применены в практическом обучении мнемочапочки, в частности, 74 % обучающихся данной группы справились с контрольным словарным диктантом на «отлично» и «хорошо». В то время, как в реципиенты первой группы с этими оценками составили 53 % от общего количества.

Практическая апробация показала, что мнемотехнический подход способствует качественному запоминанию словарных слов, развивает интеллект, активизирует творческие способности у обучающихся, повышает мотивацию к изучению русского языка.

Представленные лишь некоторые приемы мнемоники позволяют говорить о перспективности педагогической мнемотехники. В настоящее время мнемотехнические способы репрезентации учебного материала нередко применяются в педагогической мнемонике и могут быть успешно интегрированы в процесс преподавания русского языка.

Литература:

1. Бычкова Л. П. Влияние структуры стимульного ряда и его субъективного представления на продуктивность кратковременного запоминания: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Л. П. Бычкова. — М., 1998. — 135 с.
2. Зинченко Т. П. Когнитивная и прикладная психология. — М.: МОДЭК, 2000. 608 с.
3. Йейтс Ф. Искусство памяти / пер. Е. Малышкин. — Фонд поддержки науки и образования «Университетская книга». — СПб.: Университетская книга, 1997. 480 с.

4. Калиш Е. Е. Использование принципов педагогической мнемотехники в преподавании иностранного языка // Электронный научный журнал Байкальского университета. 2017. Т 8. № 1.
5. Калюжная Т. В., Величко Г. А. Мнемотехника как педагогическая технология на уроках русского языка (исторический аспект) // Образование. Наука. Культура: традиции и современность: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции (1 марта 2019 года). 2019. — С. 10–12.
6. Сикирич Е. Джордано Бруно — Титан эпохи Возрождения. Новый Акрополь, 1996. 48 с.
7. Шилко Р. С. Динамика внимания при кратковременном запоминании: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Р. С. Шилко. — М., 2003. — 219 с.

Kalyuzhnaya Tatiana Vladislavovna

ktv2007@mail.ru

Anapa branch of Moscow State Pedagogical University

Using the principles of pedagogical mnemonics in teaching Russian

The article is devoted to mnemonics, one of the oldest technologies for storing large amounts of information. Mnemonics is understood as a set of various techniques that contribute to memorizing as many information units as possible. The article provides a brief excursion into the history of the development of mnemonics. There are several types of mnemonics: classical, pedagogical, circus (variety), sports and modern mnemonics. The focus of this article is on pedagogical mnemonics.

The article presents the results of an experimental study of the use of pedagogical mnemonic techniques in teaching Russian in grades 6 of a general education school. The author demonstrates how the memorization of new information occurs.

Keywords: Mnemonics, pedagogical mnemonics, associations, coding of information by images, the formation of an emotional attitude.

Рунет как пространство межкультурной коммуникации русскоязычной молодежи из стран СНГ

Статья посвящена проблеме выявления прецедентных феноменов и особенностей их функционирования в виртуальной среде русскоязычных сайтов (Рунет). Выявляются специфические характеристики пользователей русскоязычного сегмента сети Интернет. Предлагаются возможности использования данного виртуального пространства для продвижения русского языка и культурных ценностей.

Ключевые слова: прецедентный феномен, русскоязычная интернет-среда, лингвокультурология.

Конечной целью обучения русскому языку и изучения русского языка как иностранного является возможность осуществления успешной межкультурной коммуникации с представителями других стран. Очевидно, что владение языком является не единственным условием успешности коммуникации. Сегодня педагоги и методисты говорят о том, что результатом обучения русскому языку как иностранному должна стать не коммуникативная, а межкультурная компетенция учащихся [3, с. 205].

Современная повестка дня, к сожалению, способствует не общению, а разобщению как отдельных людей, так и целых социальных групп. Карантинные меры, закрытие границ, ограничения в перемещении внутри государств, переход на дистанционные формы коммуникации в рабочей и внерабочей деятельности — все это, с одной стороны, создает препятствия для общения, но с другой — подталкивает нас к поиску новых точек взаимодействия и новых способов реализации интеракционных культурных форм. Эту функцию берет на себя сегодня Интернет и социальные сети.

Поскольку ситуация коммуникативного вакуума неприемлема для человека, идет активный поиск того, что могло бы стать объединяющим фактором в противовес многочисленным факторам дезинтеграции. Общество, и прежде всего, молодежь как наиболее активные пользователи Интернета, именно в этой — привычной и понятной среде ищут ценностную точку опоры. Отметим тот факт, что молодежь из стран СНГ находится по большей части в той же вербально-культурной виртуальной среде, что и российские жители, а именно — в Рунете.

Пытаясь определить границы современного Русского мира, социологи, лингвисты и культурологи предлагают различные обоснования: владение русским языком, этническая принадлежность к русской нации, проживание на территориях, исторически связанных с Россией, вовлеченность в орбиту интересов современной России (политических, экономических, культурных), ощущение причастности к русской культуре в самом широком смысле и т. д. По сути речь идет об очень сложной, получившей в современных условиях новое развитие проблеме этнического и национального самоопределения. Молодежь во всем мире — Россия и страны СНГ не являются исключением — они иначе воспринимают свою этническую и национальную принадлежность. Новое поколение выбирает место учебы, а затем работы, не привязываясь к границам государств. Виртуальные сообщества начинают приобретать более важное значение для социализации личности подростка, нежели сообщества национальные. Поэтому мы можем говорить о возникновении особого культурного и языкового феномена — Рунета, русскоязычного сегмента сети Интернет, очевидно не привязанного ни к географическим границам, ни даже к доменным (сайты на русском языке могут иметь любой домен .com, .org, .ua и др.), функционирующего на русском языке, но что очень важно — не только для жителей России.

Например, большой популярностью в странах СНГ пользуется российская социальная сеть «ВКонтакте». На Украине она занимает второе место после Фэйсбука (27% и 36% соответствен-

но), похожие цифры в Казахстане (28 % против 36 %), а в Беларуси находится на первом месте (32 % против 30 %). Популярны в странах СНГ также российские новостные сайты, мультфильмы и сериалы и, конечно, российская блогосфера.

Можно ли выделить прецедентные феномены, которые будут общими для молодых людей, пользующихся Рунетом? Можно ли считать русскоязычный сегмент сети Интернет коммуникативной средой, где общаются молодые люди, считающие себя частью русского мира? Можно ли использовать его как площадку для продвижения русского языка, культуры и ценностей?

Различные мониторинговые агентства регулярно проводят исследования интернет-аудитории в РФ [4]. Иногда об их результатах говорят как о «численности Рунета», но как мы уже выяснили, русскоязычный интернет охватывает гораздо большее пространство — и страны бывшего СССР, и русскоязычные диаспоры в странах дальнего зарубежья. Более правильно считать Рунетом всю совокупность интернет-сайтов на русском языке. С 2013 года русский язык занимает второе место по распространенности в Интернете после английского языка! Правда, это второе место следует с очень большим разрывом: 6,7 % после 54 % (по данным за 2019 год).

С социологической и лингвистической точек зрения крайне интересен тот факт, что доля сайтов на том или ином языке практически не коррелирует с численностью людей, владеющих этим языком. Например, доля испаноязычного населения в мире в 2 раза выше русскоязычного, но доля испаноязычного сегмента интернета (если считать по количеству сайтов, а не пользователей) составляет только 5,1 %. А доля сайтов на китайском языке в 2017 году составляла всего 2 %. При этом сами китайцы составляют примерно четверть всех пользователей Сети.

О чем говорит такая диспропорция? На самом деле, она позволяет сделать очень важный вывод: Интернет вынуждает пользователей выбирать сайты вне зависимости от их родного языка. Так же как многочисленные пользователи англоязычных сайтов могут слабо или вообще не владеть английским языком, так же нужно понимать, что не все пользователи русскоязычных сайтов хорошо владеют русским языком. И тем не менее они используют именно Рунет, следовательно, это дает возможность использовать эту огромную информационную площадку с точки зрения продвижения русского языка и базовых российских ценностей. И здесь возникает вопрос — какие ценности воспринимаются сегодня как базовые русскоязычной молодежью?

Согласно проведенному исследованию [4], аудитория самых популярных в России YouTube-каналов на конец 2020 года представляет собой следующие возрастные группы: 7,6 млн человек — до 17 лет; 53,6 млн человек — от 18 до 24 лет; 60 млн человек — от 25 до 34 лет; 6 млн человек — от 35 до 44 лет; 1,5 млн человек — от 45 до 54 лет; 1,2 млн — старше 55 лет.

Невозможно не обратить внимание на то, какую популярность в России приобрел сервис для обмена короткими видеороликами TikTok. Именно в эту сеть «мигрировала» самая большая часть молодого поколения. К декабрю 2020 года их аудитория в России составила 25 млн человек. Сеть стала настолько популярна среди школьников, что Департамент образования г. Москвы, например, рекомендовал московским школам в качестве одного из направлений воспитательной работы зарегистрировать и вести на регулярной основе свои TikTok-каналы.

Наиболее разнообразным по возрастному охвату считается YouTube. Каждую минуту на этот канал загружается 300 часов видео. И вот что интересно. Понятно, что наибольшей популярностью у детей и подростков пользуются короткие забавные видео (каналы «Весельчак», «Мимилашка»), но неожиданно в первую пятерку лидеров попал и обучающий канал UrokiTV, где каждый ролик представляет собой пример выполнения домашнего задания. То есть было бы неверным считать, что образовательный контент не интересует подрастающее поколение. Однако в аудитории старше 18 лет на первое место по популярности выходят блогеры. Вот они — настоящие герои нашего времени, кумиры и ролевые модели.

Лингвокультурологи предпринимают многочисленные попытки выявить через язык культурный код нации. Прецедентный феномен, культурные скрепы, культурный код, лингвокультуремы, лого-эпистемы — общим для этих лингвокультурологических понятий является то, что они позволяют выделить универсальные, объединяющие смыслы внутри огромного многообразия субкультур и культурных стран — национальных, социальных, поколенческих, цивилизационных.

Остановимся на ставшем уже классическим термине «прецедентный феномен», чтобы понять, можем ли мы выявить подобные феномены с помощью интернет-ресурсов. Введенный в научный

обиход выдающимся отечественным лингвистом Ю. Н. Карауловым, данный термин может быть применен к любому культурному явлению, которое является средством опознавания принадлежности человека к определенной культуре или отторженности от нее [2]. Как мы знаем, прецедентным может считаться культурный феномен, который соответствует трем главным критериям:

- эмоциональная и интеллектуальная значимость для представителей соответствующей культуры;
- известность для всех представителей культуры;
- повторное и неоднократное обращение к ним на протяжении нескольких поколений носителей соответствующей культуры.

Прецедентным феноменом может быть литературный текст, имя известного человека или фраза из фильма — важно, чтобы в процессе коммуникации они служили своего рода маркерами, паролями при определении культурной принадлежности «свой — чужой».

Казалось бы, сейчас выявление прецедентных феноменов должно происходить намного проще, чем это было 10 или 20 лет назад. На первый взгляд мы можем даже не проводить специального исследования на эту тему. Достаточно обратиться к данным популярных поисковых ресурсов, которые регулярно отчитываются о наиболее часто встречающихся запросах. В списки попадают самые популярные события, люди, фильмы. Берем Топ-50 или Топ-100 наиболее популярных запросов — и вот перед нами картина того, чем живет современная молодежь.

Однако в этом случае пропадает такая важная характеристика прецедентного феномена, как «повторное и неоднократное обращение к ним на протяжении нескольких поколений». То, что еще вчера активно обсуждалось большинством пользователей — завтра будет напрочь забыто и вытеснено из повестки дня новыми, более интересными и «горячими» новостями. Кроме того, как мы знаем, прецедентные феномены могут быть в виде текстов, высказываний (фразеологизмов, афоризмов, цитат), имен (персоналий) или ситуаций (событий). А поскольку в интернете одним из наиболее распространенных видов дискурса является видео (как правило, не очень длинное), возник новый тип прецедентного феномена — интернет-мем или вирусное видео.

Интернет-мем представляет собой единицу интернет-коммуникации, тиражирующуюся и репродуцирующуюся в интернет-пространстве. Современные исследователи полагают, что интернет-мемы носят прецедентный характер, поскольку в их основе лежат текстовые либо графические образы, многократно воспроизводимые в различных контекстах. Причем, заметим, что сами используемые образы уже являются в большинстве случаев прецедентными феноменами. Особенностью является их трансформация для достижения определенных стилистических или прагматических целей (прежде всего, достижения комического эффекта, но не только — это может быть приглашение пользователя к диалогу, создание интеллектуальной игры или загадки, эстетический эффект) [1, с. 124].

К сожалению, переосмысление прецедентного феномена часто приводит к искажению первоначального смысла, обычно в сторону его снижения. И здесь следует проводить грань между безобидным юмором, острой политической и социальной сатирой и так называемым «хайпом», то есть желанием добиться популярности любой ценой, часто на грани элементарной морали и этики.

Таким образом, выявление нового культурного кода пользователей Рунета представляется совсем не простой задачей. Было бы крайне интересно провести масштабное социологическое и лингвокультурологическое исследование (при поддержке ведущих научных центров и гуманитарных вузов России), целью которого было бы определение настоящих прецедентных феноменов современной молодежи, говорящей и «смотрящей» на русском языке.

Это дало бы большой объем информации, необходимой для разработки по настоящему актуального, востребованного контента на русском языке, создания новых интернет-площадок, где могли бы обсуждаться проблемы, волнующие современную русскоязычную молодежь (образование, работа, путешествия, развлечения, знакомства). Было бы правильным применить для этого возможности искусственного интеллекта, позволяющие анализировать большие объемы текстов и выявлять ключевые слова, фразы, контексты. Такие данные могли бы быть полезными при разработке учебников по РКИ нового типа, ориентированных на использование информационных технологий и отражающих реальные коммуникативные потребности современной молодежи, изучающей русский язык.

В целом политика государства и образовательных учреждений в сфере интернет-коммуникаций должна переходить от пассивно-наблюдательной позиции к серьезному научному анализу того, что сегодня формирует культурную повестку нового поколения русскоязычных пользователей, а затем к последовательной и целенаправленной работе по формированию этой повестки.

Литература:

1. Канашина С. В. Интернет-мем и прецедентный феномен / Вестник Томского государственного педагогического университета. (TSPU Bulletin). 2018. № 4 (193). С. 122–126.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 262 с.
3. Кожевникова М. Н., Кузнецов А. Л. О разработке новых требований к средствам межкультурного образования // Известия Тульского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». 2014. № 3. С. 205–212.
4. [<https://lenta.ru/articles/2021/05/14/search/>]

Kozhevnikova Maria Nikolaevna
kozhevnmariya@yandex.ru
Moscow Pedagogical State University

Runet as a Space for Intercultural Communication of Russian Speaking Youth from CIS countries

The article is devoted to the problem of finding the precedent cultural phenomena and how it functions in the virtual field of Russian speaking web-sites. Specific characteristics of the users of Russian segment of the Internet are researched. The author proposes the possibilities of using this virtual space in order to promote Russian language and cultural values.

Keywords: precedent phenomena, Russian speaking Internet field, linguistic culturology.

Крылова Наталья Федоровна

krylova.tasha@mail.ru

Государственный университет управления

Российская Федерация

Талалова Лариса Николаевна

talalova@gmail.com

Государственный университет управления

Российская Федерация

Русские национальные концепты в поэтическом языке П. Васильева

Исследование посвящено рассмотрению индивидуально-авторского воплощения концепта *река* в художественном мире Павла Васильева, судьба которого связана с Казахстаном и Россией. Река является важным для русской национальной культуры компонентом мироздания, что находит отражение в авторской картине мира евразийского поэта.

Ключевые слова: концепт, авторская картина мира, профиль концепта, семантическое поле.

Постулат о том, что в языке вербализуется духовная ценность народа, признается многими современными учеными-лингвистами. Язык вбирает в себя концепты культуры и транслирует их в слова, которые являются как бы свернутыми национально-культурными центрами и позволяют выявить особенности восприятия народа в целом и конкретного человека-автора в частности, представить национальную и авторскую картины мира.

В настоящем исследовании мы обратились к поэтическим строкам известного русского поэта Павла Васильева, судьба которого связана с Казахстаном и Россией и в творчестве которого соединились две культуры. Поэт родился в Зайсане, жил в Павлодаре и Семипалатинске, казахстанских городах. И хотя в дальнейшем судьба связала П. Васильева с Россией, отношение к нему в Казахстане особое: русский поэт любим и почитаем и читателями, и учеными Казахстана, где его имя увековечено в названиях улиц, музеев, школ. Концептосфера П. Васильева является объектом исследования казахстанских филологов [3, 4, 5, 7]; в вузах и музеях проводятся конференции, посвященные творчеству поэта, написаны диссертации, монографии, большое количество научных статей, студенческих и школьных работ. Огромный интерес для многих ученых представляет язык поэтических произведений П. Васильева, в котором национальные культурные концепты преломляются сквозь призму авторского восприятия. Авторский текст позволяет увидеть слова, заключающие в себе семантику культурного плана. Такие слова крайне важны для текста и являются носителями концептуальной, художественной авторской информации.

У каждого писателя, да и у каждого человека, свой, индивидуально-культурный опыт. Поскольку «взгляды отдельного индивида никогда не бывают полностью «детерминированы» понятийными инструментами, которые ему дает его родной язык [1, с. 269], одно и то же слово языка у разных людей может представлять разные концепты. В рамках художественного произведения раскрывается то, что автор подразумевает под культурно значимой единицей. В контексте происходит, с одной стороны, семантическая конкретизация культурно значимой лексической единицы, а с другой стороны — проявляются ассоциативные связи с другими словами, по сути, увеличивается семантическое поле слова и объем концепта, так как в сферу культурного концепта включаются новые, контекстуально, авторски вводимые, элементы.

Попытаемся выявить профилирование важного для русской национальной культуры концепта *река* в авторской картине мира евразийского поэта. Следует отметить, что образ реки имеет важное значение и в национальной картине мира. Река — это один из основных компонентов мироздания, объект почитания язычников Древней Руси. По мнению ученых, «славянское представление о реке, разделяющей миры, базируется на аналогичных представлениях исторически более ранних культур...» [2, с. 151]. В дальнейшем река как граница, разделяющая миры (рай и ад), присутствует в христианском мировоззрении. Так или иначе, такое восприятие реки не могло не отразиться и в русской поэзии. Исследованию архетипа реки в космогонической системе Павла Васильева посвящена статья В. И. Хомякова [6, с. 136–142].

Значимость *реки* для П. Васильева подтверждается обилием в поэтических текстах слов, составляющих элементы концепта, — вода, названия рек, названия населенных пунктов, рыб и т. д. Результаты наблюдений позволяют говорить о том, что слова, связанные с концептом *река*, являются очень важными в идиостиле автора. Частотность употребления таких слов высока: только гидроним *Иртыш* упоминается более 30 раз, не считая производных от него слов — *прииртышье, заиртышье, иртышский, прииртышский*, используются топонимы *Иртышск, Черлак, Гусиная пристань*. Встречаются у поэта и названия других рек — *Волга, Обь, Ишим, река Кульдже, Тобол, Яик*.

Значимость реки подтверждается и вынесением названия рек и слов, связанных так или иначе с рекой, в заглавия — «Там, где течет Иртыш», «По Иртышу», «Иртыш», «Повествование о реке Кульдже», «Рыбаки», «Водник», «Пароход».

Конечно же, такое частотное обращение в стихотворениях и поэмах к Иртышу можно объяснить непростой судьбой П. Васильева. Река Иртыш является жизненным стержнем поэта, его вертикальной осью, вокруг которой складывается судьба. Рожденный в небольшом казахстанском городке Зайсане поэт затем в разное время жил в Павлодаре, Семипалатинске, Омске, городах, стоящих на берегу Иртыша. Уезжая на Дальний Восток, в Новосибирск, а затем в Москву, П. Васильев все время возвращается, пусть и ненадолго, к Иртышу, как будто подпитываясь силой, которую дает ему могучая река.

Перечисляя реки, поэт выводит на первое место сибирские реки Обь и Иртыш, а уже потом называет Волгу, которая традиционно для русского человека является символом России. Что еще раз подтверждает огромное значение этих рек, рек детства и юности, родины и дома, в жизни П. Васильева: *Поверивший в слова простые, / В косых ветрах от птичьих крыл, / Поводырем по всей России / Ты сказку за руку водил. / Шумели Обь, Иртыш и Волга...* (Лето, из поэмы «Времена года»).

Замечательны у поэта описания реки. Использование эпитетов, метафор расцвечивает поэзию Павла Васильева в яркие краски. Река всегда разная: веселая, быстрая, притихшая, сизая, звонкая, гибкая, притихшая, гулкая, испуганная, зеленоводная, широкая, вспененная, остроскулая. Автор использует краски, очень точные, яркие, сочные, густые (багряный, черный, рыжий, желтый, зеленый, белый): *Багряным крылом спустился закат / На черный речной камыш, / И с отмелей рыжих цапли кричат / На весь широкий Иртыш...* (Товарищ Джурбай); *Желтые пески, зеленые воды, / Да гусями белыми пароходы...* (Песня о гибели...).

Можно отметить несколько аспектов, составляющих профиль данного концепта в поэтическом мире П. Васильева.

Прежде всего река — это *детство, дом, родина*, которая всегда была в сердце поэта: *Так ветренен был облак надо мной, / И дни летели ветреные сами. / Играло детство с легкой волной... / Зажмурь глаза — по сердцу пробегут / Июльский гул и ветер сентябринный. / Амбары, палисадник, старый дом / В черемухе, Приречных ветров шалость...* (Павлодар); *Река просторной родины моей...* (Иртыш).

Река становится *целым миром*, привычным, родным, огромным, в котором происходят важные события: *Девка устюжанинская / Трясет косой, / Шепчет яровским девкам: — Ишь, / Выворожила, стерва, / Выпал Босой / Первый король на цельный Иртыш...* (Соляной бунт).

Река может быть веселой, грустной, уставшей, печальной. Но живет она вместе с поэтом и его героями, всегда очень тонко отражая настроение и все происходящие события. Река часто становится равноправным, и даже *главным героем повествования*: *Натянутые струны твои — / Камыш, / Веселые волны твои, / Иртыш! / Веселые волны твои / Во льду, / С песней рука в руку / По льду иду...* (Песня о гибели).

Мастерски поэт описывает *богатство* приречного края, измеряемое количеством рыб, ожиревшей птицы, сытых зверей, а также бочками, хлебом и солью. Называет при этом Иртыш князем рыб и птиц: *Край обилен. Пониже к пескам Чернолучья / Столько птицы, что нету под нею песка, / И из каждой волны осетринные жабры и щучьи. / И чем больше ты выловишь, будет все гуще и гуще, / И чем больше убьешь, остальная нежней и жирней.* (Соляной бунт); *Теки, Иртыш, выплескивай язей — / Князь рыб и птиц, беглец зеленоводный... / Катайте бочки, сыпьте в трюмы хлеб, / Ссыпайте соль, которою богаты...* (Иртыш).

Но река не только веселье, радость, богатство, но и *тяжелый, изнуряющий труд*. Такой компонент концепта выявляется в стихотворениях, в которых поэт пишет о людях, работающих на реке или озере. Но даже тяжелый труд не воспринимается рабским, принудительным: *Очень груб он,*

житель приозерный, / Сивоусый кряжистый рыбак. / Крючья рук — широких и проворных — / И цигарка длинная в зубах... (Рыбаки).

Реки Павла Васильева **соединяют, объединяют людей**, образуя огромный, бескрайний мир. Обь и Иртыш, Иртыш и Волга — эти реки образуют вселенную поэта.

Крутая Обь и вспененный Иртыш / Скрестили крепко / Взбуннувшие жилы... (Сибирь); *Самый чубатый в Атбасаре / Гармонист ушел на баса. / Он там ходил, / Размалина, / Долга-а / На нижних водах, / На басах, / И потом / Вывел саратовскую, / Чтобы Волга / Взаплески здоровалась с Иртышом...* (Соляной бунт).

И в то же время чужой берег, когда река **разделяет** надолго, может быть, навсегда, оказывается таким далеким, а река является непреодолимой преградой: *Не добратья к тебе! На чужом берегу / Я останусь один, чтобы песня окрепла...* (Не добратья к тебе).

Еще один элемент концепта **река** можно выделить в художественном мире П. Васильева — это река — **дорога**, широкая, бесконечная, уводящая в дали: *Эй, Иртыш, родная река, / Широка дорога...* (Песня о гибели казачьего войска).

Профилирование концепта **река** выявляет составляющую, очень важную для поэта: река — **воля, свобода**. Такое качество для менталитета многих народов, в том числе и для русского человека, крайне важно. Причем, воля как свобода внешняя находит выражение в словосочетаниях: *иртышская вольница, вольные станицы, не зная никакой управы*. Но для поэта река становится и символом внутренней воли и свободы, поэтому невольно автор тоже связывает с рекой, но рекой другой — деревянной, жестяной, неживой: *Чтоб вольница / Ярмы на шею надела? / Штыки да траншеи — / Нашли чем пугать! / Иртышской вольнице — / Скот и наделы...* (Песня о гибели казачьего войска); *Деревянная щука, карась жестяной / И резное окно в ожерелье стерляжем, / Царство рыбы и птицы! Ты будешь со мной! / Мы любви не споем и признаний не скажем* (Не добратья к тебе).

Особым элементом концепта **река** в идиостиле поэта является **река-беглец, скиталец, разбойник**. Это важная особенность индивидуально-авторской картины мира П. Васильева. Павел Васильев при жизни так и не был до конца оценен и понят, признан литературным миром, прекрасно понимал это и, конечно же, страдал. Поэтому скиталец и беглец Иртыш так ему близок. И поэтому он ждет, чтобы Иртыш смыл тяжкий груз вины. *Теки, Иртыш, выплескивай язей — / Князь рыб и птиц, беглец зеленоводный... // Чтобы Иртыш, меж рек иных скиталец, / Смыл тяжкий груз накопленной вины, / Чтоб вместо слез на лицах оставались / Лишь яростные брызги от волны...*

Таким образом, в идиостиле Павла Васильева национальный концепт **река** получает индивидуально-авторское наполнение, получившее отражение в авторской художественной картине мира поэта. Исследования показали следующий профиль концепта **река**, то есть представления, скрытые в словах и раскрывающиеся в их сочетаемости и ассоциациях: семантическое поле концепта состоит из определенных компонентов: **детство, дом, родина, веселье, богатство, труд, объединение и разъединение, дорога, воля и неволя, беглец и скиталец**. Наблюдаются следующие оппозиции: пространства: река-дом и река-дорога; времяпрепровождения: река-веселье, праздник, богатство и река-работа, труд; река-объединение и река-чужой берег, разъединение; река-воля, свобода и река-неволя.

Литература:

1. Вежбицка А. Семантические универсалии и описание языка. — М.: Яск, 1999. — 780 с.
2. Еремина В. И. Ритуал и фольклор. — Л.: Наука, 1991. — 206 с.
3. Кангужина Т. М. Роль анимализма в казахской кочевой культуре (на материале произведений Павла Васильева, Л. Мартынова, Всеволода Иванова и др.) // Русский язык как фактор культурно-образовательной интеграции общества. Серия «Концептуальный и лингвальный миры». — 2016. — С. 39–44.
4. Рахимжанов К. Х., Акошева М. К. Природа и человек в творчестве Павла Васильева // Сборник научных трудов SWorld. — 2013. — Т. 28. — № 3. — С. 30–33.
5. Темиргазина З. К. Транскультурность и ее проявление в поэтике лирических текстов // Полилингвальность и транскультурные практики. — 2021. — Т. 18. — № 1. — С. 29–43.
6. Хомяков В. И. Архетип реки в космогонической системе П. Васильева // Павел Васильев в контексте русской и мировой литературы. — Павлодар, 2004. С. 136–142.
7. Шаймарданова С. К. Мир поэзии Павла Васильева // Актуальные проблемы лингвистики. — 2015. — С. 409–414.

*Krylova N. F.**krylova.tasha@mail.ru**State University of Management**Talalova L. N.**talalova@gmail.com**State University of Management*

Russian National Concepts in the Poetic Language of P. Vassiljev

The study is devoted to the analysis of the individual and author realization of the river concept in the literary world of Pavel Vassiljev whose destiny is closely connected with Kazakhstan and Russia. The river is comprehended as an important world constituent for the Russian national culture, it is also reflected in the author's, the Eurasian poet's, appreciation of the world.

Keywords: concept, the author world picture, concept profile, semantic field.

Концепт-анализ назывных предложений в современном русском языке

В статье рассматриваются назывные предложения современного русского языка с точки зрения когнитивной лингвистики. Предлагается рассматривать предложение как один из знаков кодировки концепта.

Ключевые слова: концепт, назывные предложения, семантика, языковой знак.

В когнитивных исследованиях языка по-прежнему остается актуальной задача исследования синтаксических конструкций. В списке литературы настоящей статьи приведены примеры таких работ. Соглашаясь с коллегами в понимании концепта как единицы, являющейся выражением мыслительных операций, и языковых единиц как знаков концептов, считаем, что структурные схемы не являются моделями, в рамках которых происходит объективация синтаксических концептов. Думается, выделение каких-либо синтаксических концептов как разновидности концептов в любом языке не способствует удобству языковой картины мира в исследованиях лингвистов: есть единые концепты, а не отдельно синтаксические или лексические, фразеологические или морфологические. Справедливость такой позиции трудно оспорить: концепты — единицы мыслительных операций, неязыковые, поэтому посредством лингвистической терминосистемы не имеет смысла их классифицировать.

Концепты, которые выделялись когнитологами в рамках анализа лексики языка, требуют дальнейшей разработки исследователями, занимающимися проблемами когнитивной грамматики. Считаем, что любой концепт необходимо изучать с точки зрения разноуровневого выражения языковыми знаками: лексики, фразеологии, морфологии, синтаксиса.

Целью наших исследований является изучение свойств односоставных предложений современного русского языка как средств объективации концептов.

Здесь предлагается концептуальный анализ назывных (номинативных) предложений русского языка в качестве нового взгляда на когнитивный синтаксис в отечественном языковедении.

Рассматривая любую синтаксическую конструкцию, мы пытаемся вычленить мысль, в ней представленную, а значит, выявить набор средств, являющихся инструментарием кодификации того или иного концепта.

Лексическое наполнение номинативных предложений влияет на семантику односоставной конструкций.

Общим местом в дефиниции номинативных (назывных) конструкций является утверждение о том, что бытийная семантика является их категориальным отличием в типологии односоставных предложений. Но разве в конструкции *Зима* утверждается существование предмета: интонационная окраска, логическое ударение, семантика лексемы — факторы, позволяющие выявить темпоральное значение предложения. Таким же образом строятся предложения с существительными, обозначающими время, названия суток, месяцев и т. п. временных фрагментов действительности. Существительные с локальной семантикой типа *лес*, *изба*, *тропинка* формируют номинативные предложения со значением места. Здесь также не утверждается существование какого-либо пространства. Назывные предложения здесь выступают хронотопическими маркерами речевой ситуации. Это своеобразные границы происходящего события (под событием здесь мы понимаем и описание, и рассуждение, и повествование), наблюдателем или участником которого является автор речевого высказывания. Такого рода назывные предложения соответственно входят в корпус концептов «Время» и «Пространство». В концепте «Пространство» также можно выделить указательно-номинативные предложения с функцией дифференциацией локуса: *Вот и твоя комната!*

Если же номинативная конструкция сформирована отглагольными существительными, предложение приобретает значение «непосредственно наблюдаемый в настоящем времени процесс».

Тогда конструкцию возможно использовать в рамках объективации концепта «Событие»: *Выстрел. Крики...* Но именно ограниченная природа временного модуса номинативных предложений позволяет участвовать в дискурсах, репрезентирующих грамматическое настоящее время, хотя и способных участвовать в семантике текстов, конструирующих прошлое. Номинативные предложения с семантикой желательности или необходимости реализуют данный концепт как реализацию мыслительной операции «побуждения к действию»: *Очки! Кофе!*

Реализация концепта «Оценка» возможна в дискурсах, где участвуют номинативные конструкции с существительными, относящимися к эмоционально-окрашенной лексике или к оценочным словам: *Молодец! Ужас! Красотища! Умница!*

Таким образом, предложение в зависимости от семантики и функционала является средством кодирования концептов языка.

Литература:

1. Волохина Г. А., Попова З. Д. Синтаксические концепты русского простого предложения. Воронеж, 2003. 196 с.
2. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М., 2007. 226 с.
3. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц / под ред. Е. И. Дибровой. — М., 2008. — Ч. 2. — 624 с.

Loktev Evgeny Vladimirovich

ling.lit@yandex.ru

Institute of Open Education of the Arkhangelsk region

Concept analysis of named sentences in modern Russian

The article analyzes the nominal sentences of the modern Russian language from the point of view of cognitive linguistics. It is proposed to consider the proposal as one of the encoding signs of the concept.

Keywords: concept, named sentences, semantics, language sign.

Интерактивные методы преподавания РКИ в группах с обучающимися из стран СНГ

При работе с обучающимися из стран Содружества Независимых Государств необходимо применять иные, отличные от традиционных, принятых в методике преподавания РКИ, формы подачи и закрепления материалы. Помимо привлечения дополнительного материала на уровне лексики и грамматики, следует применять и многочисленные интерактивные методы. Это, например, игры, кластеры, комиксы, квесты, песни, фильмы и др. Данный прием делает возможным изучение языка на более высоком уровне.

Ключевые слова: СНГ, обучающиеся, РКИ, методы преподавания, интерактив.

При выборе методики преподаватель в первую очередь руководствуется тем, в какую аудиторию ему предстоит войти с данным материалом. Когда речь идет о начальном изучении языка, выбирается стандартная подача материала в курсе РКИ. Однако, если мы говорим об обучающихся из стран СНГ, картина выглядит по-другому. Такие слушатели иначе усваивают материал. Даже если обучающийся никогда раньше не изучал русский язык и только вчера приехал в Россию, методика подачи грамматического материала в таком случае должна быть отличной от принятой в РКИ.

Последние два года мы живем и учимся в непривычных для всех условиях: пандемия оказала сильнейшее влияние и на нашу сферу. Пришлось перестраиваться, осваивать новые компьютерные программы, переводить весь материал в компьютер и, конечно, разрабатывать и применять новые формы подачи и закрепления материала, включая игры и др. Здесь стоит отметить положительные стороны применения ИКТ-технологий: например, при занятиях в Zoom имеется возможность разделения обучающихся на подгруппы (распределение по так называемым «комнатам»), это очень полезно и экономит много времени, если группа разноуровневая.

Затрагивая тему обучающихся из стран СНГ в России, можно сказать, что наше направление не пользуется активным спросом, однако представители таких стран имеются не в многочисленных количествах. Это стало особенно заметно в последние 2–3 года. Сейчас очень важно, что в РФ поступают именно студенты из Содружества Независимых Государств, ведь многие границы и по сей день остаются закрытыми, что негативно сказывается на результатах при онлайн-обучении.

За все годы работы на Подготовительном факультете Финансового университета при Правительстве Российской Федерации были лишь слушатели из Таджикистана, Киргизии, Узбекистана и Азербайджана, как уже говорилось, эта тенденция наблюдается лишь в последнее время. Представители остальных стран не обучались на нашем факультете.

Мы уже говорили, что при обучении слушателя из страны СНГ эффективным будет применение иной методики, направленной на более быстрое усвоение и отработку материала. В таком случае выбирается другая подача материала и другой материал для отработки теории. Первостепенным является применение интерактивных форм [3]. Большое внимание следует уделить русской культуре. Речь идет о музыке, киноиндустрии, обычаях, традициях, праздниках и др. [4]. Обучающимся будет интересно узнать о русской культуре, т. к. есть много общего между культурами их стран и нашей. Важно раскрыть русскую картину мира, основополагающие концепты [1], поговорить о междоуметиях и др.

Стоит выбирать тексты более высокого уровня [5], в которых имеется информация и о культуре России, которые направлены на развитие мышления и др.

На наш взгляд, нужно использовать Интернет: Всемирная паутина давно вошла в жизнь современного поколения, поэтому необходимо использовать на занятиях сайты, а также взаимодействовать со своими обучающимися и в социальных сетях.

Важно отметить, что в работе с данной аудиторией не требуется никакой язык-посредник, например английский, который так любят использовать многие обучающиеся. Такая методика преподавания имеет много общего с преподаванием русского языка как родного.

При подаче грамматического материала в аудитории с обучающимися из стран СНГ не применяются наименования, принятые в обычной методике РКИ. Например, вместо принятого названия падежей русского языка в соответствии с их порядковыми номерами, можно использовать обычные названия: Именительный падеж, Родительный, Дательный и т. д. Это, в первую очередь, связано с меньшими сложностями с фонетикой, в отличие от представителей стран Азии, Латинской Америки, арабского мира и др. По такому же принципу следует давать полное название несовершенного и совершенного вида, а не принятых сокращений: НСВ и СВ. Важная грамматическая категория времени также не требует специальной подачи: все три времени могут именоваться в соответствии со своей прямой номинацией (настоящее, прошедшее и будущее время).

Очень важно научить обучающихся работать с языком максимально близко к традиционной подаче материала, не отсылаясь к английскому языку и методике РКИ. Это будет очень важно при изучении более сложных грамматических тем, таких как глаголы движения, причастия и деепричастия, степени сравнения и др. К этому времени слушатели должны развить к себе чувство языка на высоком уровне.

Не секрет, что конечная цель изучения любого иностранного языка — вывести весь изученный лексический и грамматический материал в речь, т. е. начать говорить на изучаемом языке. Это становится намного легче, когда твоей аудиторией являются представители стран СНГ. Стоит отметить, что, помимо материала, включенного в программу, таким обучающимся следует давать и иной материал более высокого уровня, что возможно, учитывая скорость работы такой аудитории. Помимо нового лексического и грамматического материала, в обязательном порядке следует привлекать все, что поможет ребятам быстрее заговорить, причем не просто говорить при совершении элементарных действий, а говорить максимально близко к носителям языка, использовать те же слова, фразы и выражения. Важно общаться с российскими студентами, это несложно, т. к. большинство иностранных обучающихся живут в общежитии. Со стороны преподавателя должны быть рекомендованы песни, фильмы, сериалы, книги и др. на русском языке. Такие виды работы следует начать применять на занятии, чтобы ребята знали, как работать с таким материалом, а далее они сами дома смогут продолжить работу. Например, работая с песней, можно пропускать некоторые грамматические формы, например, причастия (песня Земфиры «Девочка, живущая в Сети») и др. Сейчас все больше и больше российских артистов становятся популярными и за пределами нашей страны: Алексей Воробьев даже имеет английский псевдоним Alex Sparrow. На российской эстраде много артистов — представителей стран СНГ: это такие исполнители, как Ани Лорак, Макс Барских, Светлана Лобода (Украина), Emin, Jony, HammAli & Navai (Азербайджанская Республика), Артем Качер, DAVA (Республика Армения), ЛСП (Республика Беларусь) и др.

При работе с мультфильмами стоит серьезно отнестись к отбору материала. Например, Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина разработана специальная серия мультфильмов для изучения русского языка «Школа русского языка со Смешариками», которая может быть использована на начальном этапе изучения языка. Данная серия входит в проект «Образование на русском» [2].

Работа с видео может быть продолжена в виде комментариев: включать ребятам мультфильмы лучше те, в которых практически не используются слова, и просить комментировать все, что они видят. Это поможет говорить максимально близко к носителям языка.

На праздничные дни я часто даю такое задание, как «интервью»: его суть состоит в том, чтобы, во-первых, преодолеть психологический барьер и заговорить на русском, во-вторых, научиться формулировать свои мысли на изучаемом языке, понимать беглую речь и др., и, наконец, научиться говорить так, как говорят в этой стране люди твоего возраста (если речь идет о диалоге со студентами).

На своих занятиях я часто использую так называемые «неправильные диктанты»: после прохождения какого-либо материала можно закрепить его путем исправления ошибок.

Пандемия вынудила всех не расставаться с телефонами, они всегда у нас в руках: все задания (классные и домашние) перешли в мировую Сеть. Это не составило сложности современному, так называемому «поколению Z», и я решила использовать это во благо. Я активно взаимодействую со всеми своими студентами (и прошлыми, и нынешними) в социальных сетях путем привлечения их к прохождению элементарных заданий в привычных для них формах. В Интернете все визуализи-

зировано, носит игровой характер и др., что делает процесс обучения простым и, главное, ребята не воспринимают обучение как обучение.

Подытожим все вышесказанное и еще раз перечислим интерактивные задания, которые можно использовать при работе с обучающимися из стран СНГ.

1. Игры: «Найди отличия», «Отгадай слово», «Кто самый ...».
2. Квесты: «Спаси Василису Премудрую»
3. Песни
4. Мультфильмы, фильмы и сериалы
5. Инфографики
6. Кластеры
7. Неправильные диктанты
8. Комиксы Бидструпа
9. Составление предложений / текстов из предложенных слов
10. Сайты для создания интерактивных упражнений: <https://www.quillionz.com/>
11. Интервью: взять интервью у российского студента
12. Смотреть русские мультфильмы и комментировать все, что видишь: «Фильм, фильм, фильм», «Маша и медведь»
13. Взаимодействие в социальных сетях (Instagram, Facebook и др.): подписываться на страницы по изучению русского языка, переписываться с российскими студентами, выполнять интерактивные задания и др.

Литература:

1. Манукян Г. В. Концепт «красота» в русской языковой картине мира (на примере творчества Ф. М. Достоевского) / Г. В. Манукян // Актуальные вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 20 мая 2021 года / Под общей редакцией С. А. Вишнякова. — М.: Московский педагогический государственный университет, 2021. — С. 363–368.
2. Сайт <https://pushkininstitute.ru/about>
3. Соосаар Н., Замковая Н. Интерактивные методы преподавания. Настольная книга преподавателя. Часть I [Электронный ресурс]: электронный аналог печатного издания. — СПб.: Златоуст, 2004. — 188 с.
4. Резванцева Т. Г. Русские национальные праздники: учеб. пособие / Т. Г. Резванцева. — Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2014. — 38 с.
5. Цветова Н. Е. 112 тестов по русскому языку как иностранному (уровни А1–В1): учебное пособие для студентов-иностранцев. — 2-е изд. — СПб.: Златоуст, 2013. — 192 с.

Manukyan G. V.

05112002@mail.ru

Financial University under the Government of the Russian Federation

Interactive methods of teaching RKI in groups with students from the CIS countries

When working with students from the countries of the Commonwealth of Independent States, it is necessary to use other forms of submission and consolidation of materials, different from the traditional ones adopted in the teaching methodology of RKI. In addition to attracting additional material at the level of vocabulary and grammar, numerous interactive methods should be applied. These are, for example, games, clusters, comics, quests, songs, films, etc. This technique makes it possible to learn the language at a higher level.

Keywords: CIS, students, RKI, teaching methods, interactive.

Синтаксическая интерпретация текста современной русской прозы

Констатируется разрыв между культурологическим, литературоведческим и лингвистическим изучением современной русской прозы. Результаты ее синтаксической интерпретации позволят углубить представление о развитии русского языка в целом. Они могут быть использованы в изучении и преподавании межкультурной коммуникации, русского языка как иностранного и неродного, в практике перевода и редактирования текста, в создании новых справочников синтаксической и пунктуационной нормы.

Ключевые слова: актуальные синтаксические процессы, современная русская проза, текст.

Отечественные и зарубежные методисты и преподаватели РКИ все больше осознают необходимость выхода в новейший литературный дискурс, расширения диапазона рассматриваемых русских текстов. Очевидна многопрофильность современной отечественной прозы, усложнение ее родовой и жанровой природы, идиостилевое разнообразие. Исследователи, как правило, имеют в виду ее принципы: неомифологизм, игру на границе между вымыслом и реальностью, иерархию текстов в тексте, приоритет стиля над сюжетом, уничтожение фабулы, нарушение связности текста, не отражение, а моделирование собственной реальности и др. [1, с. 237–241].

Отдельные наблюдения о ее языковом своеобразии присутствуют в работах литературоведов и критиков, однако в целом очевиден разрыв между ее культурологической, литературоведческой и лингвистической интерпретациями (счастливым исключением являются совместные публикации В. Д. Черняк и М. А. Черняк [2], работы Н. Г. Бабенко [3], отказавшейся от абсолютизации постмодернистской эстетики). Но в этих и других публикациях внимание обращено прежде всего на лексическую составляющую текста и его категориальную природу, вне поля зрения исследователей остается синтаксическое своеобразие современной русской прозы. Его раскрытие предполагает анализ текстов, стимулирующих развитие новых синтаксических явлений, их рассмотрение с учетом языковых и культурных процессов современности. Для большинства же славистов и переводчиков синтаксическая специфика современной русской прозы остается *terra incognita*.

Грамматические исследования нового в русском синтаксисе (прежде всего Г. Н. Акимовой [4] и Н. Ю. Шведовой [5]), не потерявшие своей значимости, были сделаны в основном на материале прозаического дискурса 60–80-х гг. прошлого века. В синтаксической интерпретации прозы традиционное внимание по-прежнему уделяется аналитичности, в частности, парцеллированным, вставным и некоторым другим конструкциям, пунктуационно-графической аранжировке текста. Проблема собственно синтаксического своеобразия не представляется, однако, столь прозрачной, если учитывать парадокс «одновременного усложнения и обеднения синтаксиса» [1, с. 240]. По мнению В. Курицына, «не только в “жизни”, но и “в словесности” на передний план выходит проблема организации высказывания» [6, с. 192].

Преодоление схоластики синтаксической интерпретации современного дискурса диктуется полной сменой литературного кода. Как справедливо подчеркивают исследователи, «состоялось тотальное изменение самой литературы, роли писателя, типа читателя» [7, с. 19]. Смена кода обуславливает макрокомпозицию текста и микрокомпозицию высказывания. Аналитическая тенденция, оставаясь важнейшей для современного русского синтаксиса, одновременно стимулирует развитие средств ее компенсации: союзов, дейктических элементов, частиц, их сочетание с наречиями. Развиваются монтажные функции сочинительных союзов, способность предикативной части функционировать не только внутри сложного предложения, но и в отрыве от него. Появляются дополнительные факторы аналитичности, как внутрипредложенческие, так и текстовые, идиостилевые. Влияние гипертекста и разнообразных текстовых метафор (кинометафоры, театральной, компьютерной) сказывается на пунктуационно-графической аранжировке высказыва-

ния, фрагмента и текста в целом. Знаки препинания вербализуются, развивается их остраивающая функция. С учетом смены литературного кода иначе воспринимается и прием парцелляции, давно отмеченный в «рубленной» прозе. Он имеет разные стимулы в прозе Л. Петрушевской и Л. Улицкой, В. Пелевина и Д. Быкова.

Новации элитарной литературы становятся отработанными приемами литературы массовой. Разумеется, рефлексия на синтаксис присутствовала и прежде, но сегодня его индивидуализация выступает на передний план. Индивидуальные авторские предпочтения аккумулируются в общих тенденциях создания современной прозы. В нем сказывается влияние устно-разговорной стихии, синтаксического строя других языков (прежде всего английского), что, разумеется, расшатывает литературную норму, однако синтаксические аномалии демонстрируют также необходимые сдвиги в сознании автора и читателя, стимулируют новые способы их речевого взаимодействия.

Синтаксический анализ в известной мере заполняет лакуну научной и методической интерпретации стилей современных прозаиков, он позволяет дифференцировать нарушения синтаксической нормы и оправданные аномалии художественного текста А. Геласимова, Е. Водолазкина, А. Иванова, Л. Петрушевской, В. Пелевина, Д. Рубиной, Т. Толстой и др. авторов. Изучение современной русской прозы углубляет представление о развитии русского языка в целом, о квалификации и функционировании синтаксических единиц. Его результаты найдут применение в переводе современной русской литературы, в редактировании ее текста и создании новых справочников синтаксической и пунктуационной нормы.

Литература:

1. Руднев В. П. Словарь культуры XX века. — М.: Аграф, 1997. — 384 с.
2. Черняк В. Д., Черняк М. А. Поддержка и разрушение стереотипных представлений о языке в современной беллетристике // Стереотипность и творчество в тексте. — Пермь: Пермский университет, 2014. — С. 55–64.
3. Бабенко Н. Г. Язык и поэтика русской прозы в эпоху постмодерна. — М.: Либроком, 2019. — 304 с.
4. Акимова Г. Н. Новое в синтаксисе современного русского языка. — М.: Высшая школа, 1990. — 166 с.
5. Шведова Н. Ю. Активные процессы в современном русском синтаксисе. — М.: Просвещение, 1966. — 156 с.
6. Курицын В. О сладчайших мирах // Знамя. — 1995. — № 4. — С. 191–201.
7. Тимина С. И. Современный литературный процесс (90-е годы) // Русская литература XX века в зеркале критики. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2003. — С. 19–35.

Martianova I. A.

irine.pismo@gmail.com

Herzen State Pedagogical University of Russia

Syntactic interpretation of the modern Russian prose text

The gap between the cultural, literary and linguistic studies of modern Russian prose is stated. The results of its syntactic interpretation will make it possible to deepen the understanding of the development of the Russian language as a whole. They can be used in the study and teaching of intercultural communication, Russian as a foreign and non-native language, in the practice of translation and text editing, in the creation of new reference books of syntactic and punctuation norms.

Keywords: actual syntactic processes, modern Russian prose, text.

Работа выполнена при финансовой поддержке
Благотворительного фонда Владимира Потанина, договор гранта № ГСГК 0151/21

Марьянчик Виктория Анатольевна
marvik69@yandex.ru

Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова
Российская Федерация

Попова Лариса Владиславовна
plarisa20@mail.ru

Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова
Российская Федерация

Курс для магистрантов «Технологии дистанционного обучения русскому языку как иностранному»

В докладе представлено описание учебного курса для магистрантов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», нацеленного на решение задач подготовки преподавателей русского языка как иностранного к профессиональной деятельности с учетом вызовов и дефицитов современной образовательной среды, формирования компетенций, обеспечивающих эффективное использование информационных и дистанционных технологий в процессе обучения инофонов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, дистанционные технологии, учебный курс, информационные технологии.

В 2021/22 уч. г. в Северном (Арктическом) федеральном университете для обучающихся магистратуры 44.04.01 «Педагогическое образование» по программам, связанным с преподаванием русского языка и русского языка как иностранного, разработан проект учебного курса «Технологии дистанционного обучения русскому языку как иностранному». Проект реализуется победителем Конкурса на предоставление грантов преподавателям магистратуры 2020/21 благотворительной программы «Стипендиальная программа Владимира Потанина» Благотворительного фонда Владимира Потанина. Создание курса обусловлено рядом причин, а именно:

- в настоящее время языковое образование и популяризация языка уверенно уходят в онлайн; возникла острая необходимость формирования академической автономии иностранных студентов, изучающих русский язык, следовательно, необходимость их дистанционной поддержки;
- дистанционное обучение переместилось в ядро образовательного пространства; идет постоянный рост запросов со стороны целевой аудитории на дистанционные образовательные продукты; информационно-коммуникативная компетенция (умение создавать образовательные продукты и предоставлять образовательные услуги с учетом специфики онлайн- и офлайн-образования) становится ведущей для преподавателя;
- дистанционное образование и дистанционное обучение в сфере РКИ формируется как особое научно-методическое направление; так, только за 2021 год в РИНЦ зафиксировано более 150 научных статей, ключевой темой которых стали данные явления, см. [1–6 и др.];
- образовательный и социальный контекст создал запрос на целенаправленную подготовку (в т. ч. в рамках специальных курсов, модулей, дисциплин) преподавателя РКИ, владеющего информационно-коммуникативной компетенцией; для продвижения русского языка и расширения целевой аудитории инофонов, изучающих русский язык, требуется сформировать у будущих преподавателей РКИ компетенции, необходимые для эффективного онлайн- и офлайн-преподавания языка в дистанционном формате.

Представляемый в данной статье курс нацелен на формирование информационно-коммуникативной компетенции, которая рассматривается как оптимальное речевое самовыражение, речевое поведение, реализация вербальных статусов и ролей социальных сценариев в контексте реализации умений и навыков работы с ИКТ в образовательных и профессиональных целях. Концепция курса

состоит в переносе фокуса с традиционных технологий, форм, методов и приемов преподавания РКИ на цифровые. Востребованность такого курса для вузов определяется тем, что процессы глобализации определяют тенденцию к росту образовательных программ, включающих аспекты международного сотрудничества и обучение РКИ; сетевое сотрудничество является индикатором эффективности вузов; реализуется приоритетный Национальный проект по экспорту российского образования.

При разработке курса ориентируемся на лучшие образовательные практики в области подготовки преподавателей РКИ на территориях, где русский язык является одним из основных языков общения.

Анализ учебных планов и программ вузов РФ и СНГ показывает, что в образовательном процессе реализуются дисциплины/курсы, близкие по содержанию к разрабатываемому проекту в том или ином аспекте. Выделим три направления.

- 1) Включение в программы высшего образования дисциплин, содержащих элементы, общие с разрабатываемым курсом. Например, типовая ОП для направления подготовки 1–21 05 02–04 «Русская филология (русский язык как иностранный)» (утверждена Первым заместителем Министра образования Республики Беларусь 2014 г.) включает дисциплину «Компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного». Цель учебной дисциплины — сформировать у студентов системное представление о возможностях и методиках применения компьютерных технологий в преподавании РКИ.
- 2) Включение похожих материалов в программы дополнительного профессионального образования. Например, мастер-классы и семинары по созданию материалов в интерактивном электронном формате для слушателей Факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного. См. «Русист» — портал развития и продвижения русского языка в сетевом мире (<http://rusist24.ru/index.php>).
- 3) Использование аналогичных элементов содержания и/или технологий с практическими целями в сфере РКИ. Например, использование программы «Русский ассистент» (Москва, МПГУ) в процессе обучения русскому языку позволяет иностранному студенту виртуально погрузиться в языковую среду. Сочетаются элементы очного и дистанционного форматов в преподавание русского языка как иностранного.

Курс будет актуален для магистрантов, обучающихся по направлениям «Педагогическое образование» (программы, связанные с преподаванием филологических дисциплин) и «Филология» (программы лингводидактического содержания). Содержание проекта — создание курса для магистерской программы, в рамках которого студенты научатся создавать и грамотно реализовывать дистанционные языковые проекты для различной целевой аудитории, а также приобретут сопутствующие умения по самоорганизации учебно-познавательной деятельности. Потребителями лингводидактических продуктов, созданных и апробированных студентами в рамках курса, станут различные целевые аудитории инофонов (это зависит от целеполагания в рамках лингводидактических кейсов).

В рамках курса реализуются компетентностный и социоцентрический подходы, проектная технология (в творческой лаборатории магистрантами создаются методические проекты, которые можно реализовать в дистанционном образовании); методы «профессиональная проба», «включенное обучение» (дистанционные занятия с инофонами по русскому языку как иностранному и/или как неродному).

Основной формат работы и методические подходы предполагают использование технологии включенного обучения, что обуславливает эффективность и социальную значимость курса, а также его роль в создании сетевого взаимодействия и востребованность в глобальном образовательном пространстве. Происходит контактное взаимодействие магистранта с субъектами профессионального процесса — «работодатель», «обучающиеся инофоны», «коллеги», «наставник-методист». Курс обладает социальной значимостью (продукты-проекты, создаваемые и реализуемые магистрантами в рамках профессиональной пробы, способствуют продвижению русского языка и культуры за рубежом).

Основные ожидаемые результаты проекта:

1. Разработка контента курса (рабочая программа, фонды оценочных средств, методическое обеспечение). Создание устойчивого актуального курса.

2. Формирование информационно-коммуникативной компетенции у будущих преподавателей РКИ, способных создавать и грамотно реализовать дистанционные языковые курсы для различной целевой аудитории.
3. Создание информационного шлейфа и положительного имиджа университета в глобальном образовательном пространстве, воплощенных в новых цифровых продуктах — дистанционных модулей/курсов для инофонов.

Проект включает разработку концепции, рабочей программы, технологической карты, учебно-методических материалов для курса. Предлагаемый курс позволяет аккумулировать лучшие практики, сфокусировать внимание на формировании профессиональных компетенций магистрантов в области дистанционного преподавания и продвижения РКИ. Дисциплина состоит из четырех «пазлов»:

- 1) академическая база — теоретические сведения, 2) творческая лаборатория — создание методических продуктов, которые можно использовать при дистанционном преподавании русского языка как иностранного, 3) «профессиональная проба» — тренинг в проведении дистанционных занятий с инофонами по русскому языку как иностранному и/или русскому языку как неродному; 4) рефлексивно-аналитический этап, включающий три вектора оценки (оценка речевого прогресса обучающихся, самооценка методической динамики, взаимная оценка методической динамики).

Рабочая программа включает следующие разделы и темы: психолого-педагогические и лингводидактические основы методики дистанционного обучения; обобщенный «портрет» потенциального пользователя дистанционных образовательных услуг в сфере РКИ; многокомпонентная многофункциональная профессиональная модель преподавателя РКИ в системе дистанционного обучения; асинхронное, синхронное и смешанное обучение; модели «Сетевое обучение», «Распределенный класс», «Смешанное обучение»; форматы дистанционного обучения РКИ, в т. ч. массовые открытые образовательные курсы; тренажеры РКИ, электронные учебники, учебные пособия и другие средства дистанционного обучения; проекты дистанционного обучения и дистанционной поддержки (образовательные платформы с лингводидактическим контентом); онлайн-урок как основная организационная единица онлайн-обучения и т. д.

Обозначим возможности использования образовательного продукта при различных формах обучения. При традиционном обучении (офлайн) освоение учебного содержания, формирование знаниевого компонента компетенций происходит в аудитории в форме активного обучения; при формировании деятельностного компонента компетенций обучающийся включается в работу творческой лаборатории, создавая лингводидактические продукты, которые можно использовать при дистанционном преподавании русского языка как иностранного; на этапе «профессиональной пробы» проходит тренинг в проведении дистанционных занятий с инофонами по русскому языку как иностранному и/или русскому языку как неродному (в общей аудитории под контролем преподавателя); рефлексивно-аналитический этап проводится в формате традиционного круглого стола. При дистанционном обучении формирование знаниевого компонента компетенций происходит в инструментах и на платформах (Teams, Sakai или др.), в основном в режиме онлайн-конференций; данные инструменты позволяют сформировать информационный след по результатам совместной работы в творческой лаборатории; «профессиональная проба» проходит с использованием дистанционных технологий, контроль обеспечивается входом преподавателя в чат-комнаты; рефлексивно-аналитический этап проводится в формате виртуального круглого стола.

Таким образом, курс «Технологии дистанционного обучения русскому языку как иностранному» является актуальным продуктом, реализуемым в различных образовательных условиях и обеспечивающим формирование востребованной в современных условиях информационно-коммуникативной компетенции у преподавателя русского языка как иностранного.

Литература:

1. Куновски М. Н. Новый взгляд на использование массовых открытых онлайн курсов в обучении русскому языку как иностранному / М. Н. Куновски, И. А. Диневич, Г. Н. Майерс // Язык и культура. — 2021. — № 54. — С. 224–242.

2. Мордвинцева В. С. Анализ эффективности использования ИКТ в онлайн обучении русскому языку как иностранному / В. С. Мордвинцева, Н. А. Никулина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2021. — Т. 14. — № 8. — С. 2642–2647. — DOI 10.30853/phil210404.
3. Ницзяти А. Оптимизация организации процесса обучения китайских студентов на этапе довузовской подготовки с помощью компьютерных технологий // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2021. — № 2(214). — С. 45–53. — DOI 10.23951/1609-624X-2021-2-45-53.
4. Сидорова Е. Ю. Опыт создания электронного учебного курса по русскому языку для студентов-иностранцев на базе платформы LMS Moodle / Е. Ю. Сидорова, М. А. Олейник, Е. В. Геддис, В. В. Назаревская // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2021. — № 199. — С. 108–114. — DOI 10.33910/1992-6464-2021-199-108-114.
5. Стрельчук Е. Н. Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ // Русистика. — 2021. — Т. 19. — № 1. — С. 102–115. — DOI 10.22363/2618-8163-2021-19-1-102-115.
6. Чистова Е. В. Дистанционный онлайн-курс по обучению русскому языку как иностранному в системе Moodle: специфика педагогического дизайна / Е. В. Чистова, Т. К. Веренич, Е. В. Еремина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология». — 2021. — № 2(45). — С. 29–35. — DOI 10.18323/2221-5662-2021-2-29-35.

Maryanchik Victoria Anatolyevna

marvik69@yandex.ru

Popova Larisa Vladislavovna

plarisa20@mail.ru

Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov

Course for undergraduates «Technologies of distance learning of Russian as a foreign language»

The report describes a training course for undergraduates studying in the programs of «Pedagogical Education», aimed at solving the tasks of preparing teachers of Russian as a foreign language for professional activity, taking into account the challenges and deficits of the modern educational environment, the formation of competencies that ensure the effective use of information and distance technologies in the process of teaching foreign speakers.

Keywords: Russian as a foreign language, distance learning technologies, training course, information technology.

Литературная норма vs активные процессы в русском языке в зеркале преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи»

Статья посвящена проблемам преподавания «Русского языка и культуры речи» студентам нефилологического профиля. Традиционная ориентация курса на изучение литературной нормы и основ риторики недостаточна для осознания обучающимися значимости литературного языка. В статье дано описание методической разработки, направленной на исследование активных процессов в сфере лексики современного русского языка и осмысление форм бытования национального языка и стилистической дифференциации лексики.

Ключевые слова: русский литературный язык, литературная норма, жаргон, просторечие, заимствованная лексика.

Преподавание дисциплины «Русский язык и культура речи» студентам нефилологического профиля в условиях малого количества часов и разнообразной по своим интеллектуальным склонностям аудитории балансирует между базовым, основополагающим подходом — нормы русского литературного языка как основа курса, и более продвинутым, характеризующимся «смещением акцентов в сторону изучения речевых жанров, речевого поведения» [1, с. 3]. В результате практикующие преподаватели неизменно сталкиваются с тем, что студенты относятся к дисциплине с долей скептицизма, а иногда и с явным пренебрежением, воспринимая его как повторение школьного курса русского языка и не видя в нем прямой практической пользы.

Тем не менее, представляется, что «Русский язык и культура речи», как функционально-коммуникативная дисциплина, должна играть значительную роль в формировании «soft skills», если концентрируясь на русском литературном языке и понятии нормы, обсуждать со студентами то, что «за пределами русского литературного языка находится большой массив языка национального, внутринациональные типы речевых культур, порожденные разными объемами социокультурной памяти» [2, с. 97] и показывать их функционально-стилистический потенциал и место в коммуникации.

Социокультурная ситуация такова, что студенты хорошо знакомы с разговорными типами общения, начальный этап формирования которых описан в книге О. Б. Сиротининой, Н. И. Кузнецовой, Е. В. Дзякович «Хорошая речь»: «Поскольку носители разговорных типов общения ориентируются на окружающую языковую среду, средства массовой информации (прежде всего телевидение) и второсортную художественную литературу, то эталоном их хорошей речи стал однородно разговорный, другого они просто не знают» [3]. Осложняющим обстоятельством современной ситуации оказывается и то, что студенты, успешно сдавшие единый государственный экзамен по русскому языку, убеждены: использование клише — абсолютная норма речи; книжная стилистика для большинства выпускников ассоциируется с канцеляризмами и штампами. Элитарный тип общения кажется обучающимся настолько исчезающе редким и непрестижным, что они не рассматривают его как пример для подражания, не берут в расчет при порождении собственного текста.

В итоге преподавателю необходимо говорить не только о литературной норме и качествах хорошей речи, но и анализировать со студентами те формы бытования национального языка, с которыми они чаще сталкиваются (просторечие, социальные жаргоны), показывать стилистические возможности литературного языка в сопоставлении с нелитературными формами, обсуждать принципы эффективной коммуникации, чтобы прийти к пониманию того, о чем писал Ю. М. Лотман: «Момент индивидуальности в говорении создает в любом человеческом диалоге элемент затрудненности в понимании. Вообще всяческий человеческий диалог превращается в разговор на языках, лишь в определенной степени адекватных друг другу» [цит. по 2, с. 38].

Для обсуждения таких лингвистических процессов и явлений, как *заимствование слова и его освоение в языке, жаргон, стилистическая дифференциация лексики*, студентам социально-экономического профиля было предложено следующее задание: подобрать не менее 10 слов, которые, по их мнению, появились в русском языке относительно недавно (в течение последних 3–5 лет), дать им толкование, по возможности описать этимологию и составить словосочетания и предложения. Отбор слов не ограничен тематически и стилистически, что особенно вдохновляет студентов. На занятии каждый представляет свой список, в результате чего получается достаточно репрезентативный срез актуальной лексики (преподаватель следит, чтобы лексические единицы не дублировались, и исключает слова, которые в русском языке уже закрепились: *компьютер, каталог* и т. п.).

В подобных выборках преобладают заимствованные слова, среди которых в последние годы стабильно выделяются следующие тематические группы: предметная лексика, обозначающая технические новинки (*айпад, эйрподс, вейн*), называющая одежду и обувь (*худди, лоферы, криперы*); лексика, обозначающая дискриминацию по определенным признакам (*фэтфобия, лукизм, абьюз*); лексика, обозначающая мировоззрения и связанные с ними общественные движения (*бодипозитив, фриганизм*); лексика, связанная с общественными инициативами (*краудфандинг, фандрайзинг*); лексика, связанная с финансами (*кешбэк*), еще недавно студенты непременно указывали слова, связанные с цифровой валютой (*криптовалюта, майнинг, биткоин*); лексика, обозначающая продукты питания и блюда (*нори, онигири, моти*). В этом году добавилась группа лексем, связанных с пандемией (*ковид, коронавирус, локдаун*); в нее попали и исконно русские слова (*самоизоляция*). Указывают также лексические единицы со значением лица: *краш, тян* и вариант *тянка, кун, стартапер, зумер*.

Достаточно обширную группу в списках обычно составляют лексемы, обозначающие качества и эмоционально-оценочное отношение к лицу / ситуации: *кринж, треш, изи, сасный, душный, токсик (токсичный)*.

Траектории обсуждения созданной студентами выборки могут быть разнообразными. От выделения на основе собранного языкового материала наиболее активного языка-донора логичен переход к проблемам освоения заимствованных слов и традиционным для курса «Русского языка и культуры речи» прикладным вопросам — правописание слова, нормы словоизменения, сочетаемость.

Возможно обсуждение причин заимствования и конкурирования нового заимствованного слова с закрепленным в активном словарном запасе исконным, учитывая не только оттенки значения, но и стилистическую окраску лексемы. Очень интересна метаязыковая рефлексия по поводу слова *краш* ('человек, чувство любви к которому не находит взаимности', 'тайная любовь к кому-либо'): студенты неоднократно отмечали, что слова *любимый, возлюбленный* — слишком значимые, ко много обязывающие и не подходящие для не проверенного временем чувства в отличие от слова *краш*.

Безусловно, такой вид работы дает богатый материал и для разговора о жаргонах и просторечии. Нередко в качестве примеров новых слов приводятся лексемы, бытующие в игровом сленге или аниме-сленге. У студентов неподдельное удивление вызывает тот факт, что их ровесники не знают слов, которые для них, как носителей определенной социальной разновидности языка, являются понятными, то есть оценка языковых ресурсов производится с позиции эгоцентризма — «если понятно мне, то понятно всем», «если слово неизвестно мне, то и для остальных оно новое». Такие отрицательные языковые примеры помогают на практике осознать ограниченность сферы функционирования жаргона и логично перейти к осмыслению качеств литературного языка и его роли в коммуникации.

Таким образом, преподавание дисциплины «Русский язык и культура речи» в современной нефилологической аудитории требует гибкости: ни обучение через сопротивление, механическое, без понимания сущности явления, заучивание нормы, ни попытки развития коммуникативной и лингвориторической компетенции обучающихся при отсутствии понимания системы национального русского языка и осмысления роли литературного языка не могут дать качественного эффекта.

Литература:

1. Русский язык и культура речи: Учеб. для вузов / Под ред. В. Д. Черняк. — М.: Высш. шк.; СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. — 301 с.
2. Вербицкая Л. А. Проблема взаимопонимания в творчестве Ю. М. Лотмана и русский язык сегодня // Психологическая наука и образование, 2015. — Т. 20. — с. 96–104.
3. Сиротинина О. Б., Кузнецова Н. И., Дзякович Е. В. Хорошая речь / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротиной. — Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2001. — 316 с. // Режим доступа: <https://mybiblioteka.su/tom2/2-73334.html> Дата доступа: 06.11.2021

Melnichuk V.A.

hatikva_gdola@mail.ru

*Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design
Higher School of Printing and Media Technologies*

Literary norm vs active processes in the Russian language in the mirror of teaching the discipline «Russian language and culture of speech»

The article is devoted to the problems of teaching “Russian language and culture of speech” to students of non-philological profile. The traditional orientation of the course towards the study of the literary norm and the foundations of rhetoric may not give an idea of the systematic nature of the national Russian language and turns out to be insufficient for students to understand the importance of the literary language. The article provides a description of the methodological development aimed at studying active processes in the vocabulary of the modern Russian language and, through it, at understanding the features of the forms of existence of the national language and stylistic differentiation of vocabulary.

Keywords: Russian literary language, literary norm, jargon, vernacular, borrowed vocabulary.

Опыт взаимодействия вузов в реализации магистерской программы «Русский язык и литература» Сетевого университета Содружества Независимых Государств

В статье представлен опыт сетевого взаимодействия университетов стран СНГ в реализации магистерской программы по филологии; приводятся данные о вузах-партнерах и обучающихся по программе; описываются содержательная и методологическая составляющие; демонстрируется актуальность компетенций, формируемых у студентов, а также дается оценка многолетнему опыту работы программы и намечаются направления ее развития с учетом потребностей современного общества и международного рынка труда.

Ключевые слова: сетевой университет, сетевая программа магистратуры, филология, СНГ.

Реализация совместных образовательных программ на всех уровнях высшего профессионального образования давно стала необходимым условием работы университета, отвечающего современным требованиям открытости, интернационализации, профессионализации, качественного образования и конкурентоспособности на рынке образовательных услуг [1, с. 74–75]. При этом успешность реализации программ такого типа возможна при известной степени соответствия идеологических основ национальных систем образования, общности ожиданий участников образовательного процесса от процесса обучения, гибкости или достаточной степени схождения стандартов образования, организационной структуры образовательных программ и систем контроля. Необходимо учитывать и то, что современные системы образования, как российские, так и зарубежные, находятся в процессе постоянного реформирования [3, с. 181–185], что является следствием глобального изменения мирового образовательного пространства, «усиления конкуренции, появления новых игроков на международном рынке образования, слияния академических учреждений, образования образовательных кластеров, создания и развития сетевых структур» [2, с. 101–102]. Наконец, важнейшей составляющей совместных образовательных программ, связанной с историческими, культурными, политическими факторами, является язык преподавания и профессиональный коммуникации. Опыт реализации совместной сетевой программы по филологии с рядом ведущих университетов стран Содружества Независимых Государств представляется интересным для обсуждения и анализа.

Сетевой университет Содружества Независимых Государств (далее СУ СНГ) был создан в целях формирования единого образовательного пространства, развития академической мобильности обучающихся и преподавателей, содействия межкультурному диалогу, сохранению и взаимообогащению культуры, языков, исторических и национальных традиций народов государств — участников СНГ.

В 2009 году было заключено соглашение участников Консорциума по созданию Сетевого университета СНГ. В рамках данного соглашения была создана сетевая магистерская программа по направлению «Филология» специализация «Русский язык и литература» (далее Программа): «Сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы... с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, включая иностранные, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций» [4].

Так, в реализации сетевой магистерской программы «Русский язык и литература» принимали участие 13 вузов-партнеров: Российский университет дружбы народов (РФ), Южно-Казахстанский университет им. Ауезова, Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, Казахский национальный университет им. Аль-Фараби (Республика Казахстан), Кыргызско-Российский Славянский университет, Кыргызский национальный университет (Республика Киргизия), Таджикский национальный университет, Российско-Таджикский (славянский) университет (Республика Таджикистан), Белорусский государственный университет (Беларусь), Днепропетровский национальный университет им. О. Гончара, Донецкий национальный университет (Украина), Ереванский государственный университет (Армения), Молдавский Славянский университет (Молдова).

В 2011 году вузами-партнерами стали Ереванский государственный лингвистический университет им. В. Я. Брюсова (Армения) и Бакинский славянский университет (Азербайджан).

Первые 20 студентов были зачислены на Программу в 2010 году. Количество студентов, обучающихся на Программе, варьируется от 5 до 28 человек, что обусловлено политическими, экономическими и социальными факторами.

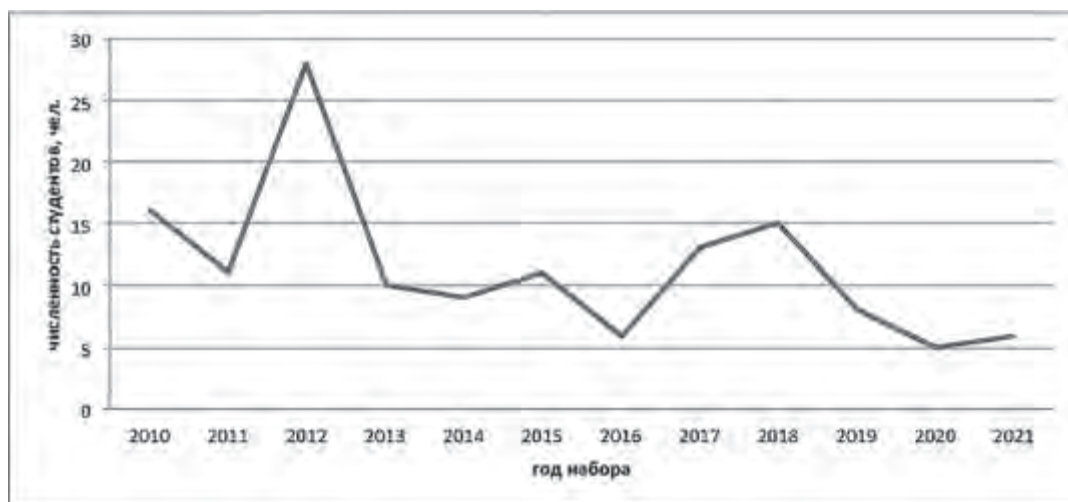


Рис. 1. Численность магистрантов в разные годы набора

С 2010 по 2021 г. обучение по Программе проходили студенты из 8 стран мира: Республика Азербайджан, Республика Армения, Республика Беларусь, Республика Казахстан, Кыргызская республика, Республика Молдова, Республика Таджикистан, Украина.

Численность магистрантов Программы из разных стран-партнеров за период с 2010–2021 гг. представлена на рис. 2.

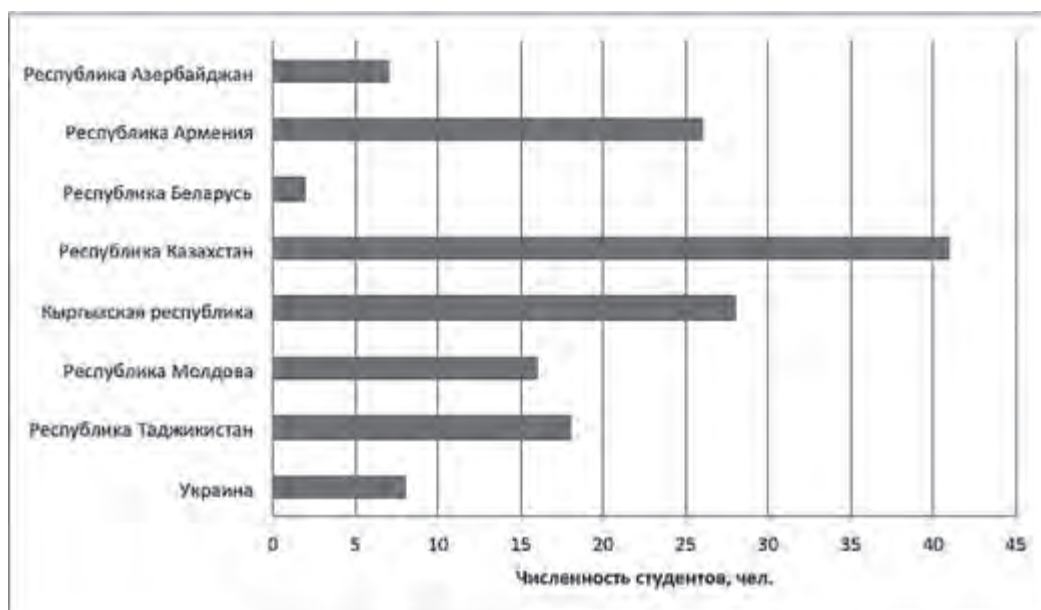


Рис. 2. Численность магистрантов по странам приема (за 2010–2021 гг.)

Наибольшее количество обучающихся по Программе традиционно составляют студенты из Казахстана.

К сожалению, по независящим от участников образовательного процесса причинам некоторые вузы-партнеры приостановили свое участие в реализации Программы. Но мы выражаем надежду на скорейшее возобновление сотрудничества.

В реализации Программы Российский университет дружбы народов выполняет объединяющую и координирующую функции. Первый год обучения проходит на филологическом факультете РУДН: студенты всех вузов-партнеров обучаются по единому утвержденному плану. Спецификой подготовки по Программе является гибкий учебный план, который, с одной стороны, отвечает потребностям студентов вузов-партнеров, с другой — продолжает традиции научных школ филологического факультета РУДН.

Так, теоретические курсы по языкознанию и литературоведению Программы разработаны в рамках научных школ академика Международной академии наук высшей школы, доктора филологических наук, профессора Л. А. Новикова и академика Международной академии наук высшей школы, доктора филологических наук, почетного профессора РУДН А. С. Карпова. Лингводидактический блок дисциплин, в том числе методика преподавания русского языка как иностранного/неродного/второго родного и т. д., основан на практических разработках научной школы кандидата педагогических наук, профессора С. А. Хаврониной и академика РАЕН, доктора филологических наук, профессора В. М. Шаклеина. Результаты исследований в области межвариантной национально-культурной специфики коммуникации научной школы академика Международной академии наук высшей школы, почетного профессора РУДН, доктора филологических наук Н. М. Фирсовой определили подходы к преподаванию иностранных языков при реализации Программы.

Второй год обучения по Программе студенты проходят в национальных вузах-партнерах.

В течение всего периода обучения по Программе студент осуществляет научно-исследовательскую работу, результатом которой является защита выпускной квалификационной работы под двойным руководством: научными руководителями назначаются ведущие преподаватели, участвующие в реализации Программы со стороны национальных вузов и филологического факультета Российского университета дружбы народов.

На сегодняшний день в рамках освоения Программы магистратуры выпускники готовятся к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: научно-исследовательский и педагогический.

Объектами профессиональной деятельности магистров являются языки в их теоретическом и практическом, синхроническом, диахроническом, социокультурном и диалектологическом аспектах; различные типы текстов — письменных, устных, устно-письменных и цифровых (включая гипертексты и текстовые элементы мультимедийных объектов); устная и письменная коммуникация; традиционные и инновационные методики преподавания русского языка и литературы в многоязычной и поликультурной среде.

При условии успешного прохождения процедур итоговой аттестации и защиты выпускной квалификационной работы выпускнику Программы присваивается степень магистра филологии и выдаются документы об образовании государственного образца Российского университета дружбы народов и вуза-партнера.

Таким образом, специфика магистерской программы по «Русскому языку и литературе» в РУДН состоит в особом внимании к общей теории языка и литературы и лингводидактике, углубленном изучении иностранных языков в научно-теоретическом и практическом аспектах, тесной связи учебного модуля по иностранному языку с дисциплинами специализации, вовлечении студентов в научно-исследовательскую деятельность. Программа дает возможность получить широкое филологическое образование в междисциплинарном контексте. Обучение нацелено на подготовку русистов, специалистов в области языка, литературы и лингводидактики, которые востребованы на современном российском и международном рынке труда.

Потенциальными работодателями являются образовательные организации общего и высшего образования, средства массовой информации, учреждения культуры, органы управления образованием. Выпускники могут вести научно-исследовательскую деятельность, работать в образовательной, издательской сферах: быть учителями средней школы, преподавателями российских и зарубежных вузов, редакторами различных изданий, переводчиками с русского на родной язык и т. д.

Несмотря на то что Программа ежегодно актуализировалась с учетом требований ФГОС РФ и образовательных стандартов стран-партнеров, появилась необходимость более глубокого пересмотра Программы, что обусловлено процессами глобализации, цифровизации, развитием образовательных технологий, а также новыми потребностями общества и экономики стран СНГ.

Так, например, планируется добавление в Программу проектно-организационного типа профессиональной деятельности и учебных дисциплин, формирующих соответствующие компетенции. Овладение данным типом профессиональной деятельности расширит круг потенциальных сфер работы и позволит выпускнику решать актуальные проблемы современного общества: прогнозировать сферы общественных отношений, имеющих межнациональный и межрелигиозный (или межконфессиональный) конфликтный потенциал, предупреждать появление конфликтных ситуаций, способствовать удовлетворению языковых, образовательных, этнокультурных потребностей, участвовать в реализации государственной политики в сфере социальной и культурной адаптации и интеграции иностранных граждан.

Более чем десятилетний опыт реализации сетевой программы по направлению «Филология» специализация «Русский язык и литература» со странами СНГ можно оценить как безусловно положительный. Данная программа отвечает векторам образовательной идеологии и запросам стран-участниц, поскольку опирается на схожие социальные, культурные и политические ценности и установки как государств в целом, так и студентов, прошедших обучение по данной программе в частности. Об этом свидетельствует факт высокого процента учащихся, поступивших в аспирантуру Российского университета дружбы народов как по программам РУДН, так и по программам двойного научного руководства. Совместные образовательные программы позволяют аккумулировать лучшие научные и педагогические практики, предложить студенту индивидуальную траекторию образования, сформировать компетенции, способствующие повышению конкурентоспособности выпускников на международном рынке труда. Кроме того, данные программы — это еще и бесценный опыт погружения в иную культурную среду, практическое развитие навыков межкультурной коммуникации, что способствует гармонизации отношений в международном пространстве.

Литература:

1. Александрова О. И., Москвичева С. А., Бубнова Н. А. Идеология реформ: место совместных программ во французской и российских системах образования // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (International conference “Education Environment for the Information Age”) (EEIA — 2018) / под ред. С. В. Ивановой. М.: ФБНУ «Институт стратегий развития образования РАО». — 2018. — С. 74–89.
2. Галичин В. Международный рынок образовательных услуг: основные характеристики и тенденции развития // Век глобализации. — 2013. — № 2. — С. 101–112.
3. Тяпин И. Н., Мальцева Ю. А. Идеология образования в России XXI в.: реальность и желаемые контуры будущего // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. — 2016. — № 4 (66). — С. 181–185.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273–ФЗ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 22.10.2021)

Moskvicheva S. A.
moskvicheva-sa@rudn.ru

Mikheeva E. S.
mikheeva-es@rudn.ru

Povalko P. Yu.
povalko-pyu@rudn.ru

*Department of General and Russian Linguistics
Philological Faculty
Peoples' Friendship University of Russia*

Master's Programme «Russian Language and Literature» in Network University of Commonwealth of Independent States: Universities Collaboration Experience

The article covers the experience of CIS network universities in implementing a master's programme in Philology. The paper provides data on partner universities and programme students, describes the content and methodological components, demonstrates the relevance of the competencies developed by the students, evaluates the long-term experience of the programme, and outlines the directions of its development, considering the requirements of modern society and the international labour market.

Keywords: network university, network master's programme, Philology, CIS.

Социокультурная адаптация студентов из Афганистана в условиях военного вуза

В статье анализируется группа из Афганистана в количестве 9 человек в условиях сложной ситуации, которая происходит в их стране. Приводятся примеры анкетирования студентов, описывается их социализация и адаптация к новым культурным и бытовым условиям жизни в ВИ ИТ ВАМТО.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, военный вуз, иностранный военнотружущий, метод анкетирования, метод опроса.

В этом году на базе ВИ ИТ ВАМТО проводится эксперимент по социокультурной адаптации студентов, прибывших из Афганистана. Состав группы 9 человек. Возрастной диапазон участников эксперимента от 18 до 26 лет. Группа изучает русский язык на подготовительном факультете ВИ ИТ ВАМТО с июня этого года. Сложные политические события в стране группа переживала на территории Российской Федерации, так как моральный дух ребят был подорван, руководством предпринимались попытки по их социоадаптации к новым условиям. Единственным эффективным средством в данный период стало большое количество заданий по русскому языку и выездные экскурсии по Санкт-Петербургу, прогулки по городу, как отмечают все участники эксперимента, стали основным моментом, помогающим пережить стресс, связанный с волнением за близких и ситуацию в стране.

После выездных занятий нами было проведено анкетирование участников этих занятий. Результаты анкетирования были следующими (см. табл. 1.).

Таблица 1. Результаты социокультурной адаптации студентов на занятиях-экскурсиях по городу

Показатели анкетной оценки	Первый выход Сентябрь 2021	Второй выход Октябрь 2021
Повышение практики языковой культуры	51 %	88 %
Мотивация к изучению русского языка	35 %	91 %
Мотивация к изучению русских традиций	20 %	85 %
Положительное восприятие русских людей	45 %	78 %
Стремление к посещению театра и балета	10 %	56 %
Стремление к прочтению дополнительной литературы о культуре и искусстве, традициях России	0 %	44 %
Пересиливание языковых барьеров и психологических блоков коммуникации	25 %	91 %

Исходя из таблицы видно, что в результате занятий-экскурсий по городу начала заметно повышаться практика языковой культуры, студенты начали активно учить диалоги, так как в условиях выходной экскурсии столкнулись по заданию педагога с проблемой выяснить, где что находится и как пройти куда-то. Если в ситуации первого выхода студенты были в половине группы дезориентированы, не смогли задать вопросы прохожим, в ситуации второго выхода студенты практически все смогли сформулировать вопрос, получить ответ. Однако у 2 студентов из-за стресса общения не на родном языке не произошло осознание ответа. Они ответ получили, но пересказать его не смогли группе, следовательно, социализация этих студентов неполная.

Мотивация к изучению русского языка, по метамодельному принципу, полностью у студентов отсутствовала, но второй выход и задания учителя простимулировали учащихся осознать шаблоны и структуры, необходимые для построения грамматически верных предложений, так как учащиеся увидели живую реакцию незнакомых людей, которые с трудом пытались их понять, но все равно хотели помочь, поэтому мотивация к изучению русского языка ко второму выходу составила практически сто процентов. Подробнее о метамодельном принципе изучения русской грамматики на уроках РКИ можно прочитать в статьях Е. В. Комовской [1–3].

Иностранцы курсанты из Афганистана, если первоначально полностью отрицали русскую культуру, то постепенно даже в религиозных объектах отметили достоинство, хотя все участники группы являются мусульманами. Очень повысился интерес к русской кухне, национальным блюдам, к танцевальным традициям. 30 % студентов группы захотели посетить театр, когда увидели часть театральной постановки на улице, 40 % захотели посетить балет, после того как увидели на Дворцовой площади отрывок из балета «Лебединое озеро». Желание попасть на концерт русской музыки возникло у 75 % обучающихся, после того как они прослушали выступление уличных музыкантов.

У всех обучающихся начало наблюдаться положительное отношение к образу русского человека. Однако социокультурный эксперимент показал, что чаще они обращаются на улице к женщинам с вопросом или девушкам, реже выбирают мужчин для общения. Как поясняет группа, в понимании речи женщин у них нет проблем, мужскую речь они понимают хуже. Данный социокультурный подход, на наш взгляд, продиктован двумя основными проблемами. Во-первых, преподаватели по РКИ в ВИ ИТ ВАМТО — это в основном женщины, следовательно, курсанты привыкают аудировать в основном женскую речь. Во-вторых, речь с мужчинами — офицерами в военной академии строго регламентирована определенными нормами, поэтому нет навыка повседневного общения с мужчинами, следовательно, курсанты опасаются задать вопрос на улице мужчинам.

После посещения Эрмитажа во второй выход большинство студентов заинтересовалось русской историей, однако адаптированных книг для подфака по истории очень мало либо содержание их достаточно примитивно: даты и события, биографии, без интересных подробностей, в результате интерес студентов к прочтению книг с культурным историческим кодом России поддержать не удалось, хотя он был вызван. В связи с этим мною на кафедре будет предпринята попытка по созданию дополнительной литературы культурологического и социокультурного характера для дополнительного чтения, в этой книге будут содержаться интересные факты о Санкт-Петербурге и Москве, более того они смогут прочитать данную книгу перед экскурсией, а затем все увидеть своими глазами на экскурсии, что, на мой взгляд, повысит социокультурную адаптацию студентов.

Так как группа из Афганистана была деморализована политической ситуацией своей страны, нами была предпринята дополнительная попытка их социокультурной адаптации, был подготовлен с их участием концерт для подготовительного факультета. Мы полностью исключили из концерта политические и военные аспекты, поэтому тема выступления была посвящена любви в нашей жизни на разных уровнях: любовь к другу, любовь к женщине, любовь к матери, любовь к прекрасному, любовь к жизни, к Родине.

Данный концерт служил снятию психологического стресса, вызванного сложной политической ситуацией в Афганистане, способствовал развитию коммуникативных навыков, отработке фонетически сложных произносительных норм, знакомил иностранных учащихся с русской культурой: с поэзией А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, А. Асадова, С. Есенина. Анкетирование до концерта и после концерта дало следующие результаты (табл. 2).

Таблица 2. Социокультурная адаптация студентов через концертную деятельность

Показатель	до	после
Мотивация к выступлению	10 %	91 %
Занятость на сампо по принуждению для организации выступления	65 %	20 %
Занятость на сампо по личному желанию для организации нового выступления	35 %	80 %
Стремление к четкой фонетической проработке русской лексики	10 %	90 %

Исходя из данных таблицы, мы видим, что большого желания готовить концерт у учащихся не было, однако удачное выступление кардинально меняет их картину восприятия этого вида деятельности, возникает желание и даже потребность дополнительной деятельности. 70 % участников хотели бы повторить подобного рода эксперимент, 80 % признались, что боялись, как они будут выглядеть на этом мероприятии, 93 % отметили, что это помогало им не думать о политической жизни в Афганистане, 70 % гордятся выступлением и получили положительные отзывы их родителей о видео с данного мероприятия.

Следовательно, самодеятельность в социокультурной адаптации студентов с определенным культурологическим кодом имеет существенное значение.

Литература:

1. Комовская Е. В. Научные метамодел в современном русском языке (на примере сельскохозяйственных терминов)//Филология и культура. 2020. — № 2 (60). — С. 45–51.
2. Комовская Е. В. Двусоставные коммуникативные метамодел. Их отличие от минимальных и расширенных схем русского синтаксиса// Филология и культура. 2021. — № 1 (63). — С. 54–61.
3. Комовская Е. В. Способы представления грамматики при преподавании русского как иностранного // Филологический класс. 2021. — Т. 26. — № .2. — С. 234–245.

Прагматические транспозиции этикетных речевых актов в повседневной русскоязычной коммуникации

Статья посвящена рассмотрению транспонированных этикетных речевых актов (ТЭРА) в повседневной русскоязычной коммуникации, в том числе поликодовой. Исследование ТЭРА ведется с точки зрения коммуникативно-прагматического и лингводидактического аспектов.

Ключевые слова: повседневная коммуникация, прагматическая транспозиция, этикетный речевой акт, контекстуально-ситуативный косвенный речевой акт, транспонированный этикетный речевой акт (ТЭРА), поликодовый текст.

Описание языка, его структуры и системы должно учитывать не только закономерности и нормы построения языковых единиц, но и их коммуникативное предназначение. В современном языкознании возрос интерес к функциональной и коммуникативной стороне языковых явлений. Сегодня активно развивается антропоцентрическая лингвистика, в центре внимания которой находится человек «как творец языковой и речевой деятельности» [15, с. 4]. Г. А. Золотова пишет: «Антропоцентрическая точка зрения на язык представляется наиболее естественной и адекватной действительному положению вещей. Именно она позволяет осмыслить системные связи языковых явлений не в принудительном разделении формы и содержания, а в синтезе, в едином служении их потребностям общения» [4, с. 5–6]. В свете вышесказанного коммуникативно-прагматический подход к описанию языковых единиц (в рамках антропоцентрической парадигмы) — необходимая составляющая современных исследований русского языка и русскоязычной коммуникации. В рамках этого подхода в центре внимания лингвистов оказываются процессы продуцирования и восприятия высказывания (речевого акта; далее — РА) в различных сферах, ситуациях общения и типах дискурса. Он позволяет выявить весьма существенные особенности семантики и прагматики слов и предложений, вскрывает такие их свойства, которые проявляются только в общении, оставаясь неучтенными в рамках системно-структурного описания [7, с. 61–69]. В связи с этим при характеристике коммуникативных процессов и с целью повышения эффективности преподавания русского языка (как родного, неродного и как иностранного — далее РКИ) необходимо выходить за пределы синтаксиса предложения, сочетать семантико-синтаксическое описание языка с прагматическим, пользуясь понятием РА для обозначения элементарной единицы общения. Эту задачу в свое время четко сформулировала М. В. Всеволодова применительно к практике обучения неродному языку: «Все классификации предложений в традиционных грамматиках нацелены на одну дидактическую (но, скажем, схоластическую) задачу: научить учащегося анализировать формальную устроенность готового предложения. Нам необходимо решить другую, прагматическую задачу: научить человека, для которого русский (украинский, белорусский) язык является неродным, продуцировать тексты из предложений, адекватных конкретному дискурсу» [1, с. 760].

По степени эксплицитности/имплицитности выражаемой интенции мы различаем прямые РА (ПРА) и непрямые (косвенные) речевые акты (КРА), которые включают а) конвенциональные косвенные РА (ККРА) и б) контекстуально-ситуативные косвенные РА (КСКРА). Предметом рассмотрения в данной статье являются транспонированные этикетные РА (ТЭРА), относящиеся к КСКРА — «высказываниям, которые в изолированном от контекста виде не распознаются носителями языка со стороны того интенционального значения, ради которого они произведены» [15, с. 268]. Механизмом их порождения является прагматическая транспозиция, заключающаяся в «замене одной речекоммуникативной цели другой в рамках акта общения» [14, с. 8]. Нас интересуют РА с одинаковым синтаксическим строением и лексико-грамматическим составом, т. е. омонимичные высказывания разных коммуникативных типов, например: *Здравствуйте!* (приветствие, ЭРА) — *Здравствуйте!*

(возражение, отказ; эмоциональный ряд: недовольство, возмущение — ТЭРА), представленные в русскоязычной коммуникации, в том числе поликодовой (мемы, демотиваторы). В них наиболее ярко проявляются различительные свойства интонации. С интонационной вариативностью этих РА связана и их смысловая вариативность. Большую роль в определении интенционального содержания ТЭРА и их эмоциональных составляющих играют также параметры коммуникативной ситуации (различные пресуппозиции, социальные, коммуникативные, психологические роли говорящих, место, время коммуникации, наличие/отсутствие наблюдателей и т. п.), к которым относятся и невербальные средства общения: жесты, мимика, взгляды, позы коммуникантов; в поликодовой коммуникации — вербальная и визуальная составляющие мема, демотиватора.

На сегодняшний день нами описаны прагматические транспозиции этикетных ПРА и ККРА коммуникативно-семантических групп приветствия, поздравления, благодарности, комплимента, одобрения, похвалы, извинения, сочувствия, утешения, соболезнования, просьбы, совета, прощения (более 300 речевых реализаций). Материалом исследования послужили записи устной речи носителей русского языка, диалоги из художественных произведений (включая данные «Национального корпуса русского языка»), кинофильмов, телесериалов, интернет-коммуникации.

Подвергаясь транспозиции, ЭРА могут 1) находиться в пределах зоны доброжелательности (например, РА «Простите» / «Извините», реализующие интенции привлечения внимания незнакомого человека, извинения за беспокойство и являющиеся амортизаторами последующей просьбы: «Извините, как пройти к поликлинике?»); 2) выходить из зоны кооперации, реализуя интенции неодобрения, упрека, иронии, насмешки на фоне отрицательных эмоций (недовольство, раздражение, возмущение, негодование) (например, РА «Простите» / «Извините», реализующие интенции возражения, протеста, отказа (эмоциональный ряд: недовольство, возмущение): — *Я не могу. Не здоров. — Извини, мой милый. Вид у тебя абсолютно здорового человека!*; — *Вы сегодня дежурите. — Простите! Я вчера дежурил!* или РА «Молодец!», реализующий интенции иронической похвалы, неодобрения, упрека (эмоциональный ряд: недовольство, возмущение): — *Мам, я двойку по русскому получил... — Молодец! Совсем уроки перестал делать!*).

Шутливые ТЭРА, как правило, связаны с языковой игрой и являются гармоничными реализациями. Например, шутливое поздравление в год Змеи «Дружище, с Новым гАдом!», содержащее графическую модификацию облика слова: гОдом/гАдом [см. подробнее: 8].

Многие ТЭРА являются полиинтенциональными КСКРА, «при этом их основная интенция может сохраняться, но «уходить на второй план» или элиминироваться, уступая место другим интенциям» [6, с. 158], представляют собой намеки, используются в игровой (в том числе поликодовой) коммуникации в качестве шутливых РА [8]. Анализ практического материала показал, что в разных коммуникативных контекстах один и тот же ТЭРА может содержать различные прагматические компоненты значения и сопровождаться разными эмоциями, как положительными, так и отрицательными. Например, КСКРА «Пожалуйста!» в зависимости от коммуникативной ситуации может реализовывать интенции согласия (зона гармонии), иронического согласия, упрека (зона дисгармонии; эмоциональный ряд: недовольство, возмущение); КСКРА «Привет!» — интенции иронического прощания, несогласия, возражения (эмоциональный ряд: удивление, недоумение, недовольство); КСКРА «Спасибо!» может выражать вежливый отказ, сопровождаясь жестом «покачать головой» и обоснованием причины отказа (зона гармонии) или несогласие, возражение, отказ, упрек (эмоциональный ряд: обида, раздражение, недовольство; возмущение, негодование). Нами описаны коммуникативные парадигмы таких многозначных ТЭРА.

ТЭРА активно употребляются в качестве вербальной составляющей поликодовых текстов (мемы, демотиваторы). Такие поликодовые тексты являют собой коммуникативно-прагматические комплексы (КПК) — «совокупность коммуникативной интенции говорящего, коммуникативной ситуации, структуры коммуникативного акта (участники ситуации, коммуникативное окружение и т. д.) и средств их речевого (и, добавим, визуального — Т. Н.) выражения. Иными словами, КПК представляется как коммуникативный фреймовый узел, блок, объединяющий близкие по функции речевые акты с соответствующими интенциями, коммуникативными ситуациями и речевыми моделями» [5, с. 94].

Надо отметить, что исследования, посвященные рассмотрению ТЭРА в составе поликодовых текстов, появились сравнительно недавно: [9–13 и др.]. Большой интерес представляет описание

этих единиц с точки зрения лингводидактики [13, с. 145–155]. В 2021 г. в Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина защищена магистерская диссертация Т. В. Ляшенко «Транспонированные этикетные речевые акты в повседневной коммуникации (в аспекте преподавания РКИ)» (научный рук. — канд. филол. наук, доцент Т. В. Нестерова), в которой предложен фрагмент системы упражнений, содержащих данные речевые реализации, для студентов-иностранцев (РКИ, уровень В2). Проведенный автором анализ учебников и учебных пособий по РКИ позволил сделать вывод, что ТЭРА в них практически не представлены; отмечены лишь отдельные случаи функционирования этих речевых реализаций исключительно в качестве иллюстративного материала. Упражнения, направленные на формирование навыков их выявления и употребления в речи, также отсутствуют. Создание полноценной системы упражнений с ТЭРА для уровней В2, С1 — перспектива дальнейших исследований в этой области. На сегодняшний день ведется работа над созданием словаря ТЭРА (автор — Т. В. Нестерова).

Как уже было отмечено выше, большую роль при идентификации интенции ТЭРА, выступающего в качестве вербальной составляющей поликодового текста, играет изображение. «При этом необходимо различать скрытый смысл, который содержится в самом поликодовом тексте, и скрытый смысл, который возникает в коммуникации с помощью включенного в нее поликодового текста» [10, с. 215]. Надо отметить, что работу с ТЭРА в практике преподавания РКИ можно предлагать тем студентам, которые уже знакомы с ЭРА. В этом случае можно использовать поликодовые тексты с одним и тем же омонимичным вербальным компонентом (ЭРА и ТЭРА), которые позволяют сравнить данные речевые реализации и правильно идентифицировать их интенции. Работу с мемами можно сочетать с показом видеофрагментов. Приведем примеры таких поликодовых текстов:



Рис. 1



Рис. 2

На рис. 1 представлен ЭРА, который содержит похвалу в адрес мальчика, пытающегося помочь кошке слезть с дерева. На рис. 2 — мем, в основе которого — видеофрагмент из к/ф «Бриллиантовая рука» (режиссер Л. Гайдай (1968)). Гена Козодоев (актер А. Миронов) произносит ТЭРА «Хороший мальчик...» после того, как сын Семена Семеновича Горбункова (актер Ю. Никулин) выстреливает в него мороженым из игрушечного пистолета. ТЭРА в данном контексте реализует интенцию иронической похвалы, упрёка, неодобрения.

Рассмотренные в данной статье примеры ТЭРА составляют лишь малую часть описанных нами речевых реализаций, это небольшой фрагмент достаточно объемного научного исследования. В заключение отметим, что КСКРА, которые многими учеными рассматриваются как периферийные проявления системы, в повседневной русскоязычной коммуникации (в том числе поликодовой) представляют собой активные, деятельностные, прагматически значимые единицы, участвующие в регуляции общения. Мы разделяем точку зрения М. В. Всеволодовой, которая пишет: «...Многие языковые явления, которые в теории считаются «периферией» языка, в действительности составляют очень важные, иногда уникальные категории русского языка. В языке периферий нет» [3, с. 196].

Овладение механизмом прагматической транспозиции и различными типами ИК, которые помогают установить истинный интенциональный смысл транспонированных РА, — важное условие формирования коммуникативной компетенции говорящих на русском языке. Необходимо «сформулировать правила и алгоритмы транспозиции речевых построений родного языка наших учеников в соответствующие им в конкретном дискурсе русские речевые построения, т. е. научить их сво-

бодному продуцированию русского текста во всех его ипостасях — от диалога до монографии» [2, с. 66]. Фактический материал и результаты проведенного нами анализа прагматических транспозиций ЭРА (и других типов КСКРА) могут быть использованы для создания коммуникативно ориентированных пособий по русскому языку (адресованных как русским, так и иностранцам), а также послужить основой для сопоставительных исследований КСКРА в различных ситуациях повседневного общения в других лингвокультурных ареалах.

Литература:

1. Всеволодова М. В. Инвариант содержания и парадигматика предложения // III Международный конгресс. Русский язык: исторические судьбы и современность. Труды и материалы. — Т. 20. — М.: МГУ, 2007. — 760 с.
2. Всеволодова М. В. Русская грамматика XXI века — грамматика языка функционирующего (наше представление о языке; задачи и перспективы) // XI Международный конгресс МАПРЯЛ: Материалы. — Т. 1. — София, 2007. — 73 с.
3. Всеволодова М. В. Некоторые проблемы современной русской грамматики и категория грамматикализации // Вестник Московского университета. — Серия 9: Филология. — 2018. — № 5. — С. 194–229.
4. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. — М.: Наука, 1982. — 368 с.
5. Карпенко Л. Б. Коммуникативно-прагматический комплекс в преподавании русского языка как иностранного // Русистика без границ. — Т. 1. — 2017. — № 4. — С. 93–98.
6. Нестерова Т. В. Непрямая коммуникация в обиходной сфере (русскоязычное общение) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2015. — № 5 (47): в 2 ч. — Ч. I. — С. 156–162.
7. Нестерова Т. В. Коммуникативно-прагматический подход к описанию языковых единиц как необходимая составляющая новой русской грамматики // Русский язык за рубежом. — 2016. — № 3. — С. 61–69.
8. Нестерова Т. В. «Homo ludens» в непрямо́й коммуникации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2017. — № 5–2 (71). — С. 126–131.
9. Нестерова Т. В. Транспонированное употребление этикетных речевых актов (коммуникативно-прагматический подход) // Русская грамматика: активные процессы в языке и речи. Сб. научных трудов Международного научного симпозиума. — Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019 (а). — С. 538–545.
10. Нестерова Т. В. Поликодовый текст как способ коммуникации // Человек в информационном пространстве. Сборник научных статей XVI Всероссийской с международным участием междисциплинарной научно-практической конференции. Под общей редакцией Т. П. Курановой. — Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2019 (б). — С. 213–219.
11. Нестерова Т. В., Мартышко Т. В. Транспонированное употребление этикетных речевых актов с интенцией приветствия в поликодовой коммуникации // Гуманитарные технологии в современном мире: Материалы VII Международной научно-практической конференции (30 мая — 1 июня 2019 г.). — Калининград: Западный филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2019 (в). — С. 90–93.
12. Нестерова Т. В., Мартышко Т. В. Транспонированное употребление этикетных речевых актов с интенцией благодарности в поликодовых текстах // Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XX Кирилло-Мефодиевские чтения» (в рамках Международного Кирилло-Мефодиевского фестиваля славянских языков и культур, 22–24 мая 2019 года). — М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2019 (г). — С. 491–497.
13. Нестерова Т. В., Ляшенко Т. В. Транспонированные этикетные речевые акты в поликодовых текстах (в аспекте преподавания РКИ) // Гуманитарные технологии в современном мире. Сб. статей VIII Международной научно-практической конференции. В 2 ч. 2020. — Калининград: РА Полиграфычъ, 2020. — 672 с.
14. Почепцов Г. Г. Прагматика текста // Коммуникативно-прагматические и семантические функции речевых единств: Межвузовский тематический сборник. — Калинин: КГУ, 1980. — 158 с.
15. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. — М.: ИКАР, 2007. — 480 с.

*Nesterova Tatiana Vyacheslavovna**TVNesterova@pushkin.institute**Pushkin State Russian language Institute*

Pragmatic transposition of etiquette speech acts in everyday Russian-language communication

The article is devoted to the consideration of transposed etiquette speech acts (TERA) in everyday Russian-language communication, including polycode. TERA research is conducted from the point of view of communicative-pragmatic and linguodidactic aspects.

Keywords: everyday communication, pragmatic transposition, etiquette speech act, contextual-situational indirect speech act, transposed etiquette speech act (TERA), polycode text.

Мягкая сила русского языка

Статья посвящена влиянию на формирование имиджа России и в предполагаемой перспективе выстраиванию взаимоуважительных межгосударственных отношений посредством обучения русскому языку иностранных студентов. В работе приведен пример воздействия «мягкой силы» обучения иностранцев русскому языку на формирование у них позитивного отношения к России. Предложен творческий способ повышения уровня владения русским языком в процессе совместной подготовки фильмов по произведениям русской литературы.

Ключевые слова: мягкая сила русского языка, русский язык как иностранный, способ обучения, произношение.

Методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в Российской Федерации имеет длительную историю совершенствования и объемную методическую базу, благодаря запасу которой все радикальные перипетии государственного переустройства 90-х годов, преобразование коммунистического идеологического ядра бывшего Советского Союза в совершенно иным образом организованную демократическую смешанную президентско-парламентскую современную республику, ничего принципиально не изменили в основе преподавания РКИ. Не поменялось основное идейное направление преподавания языка иностранным студентам, русский язык по-прежнему остается языком мира, культуры и добра. А преподаватели РКИ по большому счету — это те люди, которые в первую очередь стоят на страже национальных интересов Российской Федерации, посредством своей работы формируют положительный имидж России у тех иностранцев, которые затем разъедутся по своим странам и станут их элитой. И от того, кто и как будет работать с этой будущей элитой иностранных государств, зависит многое, полагаю, что практически все. Так, армия преподавателей РКИ, стоящая на страже престижа России, ежедневно входит в аудиторные классы нашей огромной родины не только преподавать язык, как прочие научные дисциплины (это задача-минимум), но и по большому счету с помощью русского языка, приобщения к русской культуре и литературе формировать уважительное отношение к России у иностранцев. Таким образом, преподаватели РКИ стоят практически на рубежах формирования мирового престижа России. И это не преувеличение, а признание должного, поскольку учитель действительно, как писал Роберт Рождественский, «профессия дальнего действия» [5, с. 188].

Уместно в связи с постановкой вопроса о повышении эффективности преподавания русского языка привести существующее в политологии понятие «мягкой силы», сформулированное впервые в 90-е годы американским политологом Джозефом С. Наем. Она понимается как «форма политической власти, способность добиваться желаемых результатов на основе добровольного участия, симпатии и привлекательности, в отличие от «жесткой силы», которая предполагает принуждение против воли» [1, с. 133]. По убеждению Наея, именно **язык и культура** относятся к «мягкой силе», «которые играют ключевую роль в международных отношениях, влияя напрямую или косвенно **на мировую политику и деловые связи**» [1, с. 133]. Об этом же ранее говорили великие государственные мужи своего времени, к примеру, один из основателей США Томас Джефферсон еще в 1785 году писал о том, что именно с помощью культуры и искусства «можно развить вкус наших соотечественников, улучшить их репутацию, обеспечить им уважение и почет в мире» [2; с. 1]. Именно поэтому в нашей работе хотелось бы остановиться не на гипернаучных вопросах методики преподавания РКИ, а на тех простых формах и способах обучения русскому языку, которые в силу своей неформальной организации таковыми можно назвать с трудом, но которые предполагают приобщение иностранных студентов к великой русской литературе и культуре. Поделюсь своим скромным опытом организации такого неформального обучения иностранных студентов Воронежского государственного технического университета с помощью общей работы над съемками двух любительских видеофильмов, посвященных юбилеям великих русских гениев: в 2019 году снят фильм «Мой Пушкин» к 220-й годовщине со дня рождения А. С. Пушкина (<https://cchgeu.ru/press/video/film-moy-pushkin/>), фильм был представлен на Пушкинском

конкурсе 2019 г. «Что в имени тебе моем», проводимом Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина) и в 2020 году следующий фильм «Читаем Чехова», приуроченный к 160-й годовщине со дня рождения А. П. Чехова (https://youtu.be/JwTOW9gkB_w). В этих фильмах иностранные студенты читают наизусть разножанровые произведения писателей: декламируют стихотворения и исполняют песни на стихи А. С. Пушкина, участвуют в постановке отрывков пьес и рассказов А. П. Чехова. Съёмке фильма предшествовал длительный этап подготовки, в котором основные усилия студентов были направлены на овладение сложным слогом писателей и работе над качеством собственной речи.

Фильм стал серьёзным интернациональным проектом, поскольку, помимо граждан Российской Федерации, в нём приняли участие представители 14 самых разных по языку, вероисповеданию, традициям и устоям стран: Анголы, Афганистана, Вьетнама, Гвинеи-Бисау, Доминиканской Республики, Египта, Замбии, Индонезии, Конго, Ливана, Мавритании, Мадагаскара, Непала, Палестины. Удивителен уже сам тот факт, что настолько разным по национальности, ментальности и родному языку людям удалось уловить интонации великих писателей и точно их передать.

Потребовалась длительная интенсивная языковая работа со студентами, доведение до совершенства произношения и интонаций, точность передачи смыслов и языковой игры. Таким разным по национальности студентам необходимо было оттачивать разные «проблемные» именно для них навыки произношения, ведь, как известно, для носителей разных языков используются «разные методические и психологические приемы постановки и коррекции звуков» [3, с. 5–6]. При подборе эффективных методов работы студентов с литературными текстами необходимо было учитывать национальные особенности обучаемых, об этом же мы писали в предыдущих публикациях [4 с. 87–93]. Азиаты, как известно, при достижении цели обычно созерцательны и исполнительны, индонезийцы трудолюбивы и сдержанны, африканцы темпераментны, эмоциональны и независимы, афганцы, напротив, выдержаны и безэмоциональны, арабы спокойны и неспешны. Все эти такие разные национальные черты, а также личностные особенности предстояло учесть при подготовке студентов.

Позволю себе поделиться некоторыми наблюдениями и обобщениями, возникшими в работе над совершенством русского языка иностранных студентов в процессе съёмок фильмов.

1. Студенты, приехавшие в Россию и владеющие самыми разными иностранными языками, в экстремальных ситуациях совместной работы по решению творческих задач переходят исключительно на русскую речь, даже в том случае, если она в их исполнении пока оставляет желать лучшего. В практике моего преподавания бывали случаи, когда студенты из бывших колониальных стран Европы, имеющие общий государственный язык, к примеру французских, друг друга понимали с трудом, им легче было изъясняться на русском. Что это, как не дополнительный стимул иностранцам стремиться качественно осваивать систему русского языка.

2. Обучение при решении творческих задач: чтении, декламации, обыгрывании литературных произведений значительно ускоряет процесс качественного освоения нормативной части русского языка, особенно ее фонетической и лексической составляющей.

То, что фонетические и орфоэпические законы произношения русских гласных, согласных, сочетаний звуков (твердость / мягкость; звонкость / глухость; значение парности по глухости-звонкости, особенности произношения всегда твердых или всегда мягких согласных, шипящих; аканье и иканье гласных, оглушение и озвончение согласных), интонирования и постановки ударения являются самыми сложными при обучении абсолютно всех иностранцев, прекрасно знают преподаватели РКИ. Но о том, как бегло и продуктивно они осваивают эти правила в процессе заучивания и публичной декларации стихотворений или прозаического текста, знают немногие.

Этот способ обучения действительно работает. То, что иностранцу казалось на первый взгляд непосильной и ненужной задачей, становится актуальной, решаемой и приносящей удовольствие от процесса преодоления этой трудности.

С помощью ознакомления с поэзией Пушкина у иностранцев выстраивается навык владения правильной ритмикой русского языка, интонирования, ударных позиций в русских словах. Чеховская же проза дает иностранным студентам понимание различных возможностей расстановки смысловых акцентов речи: по-разному выражаются тонкие потаенные оттенки смыслов, ирония, сатира, сарказм. И это тонкое смысловое разнообразие русского языка оказалось доступным и понятным для всех иностранцев.

Интенсивно с помощью такой творческой работы расширяется активный словарный запас иностранцев. Необходимость произнесения большого количества новых и устаревших слов акти-

визирует способ продуктивного понимания с помощью построения словообразовательных гнезд, а не банального словаря. Становится понятно значение многозначных слов, паронимов, фразеологизмов, актуальность этого понимания.

3. Могу предположить, что причиной этого «прорыва» в понимании произведениях А. С. Пушкина и А. П. Чехова явились заложенные в них общечеловеческие ценности, одинаково значимые для всех. Всем понятны интонации выражения в языке любви, конфликта, лести, восторга, негодования, преданности, одержимости, так изящно и гениально представленные в произведениях русских писателей. Тонкая мелодика слога Пушкина и полифоничность иронических произведений Чехова стали иностранным студентам, как ни странно, очень понятными. Все жизненные перипетии и человеческие ценности, представленные языком великой русской литературы, явились прочным фундаментом для формирования собственных знаний, умений и навыков владения русским языком, стали объединяющим началом, проводником в мир понимания и многообразия языка. Это научило иностранцев не просто лучше знать русский язык, но и тоньше его чувствовать, разнообразнее по-русски отражать реальность, эмоции, чувства.

Более того, благодаря приобщению иностранцев к изучению произведений А. С. Пушкина и А. П. Чехова, являющихся культурными скрепами русской нации, иностранцам становятся понятны и близки наши культурные и ментальные особенности. Что упрощает и приближает дальнейшие культурные и профессиональные контакты и дает мотивационные установки к их продолжению. Ведь для налаживания межнациональных связей в этот период всеобщего разобщения стран и «ополчения» против России необходимо то, чего сегодня так не хватает, нужно друг друга знать и уважать. А чтобы знать и уважать, надо, как минимум, понимать. В идеале — любить. И этому в том числе служат произведения великих писателей.

В период разъединения народов работа над «домашними» фильмами нашего вуза стала пример истинного объединения вокруг вечных ценностей — великой литературы и великого языка. Русский язык как язык культуры и добра по-прежнему объединяет народы разных стран, утверждая в нас веру в незыблемые общечеловеческие ориентиры.

Литература:

1. Братенский М. В., Скриба А. С. Концепт «мягкой силы» во внешнеполитической стратегии США // Вестник международных организаций. — Т9. 2014. — № 2. — С. 130–144.
2. Василенко Е. Культурная дипломатия как инструмент мягкой силы государства [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-diplomatiya-kak-instrument-myagkoy-sily-gosudarstva>
3. Пугачев И. А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам: монография / И. А. Пугачев — М.: Изд-во РУДН, 2011. — 284 с.
4. Романова Г. В. Три составляющие обучения русскому языку как иностранному: национальное, универсальное, личностное // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: сборник материалов VI Междун. науч. метод. конф. (24–25 января 2020 г.). — Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2020. — С. 87–93.
5. Рождественский Р. Огромное небо. — СПб.; М., 2012. — 239 с.

Romanova G. V.

rg.victory@yandex.ru

Voronezh state technical university

Soft power of the Russian language

The article is devoted to the influence on the formation of the image component of Russia and in the intended future to build mutually respectful interstate relations through the teaching of the Russian language by foreign students. The work provides an example of the impact of the «soft power» of teaching the Russian language on their formation of a positive attitude towards Russia. Proposed a creative way to improve the level of Russian language proficiency of foreign students in the process of joint preparation of films based on the works of Russian literature.

Keywords: the soft power of the Russian language, the Russian language as a foreign language, the way of learning, the pronunciation.

Работа выполнена при финансовой поддержке Фонда «Русский мир», проект 2021–1–037

Лопатина Светлана Сергеевна

lopatina-ss@ranepa.ru

Сибирский институт управления — филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

Отургаева Наталья Владимовна

vialuna@list.ru

Сибирский институт управления — филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

«Дни русского языка в Узбекистане»: опыт проектной деятельности

В статье проанализирован опыт реализации грант-проекта «Дни русского языка в Узбекистане: развитие устной и письменной речи старшеклассников», который был поддержан Фондом «Русский мир». Описан комплекс мероприятий, осуществленных в рамках проектной деятельности и направленных на актуализацию интереса к русскому языку, культуре и российскому образованию молодежи Узбекистана. Представлены и обобщены результаты анкетирования, проведенного среди узбекских школьников в ходе реализации проекта.

Ключевые слова: проектная деятельность, русский язык, Узбекистан.

В современном мире актуальной становится проблема продвижения и укрепления позиций русского языка за рубежом.

С целью усовершенствования форм и методов оказания поддержки и содействия по продвижению и укреплению позиций русского языка за рубежом необходимо привлечение российских образовательных организаций, общественных объединений, средств массовой информации и бизнес-структур при учете их возможностей для потенциального сотрудничества по работе с зарубежными коллегами и партнерами [1].

В сентябре — октябре 2021 г. доцентами кафедры Международных отношений и гуманитарного сотрудничества Сибирского института управления — филиала РАНХиГС при Президенте РФ был реализован грант-проект: «Дни русского языка в Узбекистане: развитие устной и письменной речи старшеклассников».

Проект по продвижению русского языка был поддержан фондом «Русский мир» в рамках тематического направления «проведение форумов, конференций, круглых столов, фестивалей, дней русского языка и других аналогичных мероприятий, направленных на популяризацию русского языка и русской литературы».

Основная идея проекта: поддержать интерес к русскому языку, культуре и российскому образованию старшеклассников Республики Узбекистан. Для реализации идеи были решены следующие задачи:

1. Развить у школьников навыки публичного выступления.
2. Обсудить перспективы развития языка.
3. Проверить уровень знаний русского языка.
4. Сформировать группу старшеклассников для участия в языковой школе в Сибирском институте управления.

Грант-проект включал в себя проведение цикла образовательных мероприятий, посвященных русскому языку: круглый стол «Русский язык в контексте культуры: история и современность», мастер-класс «Подготовка публичного выступления», конкурс ораторов, олимпиада по русскому языку [2].

Мероприятия проходили в трех городах республики Узбекистан: Ташкенте, Бухаре, Ургенче. Партнерами грант-проекта выступили образовательный центр «Generallesson» (г. Ташкент), школа № 2 (г. Бухара), русский культурный центр (г. Ургенч).

Цель первого мероприятия (круглый стол «Русский язык в контексте культуры: история и современность») — дать представление об основных этапах развития русского языка в контексте истории и культуры. Кроме того, сформировать отношение к языку как способу отражения картины мира народа и человека, развить внимательное отношение к языку и речи как способу проявления общей культуры личности, обратить внимание участников мероприятия на проблемы культуры речи молодежи. Мероприятие началось с выступления доцентов кафедры. Н. В. Отургашева выступила с докладом на тему: «Язык как способ отражения и формирования национальной картины мира», С. С. Лопатина — «Речь как способ проявления культуры личности». Старшеклассники подготовили выступления по темам: «История языка как история культуры (на примере конкретной эпохи)», «Русский язык в Узбекистане», «Язык как отражение эпохи (на примере конкретной эпохи)», «Поэты и писатели России в переводах на узбекский язык», «Узбекские поэты в русских переводах», «Культура речи современной молодежи». В мероприятии приняли участие 50 старшеклассников.

Целью мастер-класса «Подготовка публичного выступления» и конкурса ораторов стало освоение школьниками начальных теоретических знаний основ ораторского мастерства и приобретение ими практических навыков публичного выступления, формирование представления об основных этапах и способах работы над публичным выступлением с учетом цели и аудитории, структуре коммуникативной ситуации, а также содействие воспитанию общей коммуникативной культуры школьников и таких качеств, как тактичность, доброжелательность, открытость. Старшеклассники подготовили выступления на социально значимые темы, в мероприятии приняли участие 65 человек.

Олимпиада по русскому языку позволила выявить уровень владения русским языком, задания были предложены в форме тестов и упражнений, направленных на выявление творческих способностей старшеклассников. В олимпиаде приняли участие 60 школьников.

Таким образом, результатом грант-проекта стала актуализация интереса к русскому языку, развитие коммуникативной компетентности и творческих способностей обучающихся.

Продолжением цикла мероприятий «Дни русского языка в Узбекистане: развитие устной и письменной речи старшеклассников» станет обучение победителей конкурса ораторского мастерства и олимпиады в школе русского языка в Сибирском институте управления. В процессе обучения старшеклассники смогут повысить уровень владения русским языком.

В рамках мероприятий «Дни русского языка в Узбекистане» школьникам было предложено ответить на тестовые вопросы, касающиеся бытования, изучения и преподавания русского языка в республике.

1. На каком языке говорят в вашей семье?
2. С какого класса вы изучаете русский язык?
3. Достаточно ли уроков русского языка, по вашему мнению?
4. Есть ли в вашей школе внеклассные мероприятия по русскому языку?
5. Какие трудности вы испытываете при изучении русского языка?
6. Каких русских поэтов и писателей вы знаете?
7. Кто является вашим любимым русским писателем?
8. Какой фильм на русском языке вам нравится?
9. Бывали ли вы в России?
10. Планируете ли вы посетить Россию? Если да, то с какой целью?
11. В какой стране вы планируете получать высшее образование?

Результаты данного тестирования и стали предметом анализа и обобщения в настоящем докладе. Количество полученных ответов в процентном соотношении указано в скобках.

Респонденты (84 человека) — учащиеся классов с русским языком обучения Республики Узбекистан 9–11 классов, из Ташкента, Бухары и Ургенча.

Большинство из них живет в семьях, где говорят чаще всего на русском (73), реже — на узбекском (26) и таджикском (8) языках. 93 % респондентов начали изучать русский язык в первом классе, остальные — раньше или позже.

Вопрос о достаточности уроков русского языка в школе разделил учащихся на две большие группы: 56 % ответили «да», 43 % — «нет», а несколько человек считают, что «важно не количество уроков, а их качество». И, заметим, с данным утверждением в известной мере можно согласиться.

Наличие внеклассных мероприятий по русскому языку отметили 60 % респондентов, на их отсутствие обратили внимание 39 %. Между тем внеклассные мероприятия создают благоприятную почву для знакомства с языком и культурой страны, вовлекают учащихся в творческую деятельность, предлагают новые формы освоения учебного материала. Представляется, что организация подобных мероприятий может стать частью большой работы российских специалистов при поддержке Фонда «Русский мир».

Среди трудностей, которые старшеклассники испытывают при изучении русского языка, они называют следующие: правила грамматики (33), сложности выражения мысли (8), синтаксис и пунктуация (8), употребление терминов (6), недостаточность практики, проблемы с произношением. При этом 39 % учащихся успешно справляются с новым материалом и не сталкиваются с серьезными проблемами при его освоении.

Респонденты хорошо знакомы с русской классической литературой — в списке известных им писателей значатся А. С. Пушкин (79), М. Ю. Лермонтов (68), Л. Н. Толстой (43), А. П. Чехов (37), С. А. Есенин (33), М. А. Булгаков (30), И. С. Тургенев (29), Н. В. Гоголь (25), А. М. Горький (23), Ф. М. Достоевский (21), А. А. Ахматова (19), А. А. Блок (14), В. В. Маяковский (11), А. И. Куприн (7), М. Е. Салтыков-Щедрин (5), М. В. Ломоносов (5), В. А. Жуковский (5). С данным списком коррелирует и перечень любимых писателей: первые места занимают в нем имена Пушкина, Лермонтова, Есенина, Толстого, Достоевского, Чехова. Как видно из ответов, знакомство с русской литературой происходит в основном на школьных уроках. Современная литература представлена в ответах слабо и исчерпывается именами С. Лукьяненко и А. Полярного (А. Аскерова).

Самым обширным и разнообразным в анкете оказался список любимых фильмов: в него вошли советские киноленты, мелодрамы, комедии Л. Гайдая, экранизации классических произведений и современные сериалы. Лидируют среди понравившихся фильмов «Тарас Бульба» (11), «Кремлевские курсанты» (8), «Мастер и Маргарита» (7), «Пес» (7). Просмотр фильмов на русском языке — эффективный способ изучения речевого материала, и школьники активно им пользуются.

64 % респондентов в России никогда не были, 36 % уже посещали нашу страну. Большинство опрошенных (95) планирует поездки в Россию в будущем с целью получать образование (67), путешествовать, знакомиться с достопримечательностями (26), постоянно жить (7), работать (4), строить карьеру (2).

Половина опрошенных (55) планирует получать высшее образование в России, четверть (26) — в Узбекистане, остальные называют страны Европы и США в качестве предполагаемого места дальнейшего обучения.

Отметим, что одной из самых привлекательных целей для старшеклассников является получение российского высшего образования. Поэтому формирование стратегий и форм обучения иностранных студентов в российских вузах — актуальная задача академического сообщества и, в частности, преподавателей РКИ.

В настоящий период русский язык потерял в Узбекистане свой официальный статус (он перестал быть вторым родным и языком межнационального общения), но по-прежнему востребован обществом как язык бытовой и профессиональной коммуникации.

Укрепление позиций русского языка за рубежом является приоритетом современной российской политики в сфере международного гуманитарно-культурного сотрудничества [3]. В этих условиях наиболее эффективной формой продвижения русского языка за рубежом выступают мероприятия, имеющие комплексный и системный характер. Проектная деятельность российских преподавателей РКИ, языковые онлайн-курсы, студенческие обмены, олимпиады, организация совместных научных конференций, фестивалей, конкурсов, посвященных русской культуре, могут стать эффективным инструментом поддержания интереса к русскому языку и вовлечения узбекской молодежи в его изучение.

Литература:

1. Костюков А. Л. Укрепление позиций русского языка в мире // Человек и культура. — 2016. — № 5. — С. 125 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=20273 (дата обращения: 03.11.2021).
2. Фонд «Русский мир». URL: <https://ruskiymir.ru/events/292597/>
3. Арсеньев Д. Г., Баранова И. И., Краснощеков В. В. Инновационные программы изучения русского языка в зарубежной среде как PR-технология // Современные проблемы науки и образования. — 2018. — № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28037> (дата обращения: 01.11.2021).

Lopatina S. S.

lopatina-ss@ranepa.ru

*Siberian Institute of Management — Branch of the Russian
Presidential Academy of National Economy and Public Administration*

Oturgasheva N. V.

vialuna@list.ru

*Siberian Institute of Management — Branch of the Russian
Presidential Academy of National Economy and Public Administration*

«Days of the Russian language in Uzbekistan»: project experience

The article analyzes the experience of implementing the grant project «Days of the Russian language in Uzbekistan: the development of oral and written speech of high school students», which was supported by the «Russian World» Foundation. The set of activities carried out within the framework of project activities and aimed at actualizing interest in the Russian language, culture and Russian education of the youth of Uzbekistan is described. Presented and summarized the results of a survey conducted among Uzbek schoolchildren in the course of the project.

Keywords: project activity, Russian language, Uzbekistan.

Проблемы формирования языковой и читательской компетентности учащихся-инофонов в условиях поликультурной начальной школы

В статье приводится краткий обзор организационных форм обучения русскому языку учащихся-инофонов. Часто причины однообразия и неэффективности форм и методов обучения имеют не методический, а экономический и социокультурный характер. Одним из путей решения поставленной проблемы автор видит в активном осуществлении интеграционных связей уроков русского языка и литературного чтения, которые пока еще слабо представлены в организационно-методической системе обучения детей-инофонов.

Ключевые слова: языковое образование, формы обучения, поликультурная школа.

Процесс овладения русским языком детьми мигрантов, а также взрослыми членами семей мигрантов имеет сегодня хорошую научно-методическую базу. Опираясь на труды по языкознанию, психологии, психолингвистике, культурологии и по другим смежным наукам, отечественные педагоги и методисты создали стройную систему языкового образования на русском языке для учащихся, которые изучают русский язык в качестве второго, а то и третьего языка.

Как правило, такие методики обучения русскому языку сегодня востребованы в нашей начальной школе, которая имеет довольно пестрый культурно-языковой состав учащихся. Особенно это касается крупных городов, в которые, как правило, и бывают направлены миграционные потоки. Особенно сложной является обстановка в столице России — Москве, а также в Московской области: доля учащихся-инофонов (детей мигрантов) составляет до 10% и до 12% соответственно. В современных публикациях отмечается, что в некоторых школах Московской области имеются классы, которые имеют половину учащихся-инофонов, а то и почти полностью состоят из учащихся, для которых русский неродной [4].

Для овладения русским языком детьми мигрантов в разное время намечались и даже в некоторой мере осуществлялись разные организационные и методические подходы. В 90-е годы прошлого века московским Департаментом образования была разработана Концепция содержания образования московских школ с этнокультурным компонентом, которая соответствовала социально-экономической и культурно-исторической ситуации того времени [1]. В этих школах обучение велось на русском языке, но дети разных национальностей могли заниматься и своим родным языком, а те, у которых родной язык русский, — выучить тот язык, который преподавался в школе. Такая образовательная языковая политика активно поддерживалась национальными диаспорами, частично даже финансировалась ими. Сначала количество таких школ в Москве постепенно росло: с 4 в 1988 году до 80 в 2008 году.

Однако последнее десятилетие характеризуется сокращением школ с этнокультурным компонентом: в 2014/15 учебном году их количество снизилось с 80 до 50, и потом также шло неуклонное снижение их числа. Этому во многом способствовали организационные факторы: именно в то время происходит процесс укрупнения московских школ — создание школьных комплексов. Кроме того, идея этнокультурного образования стала рассматриваться как одна из форм инклюзивного образования, которое было одобрено законодательными органами нашей страны. Новый подход к обучению детей мигрантов состоял в том, чтобы всех детей, по крайней мере, в начальной школе поместить в одинаковую образовательную среду огромного комплекса-школы, уже там, внутри этого социокультурного пространства позаботиться об особых образовательных запросах отдельных групп учащихся, создать для них специальные образовательные условия. Однако, как показывает практика, никаких особых организационных средств, способов и специфических приемов обучения русскому языку для детей мигрантов не создается: подушевое финансирование, принятое сегодня в российском об-

разовании, разрешает школе самостоятельно использовать средства на различные образовательные нужды. И не всегда в приоритете оказываются образовательные потребности учащихся, для которых русский язык не является родным, в том числе и по причине отсутствия специалистов в этой области.

Все вышеописанные факторы вызывают к жизни привычные организационные формы обучения русскому языку как неродному, например, традиционный урок русского языка, почти не упоминаются в научно-методических публикациях уроки литературного чтения. Специальной предварительной языковой подготовки учащихся-инофонов к усвоению систематического курса школьных дисциплин, как правило, не предусматривается. Хотя некоторое время в Москве функционировали «Школы русского языка», где дети-инофоны могли получить необходимую, пусть иногда и минимальную языковую подготовку. Таких школ было очень немного, но они получали целевое финансирование, которое, однако, прекратилось в связи с реорганизацией московских школ и объединением их в огромные комплексы. Учебные программы таких школ могли использовать наряду с традиционными инновационные формы и методы обучения, например, обучение в малых группах, более широкое применение игровых технологий, применение методов и приемов обучения на основе межъязыковых сопоставлений и другие.

Сегодня в связи с введением норм подушевого финансирования за каждого ученика — гражданина другой страны — планируется некоторое количество средств, но как их использует школа, это зависит от администрации конкретной школы. Однако специальных программ обучения инофонов, подготовки учителей, готовых использовать инновационные технологии в работе с такими учащимися по-прежнему, к сожалению, не предусматривается.

В современной начальной школе при организации учебного процесса по обучению детей мигрантов русскому языку учитель руководствуется государственными документами в области образования, например, основными положениями ФГОС НОО, а также разнообразными специфическими задачами обучения русскому как неродному, которые неоднократно провозглашались авторитетными авторами в области методики обучения русскому языку как неродному [2, 3, 5] Общая задача изучения русского языка детьми мигрантов формулируется следующим образом: «сформировать первоначальное представление о системе русского языка, обеспечить овладение практическими умениями и навыками, способствовать усвоению норм русского литературного языка» [5]. К более конкретным задачам можно отнести следующие.

1. Формирование первоначальных навыков чтения (механизма чтения) и элементарного письма как начальной базы систематического языкового образования на русском языке [7].
2. Формирование словарного запаса учащихся в объеме не менее 500 слов, которые могли бы обеспечить детям бытовую и учебную коммуникацию.
3. Последовательное обогащение/наращивание активного словарного запаса бытовой повседневной лексикой и этикетными фразами, что позволило бы учащимся-инофонам расширять круг общения и учебной коммуникации.
4. Развитие грамматического строя учащихся.
5. Снижение уровня межъязыковой интерференции (предупреждение грамматических ошибок и коррекция речи в данном аспекте, сведение к минимальной степени выраженности акцента)
6. Формирование умений минимального уровня читательской компетентности, обеспечивающего умения читать и понимать текст, отвечать на вопросы по тексту, а также строить собственное высказывание на его материале [6].

Как отмечают авторы монографии «Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы», существует несколько организационных форм занятий по русскому языку для учащихся-инофонов: 1) традиционный урок русского языка по программе для русской школы; 2) урок русского языка по программе для групп языкового выравнивания; 3) особые формы обучения русскому языку на основе электронных образовательных ресурсов; 4) формы дополнительного образования для выравнивания языковой подготовки учащихся-инофонов, ликвидации их образовательных дефицитов; 5) формы внеурочной и внешкольной работы, которые призваны интенсифицировать человеческие, социальные контакты учащихся [5]. Мы видим, что приведенный перечень не очень велик, набор образовательных технологий традиционен. Среди перечисленных организационных форм занятий в современной поликуль-

турной школе предпочтение отдается уроку русского языка, на котором сочетаются традиционные и инновационные приемы обучения, а также внеурочным и внешкольным занятиям.

Как отмечают современные исследователи, «одной из новых черт традиционного урока русского языка в поликультурной начальной школе становится интеграция общих и специальных задач обучения русскому языку. Уроки такого типа наиболее частотны в методических практиках обучения русскому языку детей мигрантов в столичных школах. Однако отсутствие специальных методических разработок, пособий для учителя не позволяет говорить о них как об устоявшемся методическом явлении» [3, с. 51].

В связи с приведенным выше утверждением мы хотели бы обратить внимание на уроки литературного чтения, которые обладают большим набором разнообразного языкового материала, вследствие чего интеграционные формы работы приобретают органичный характер [6]. Уроки литературного чтения довольно редко упоминаются в методических разработках для учащихся-инофонов, хотя задача формирования у них читательских навыков все же ставится перед учителем, как мы уже отмечали выше. Мы считаем, что одним из продуктивных путей формирования у учащихся поликультурной начальной школы читательской и языковой компетенции является организация работы над техникой чтения. Как правило, упражнения по технике чтения строятся на словесном языковом материале: прочитав особым образом составленную группу слов из текста, который учащимся предстоит читать [8].

Как отмечают учителя-практики, самой частотной ошибкой младших школьников является замена, производимая ими в конце слова: прочитывая начало, на основе ложной антиципации они додумывают/дочитывают свой конец, например, вместо *удивился* — *удался*, вместо *двенадцать* — *девятнадцать*. У учащихся, родной язык которых не содержит категории рода, например, языки тюркской группы, эта ошибка в чтении приобретает специфический характер: особенно частотными для таких детей являются ошибки на несогласование слов по признаку рода в словосочетании и предложении: *солнце взошла, девочка удивился, она сказал*. В связи с этим целесообразно организовать совместную работу с учащимися поликультурного класса над одним типом упражнения, но на разном дидактическом материале, например, для учащихся с русским родным языком предлагается упражнение: «Прочитай словосочетания: *двенадцать месяцев, растет высок... береза, испугался старик, удивился*». Для учащихся-инофонов такое же упражнение: «Подбери нужное слово и прочитай: *небо (высокий/ голубое/ красная); солнце (зашла/зашел/зашло); девочка заплакал/ заплакала /заплакало*».

Такие упражнения имеет одну дидактическую цель, что объединяет в учебной деятельности учащихся одного класса, но разной этнической принадлежности, позволяет им ощутить себя членом единого коллектива.

В современных образовательных условиях, когда отсутствует система применения специальных техник и технологий в обучении русскому языку детей мигрантов, отыскание экономных форм и средств обучения становится насущной задачей. Ведь дети, для которых русский язык является родным, и инофоны обладают разным коммуникативным, а часто и чувственным опытом, и опора на внутренние ресурсы образовательного процесса становится для них часто единственным средством достижения учебных целей урока.

Литература:

1. Бакланова Т. И. Московские школы с русским этнокультурным компонентом// Русская национальная школа. — 2008. — № 1. — С. 37–50.
2. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного. — М., 2010. — 200 с.
3. Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы: коллективная монография / Науч. ред.: Т. И. Зиновьева. — М.: Перо, 2016. — 231 с.
4. Лукьянова И. В. Не ровня по линейке. Режим доступа: <https://novayagazeta.ru/articles/2021/08/30/ne-rovnia-po-lineike>
5. Руденко-Моргун О. И., Архангельская А. Л. Современные методики и учебные средства обучения русскому языку детей мигрантов в русской школе. Аналитический отчет: [Электронный ресурс]. — М., 2011. Режим доступа: www.rudn.ru/file.php?id=2746

6. Сильченкова Л. С. Научные основы анализа художественного текста в начальной школе / Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество. Сборник трудов по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции. — М.: МОСКОВСКИЙ ИНСТИТУТ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ, Кафедра филологического образования. 2015. — С. 213–221.
7. Сильченкова Л. С. Технология обучения грамоте. Пособие для учителя начальных классов, преподавателей и студентов педагогических учебных заведений. — М.: Баласс, 2004. — 80 с.
8. Сильченкова Л. С., Егорова Е. С. Комплексная работа над словом на уроках литературного чтения// Начальное образование. — 2017. — Т. 5. № 5. — С. 13–19.

Silchenkova Lyudmila Semenovna
lui-sil@yandex.ru
Moscow City Pedagogical University

Problems in the formation of linguistic and readership competence of foreign students in a multicultural primary school

The article provides a brief overview of the organizational forms of teaching Russian to foreign students. Often, the reasons for the uniformity and inefficiency of forms and methods of training are not methodical, but economic and sociocultural in nature. One of the ways to solve the problem, the author sees in the active implementation of integration links of Russian language lessons and literary reading, which are still poorly represented in the organizational and methodological system of teaching children-inophones.

Keywords: language education, forms of education, multicultural school.

Анализ феминитивов как средство усиления интереса к изучению русского языка и культуры речи у студентов нефилологических специальностей

В статье предлагается способ решения задачи развития у студентов нефилологических специальностей интереса к изучению норм современного русского языка с опорой на уже имеющийся у учащихся интерес к функционированию феминитивов в русском языке. Описанный способ применяется автором статьи в его собственной педагогической практике (8 лет, 5000+ учащихся).

Ключевые слова: феминитивы, интерес как педагогическая категория, русский язык и культура речи, вузовское образование.

Преподавание дисциплины «Русский язык и культура речи» в вузе, особенно студентам нефилологических специальностей, становится все более серьезным педагогическим вызовом. С одной стороны, интерес учащихся к освоению норм русского литературного языка с каждым годом уменьшается (полагаем, это обусловлено в том числе утомлением, вызванным активной подготовкой к ГИА по русскому языку в выпускных классах школ). С другой стороны, особого внимания к изучению дисциплины «Русский язык и культура речи» требует развитие интернет-коммуникации, которая подразумевает обмен текстовыми сообщениями в гораздо большем объеме, чем раньше. Более того, интернет-коммуникация связана с созданием собственных жанров (как монологических, так и диалогических), смешением черт разговорной и письменной речи, появлением особых средств передачи эмоций (в том числе идеографических знаков), развитием новых этикетных норм (например, норм электронной деловой переписки) и т. д., однако перечисленные особенности не находят отражения в школьном курсе русского языка. Впрочем, учитывая сложность и недостаточную (пока) изученность норм интернет-общения, к ознакомлению с ними представляется правильным переходить уже после освоения основ классического курса «Русский язык и культура речи». Таким образом, изучение русского языка в вузе оказывается актуальной задачей, не вызывающей, однако, большого интереса у студентов.

Интерес как педагогическая категория представляет собой «устойчивую избирательную направленность личности на определенные предметы и деятельность с целью их изучения (познания) и практического овладения ими» [1, с. 64]. Наличие у обучающихся интереса к объекту и процессу его изучения позволяет им развивать познавательную самостоятельность, без которой в полной мере невозможно овладеть культурой русской речи.

Предлагаемые в настоящей статье приемы усиления интереса студентов нефилологических специальностей к изучению современного русского языка и его норм были выработаны в ходе преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» студентам-экономистам 1 курса СПбГЭТУ «ЛЭТИ» в течение 10 лет (ниже в статье будут упомянуты 8 лет педагогической практики — это годы, в которые студентам предлагались задания, связанные с анализом функционирования феминитивов). Учитывался также 14-летний опыт подготовки автором статьи старшеклассников к ГИА по русскому языку.

Изучение норм словообразования, морфологии и синтаксиса является, как кажется, наиболее сложной и наименее интересной для студентов темой курса. Похожая ситуация наблюдается и при работе со старшеклассниками, которые готовятся к сдаче экзаменов по русскому языку. Учащиеся чувствуют большое сопротивление, знакомясь с, как им кажется, никому не нужными непонятными правилами, которые при этом воспринимаются как не соответствующие речевой практике: *Я не знаю с чем это связано, но чем дальше я решаю 8 задание тем сложнее мне заметить ошибки приходится прям по 10 раз перечитывать и то я перестала замечать* (из чата с учащимися, орфография и пунктуация автора сохранены).

Приятным исключением становится рассмотрение категории рода имени существительного, поскольку эта тема подразумевает обсуждение родовой принадлежности существительных — наименований лиц по профессии. В этот момент и студенты, и учащиеся-старшеклассники всегда

задают вопросы о феминитивах (причем как о неологизмах, так и о давно существующих в языке существительных женского рода — наименованиях лиц по профессии).

Серьезное обсуждение феминитивов в рамках курса «Русский язык и культура речи», как правило, начинается с чтения доклада на эту тему одним из студентов курса. Не может не удивлять степень подготовленности некоторых учащихся в области словообразования, стилистической окраски и функционирования феминитивов в современном русском языке (при подготовке докладов в первую очередь студенты обращаются к книге И. Фуфаевой «Как называются женщины. Феминитивы: история, устройство, конкуренция»). Доклады о феминитивах всегда выгодно отличаются от докладов на другие темы проработанностью лингвистической и экстралингвистической стороны вопроса, а также оживленностью дискуссии, следующей за выступлением докладчика.

Привлечение студентов к практической работе (например, в мини-группах), направленной на анализ функционирования новых и уже зафиксированных в авторитетных словарях феминитивов, а также существительных общего рода и существительных мужского рода — наименований лиц по профессии, позволяет одновременно решить несколько задач, стоящих перед преподавателем русского языка и культуры речи. Во-первых, эта работа связана с развитием языкового чутья учащихся и их способностей к стилистическому анализу текста (с учетом лингвистического и экстралингвистического контекста). Во-вторых, она развивает навык обращения к словарям (в первую очередь к МАС — словарю русского языка под ред. А. П. Евгеньевой [2], поскольку с этим — до сих пор наиболее авторитетным из существующих — словарем студенты, даже готовившиеся ранее к олимпиадам школьников по русскому языку, не бывают знакомы). В-третьих, участникам мини-групп предлагается самостоятельно найти контексты, включающие существительные с определенными грамматическими характеристиками, обращаясь в том числе к данным Национального корпуса русского языка, благодаря чему студенты обучаются работе с корпусом. В-четвертых, представление результатов групповой работы предполагает выступление с небольшим докладом и демонстрацию презентации, что позволяет обсудить со студентами принципы подготовки устных сообщений и создания презентаций. Наконец, предусмотренная форматом работы необходимость сослаться на сайт, который содержит анализируемый контекст, и на исходный текст, помогает обратить внимание студентов на важность указания источников (с чем у недавних выпускников школы нередко бывают проблемы) и научить их верно оформлять ссылки.

В процессе анализа контекстов, содержащих новые или уже зафиксированные в словарях феминитивы, или существительные общего рода, или существительные мужского рода — наименования лиц по профессии, рассматриваются словообразовательные и морфологические характеристики анализируемых существительных, а также их коннотации и ассоциации, которые возникают при их восприятии или использовании в речи носителями русского языка.

Интерес, с которым студенты относятся к обсуждению феминитивов в русском языке, подтверждается, например, следующими фактами: ни разу за 8 лет тема для подготовки большого доклада, связанная с функционированием новых феминитивов в современном русском языке, не была проигнорирована (более того, как указывалось ранее, уровень этих докладов был неизменно высоким); в 2020 и 2021 годах работа с контекстами в мини-группах по разным причинам была организована в онлайн-формате, при этом практически все студенты были вовлечены в процесс сбора и анализа материала, с удовольствием участвовали в обсуждении (что стало большим сюрпризом для автора данной статьи); старшеклассники, готовящиеся к ГИА по русскому, при своей загруженности и утомленности процессом подготовки к экзаменам, готовы оставаться после окончания вебинара, чтобы поделиться собственным мнением (и выслушать мнение преподавателя и других участников курса) о роли феминитивов в интернет-коммуникации.

В качестве примера выполнения студентами работы, связанной с анализом функционирования феминитивов в русском языке, рассмотрим часть доклада студента (факультет ИНПРОТЕХ, 1 курс, 2020 г.), который для этого выступления на онлайн-семинаре взял псевдоним Феминист. Задание для его мини-группы звучало следующим образом: нужно было найти и проанализировать не менее 8 «старых» контекстов (до 1990-х годов), в которых встречались феминитивы; при анализе прокомментировать источник (стиль и жанр) и эпоху его создания, отдельно остановиться на словообразовательных, морфологических, лексических и стилистических особенностях феминитива. Доклад Феминист начал с небольшого введения в историю становления феминизма в России (что — вместе с псевдонимом докладчика — подчеркивает социальную значимость феминистского движения для студентов). Первый контекст, рассматриваемый в рамках доклада, заимствован из рассказа М. М. Зо-

ценко «Не надо спекулировать»: *Мол, чего, если она нарочно познакомит его с этой разбогатевшей врачихой...* Комментарий, предложенный студентами (приводится дословно, с сохранением авторской орфографии и пунктуации): *В словарях слово врачиха описывается как разговорное или даже просторечное, и назвать женщину-врача «врачихой» можно либо в шутку, либо с явным намерением оскорбить.* К сожалению, студентами не был учтен и прокомментирован стиль исходного текста, а также морфемный состав феминитива, не были указаны словари, к которым обращались студенты при выполнении задания, однако все эти недочеты были исправлены после заданных преподавателем соответствующих вопросов. Понятно, что о глубине лингвистического анализа в данном случае говорить не приходится, при этом важная часть работы была выполнена, определенные выводы об использовании «старых» феминитивов студентами были получены.

Другая мини-группа (тоже студенты факультета ИНПРОТЕХ, 1 курс, 2020 г.) получила задание найти и прокомментировать (аналогичным образом) не менее 8 «современных» (созданных позднее 1990-х гг.) контекстов с феминитивами. Эти учащиеся выделили словообразовательные особенности феминитивов, разделив контексты с ними на группы в зависимости от словообразующего суффикса феминитива: получились группы с феминитивами на *-к(а)* (*программистка, шахматистка, акробатка*), *-ш(а)* (*командирша, реставраторша, блогерша*), *-иц(а)* (здесь студентами была допущена ошибка: приведенные ими феминитивы *регулирущица, дружинщица, крановщица* образованы с помощью суффиксов *-щиц-* и *-ниц-*), *-н(я)* (снова ошибка: феминитивы *хирургиня, археологиня, психологиня* образованы с помощью суффикса *-ин-*). Таким образом, попытки провести словообразовательный анализ феминитивов увенчались успехом лишь отчасти: в половине анализируемых лексем словообразующие суффиксы были определены неверно, однако после обсуждения результатов выполнения задания с преподавателем ошибки были обнаружены и исправлены. Интересной особенностью выбора лексем для анализа в данном случае является то, что (за исключением *блогерши*) выбраны «старые» феминитивы, встречающиеся в текстах XIX–XX вв. Причиной (которую назвали студенты) является выбор источника контекстов — Национального корпуса русского языка, а также стремление найти феминитивы с определенными суффиксами. Стилистический анализ предложений и самих феминитивов в данном случае также не был серьезным, однако целям проведения работы описанного типа удовлетворял. При этом важно отметить, что стилистический потенциал всех суффиксов (*-к-*, *-ш-*, *-щиц-*, *-ниц-*, *-ин-*) студентами был оценен достаточно точно.

Таким образом, обсуждение феминитивов, обусловленное актуальностью проблемы развития феминистского движения в России, становится основой для пробуждения искреннего интереса студентов к развитию современного русского языка. Тема феминитивов в этом смысле особенно благодатна, потому что, с одной стороны, она остросоциальна, а с другой — крайне лингвистична: вхождение новых феминитивов в узус, а затем (возможно) и в современный русский литературный язык осуществляется прямо на наших глазах, это живой процесс, который интересно наблюдать и анализировать.

Литература:

1. Прядехо А. Н., Прядехо А. А. «Интерес» — как педагогическая категория // Вестник Брянского государственного университета. — 2011. — № 1. — С. 61–65.
2. Словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. А. П. Евгеньевой. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. — Т. 1–4.

Soldaeva A.

a.a.soldaeva@gmail.com

Saint Petersburg Electrotechnical University “LETI”

Analysis of feminitives as a means of increasing interest in the study of the Russian Language and Culture of Speech among students of non-philological specialties

The article proposes a method for solving the problem of developing students' (of non-philological specialties) interest in the study of the norms of the modern Russian language, based on the students' interest in the functioning of feminitives in the Russian language. The described method is used by the author of the article in her own teaching practice (8 years, 5000+ students).

Keywords: feminitives, interest as a pedagogical category, Russian Language and Culture of Speech, university education.

О социокультурной адаптации иностранных курсантов в военном вузе посредством знакомства с культурой страны изучаемого языка

В статье рассматривается процесс социокультурной адаптации курсантов в военном вузе. Выделяются этапы и разновидности социокультурной адаптации. Описаны причины, осложняющие социокультурную адаптацию, и варианты ее преодоления, которые используются при работе с иностранными курсантами в ВИ ИТ ВАМТО.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, культурологическое неприятие, толерантность, социально-психологическая адаптация, психологическая адаптация, социально-профессиональная адаптация.

Сложившаяся на сегодняшний день непростая международная обстановка, при которой зачастую не учитываются интересы других стран, а также игнорируются нормы международного права, приводит дружественные государства к постоянному взаимодействию и сотрудничеству в сфере обучения военных специалистов. В соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации «О сотрудничестве с зарубежными странами в области образования» от 2008 года за последние годы увеличилось количество иностранных студентов, приезжающих в нашу страну с целью поступления в высшие военные образовательные учреждения [1]. Качество их образования и степень профессиональной подготовки к дальнейшей профессиональной деятельности во многом зависят от их эффективной адаптации.

Сам термин «адаптация» имеет латинское происхождение «adaptacio», что означает «приспособление», необходимое для адекватного существования в изменяющихся условиях, а также это процесс «...включения индивида в новую социальную среду, освоение им специфики новых условий...» [2]. Когда человек попадает в новую для него социокультурную среду, он нуждается в овладении дополнительными навыками социального поведения, позволяющими ему чувствовать себя комфортно. Тем более если речь идет о военном заведении, где иностранные курсанты сразу сталкиваются с иной, нежели в обычном вузе, организацией учебно-воспитательного процесса, включающей в себя не только обучение, но и военную службу. Поэтому процесс их адаптации проходит сложнее и включает в себя психологическую, социально-психологическую, социально-профессиональную и организационную составляющие.

Психологическая составляющая процесса адаптации к образовательному процессу военного вуза предполагает процесс приспособления к новым ценностям профессионального и социального плана, принятых в обществе, и требует от иностранного курсанта активизации большего внимания, памяти, увеличения эмоционального переживания и др.

Социально-психологическая составляющая предполагает изменение социальной роли иностранного курсанта и круга его общения, пересмотр потребностей и системы ценностей, появление в военном коллективе потребностей в самоутверждении, принятие норм и традиций вуза и др.

Социально-профессиональная составляющая включает в себя освоение новых достижений, усвоение ценностей будущей военной специальности, формирование системы профессиональных знаний, умений и навыков иностранного курсанта.

Организационная составляющая представляет собой приспособление иностранного курсанта к новым психофизиологическим нагрузкам, учебному режиму, методам и формам работы и др.

Таким образом, социокультурную адаптацию можно определить как «процесс и результат активного приспособления этнических групп (и отдельных индивидов — представителей данных этногрупп) к условиям другой социокультурной среды (в идеале обеспечивающей полное принятие

иноэтнической группой или индивидом ценностей, традиций, норм и стандартов поведения принимающего общества» [3]. В качестве синонимов социокультурной адаптации часто используются категории «межкультурная», «кросс-культурная адаптация» и «инкультурация», характеризующая процесс вхождения, «врастания» индивида или социальной группы в иную культуру, освоения ее атрибутов [4, с. 89].

Отметим, что на формирование социокультурной адаптации иностранных курсантов в военном вузе большое влияние оказывают несколько факторов, а именно: национальность, общепринятые привычки в поведении, языковой барьер, общекультурный уровень развития, трудности, связанные со сменой климата, питания, стереотипное мышление и предвзятое отношение относительно страны пребывания, низкий уровень информативности и пр. Этот процесс усложняется еще и тем, что некоторыми навыками иностранным курсантам приходится овладевать с нуля.

Основной проблемой, с которой сталкивались иностранные курсанты, приехавшие в Россию на обучение, является незнание русского языка. Это приводит к замедлению процесса их социокультурной адаптации. На практике иностранные курсанты, сталкиваясь с бытовыми и социокультурными трудностями в условиях военного вуза, зачастую испытывают неуверенность в себе, боятся вступить в речевой контакт с носителями языка, не понимают индивидуальных особенностей речи собеседника и т. д. Поэтому необходимо создать оптимальные условия для максимально безболезненного вхождения иностранных учащихся в вузовскую среду, сформировать такую систему отношений, которая позволит им находиться и свободно действовать в чужой стране. Иностранные курсанты не должны оставаться в замкнутом пространстве социально-бытовых проблем, а должны приобщиться к культуре страны пребывания. Безусловно, важную роль в преодолении социокультурных барьеров для иностранных курсантов играет личность педагога — преподавателя русского языка как иностранного, который расширяет границы коммуникативной практики иностранных курсантов в процессе обучения, способствует их инкультурации в российскую действительность, тем самым облегчает решение психологических проблем.

Успешность работы преподавателя русского языка как иностранного во многом зависит от профессионализма, а также от его творческих способностей управления иностранными обучающимися. Мы живем в такое время, когда недостаточно одного лишь знакомства с народами других стран, когда помимо знаний требуется еще и понимание друг друга. Чтобы понять менталитет иностранных курсантов, обучающихся в российском военном вузе, важно прежде всего преодолеть привычку подходить к представителям другого народа с предвзятостью и предрассудками. Говоря о преподавании русского языка как иностранного, важно помнить, изучаемый язык сам по себе автоматически не отдает хранимую им информацию, соответственно необходимы целенаправленные усилия со стороны подготовленного преподавателя, способного правильно представить русскую культуру, познакомить студентов с обычаями и традициями русского народа. Результат данной работы это быстрая социокультурная адаптация иностранных студентов к русской действительности. Большая часть иностранных курсантов отмечает, что по приезду в нашу страну они испытывали культурологическое неприятие в тех случаях, когда сталкивались с реалиями российской культуры, совершенно несвойственной их народу. Из этого состояния их выводил преподаватель русского языка как иностранного, который показывает им, что наши ценности совпадают с ценностями других народов. Для выработки нового культурного сознания, толерантному отношению к иному образу жизни и ценностям, важно показать вклад каждого народа в общую мировую культуру. Поэтому в содержание обучения включается знакомство с культурой страны изучаемого языка, что является доминантой в обучении русскому языку. Следует отметить, что иностранцы обучающиеся на гуманитарных специальностях российских вузов более подготовлены к восприятию информации культурологического характера, т. к. обладают определенными фоновыми знаниями и высоким уровнем мотивации к изучению истории и культуры России, иная ситуация возникает при обучении курсантов военных вузов.

Так в инженерно-техническом военном институте Санкт-Петербурга знакомство с культурой страны, в которой студент будет учиться несколько лет, начинается уже на подготовительном факультете в рамках проведения преподавателями кафедры русского языка тематических уроков, экскурсий и вечеров, посвященных истории и культуре России. Целью данных мероприятий является формирование у иностранных курсантов фоновых знаний о России, культурных традици-

ях русского народа, его истории по средствам такой типизированной формы, которая смогла бы передать семантику высказывания в полной ее мере, а именно «метомодели», которая наилучшим образом представляет законы русской коммуникации для иностранных учащихся. Она способствует формированию правильного речевого образца с точки зрения формы и содержания, упрощает изучение русского языка инофонами благодаря готовым речевым шаблонам [5, с. 56].

Таким образом, посредством метамодели высказываний преподавателей кафедры происходит расширение и углубление культурологических знаний на основе знакомства с этикетом, обычаями, фольклором русского народа, историей русских праздников, таких как Масленица, Рождество, Пасха, День Победы, 8 Марта, Новый год. Также иностранные курсанты знакомятся с особенностями культуры разных городов России. Так на одном из мероприятий, проведенных в рамках Недели русского языка, на базе нашего института для иностранных курсантов была организована видеопрезентация городов России (Санкт-Петербург, Волгоград, Вологда, Краснодар, Ростов-на-Дону). Посредством видеоматериалов иностранные курсанты познакомились с достопримечательностями и особенностями архитектуры наших городов, а также угостились местными деликатесами: вологодским сыром, азовской козинакой, спелой дыней и др. В итоге иностранные курсанты отметили самобытность, доброжелательность, открытость «русского характера». Мероприятия такого рода способствуют расширению кругозора, увеличению мотивации и интереса к изучению русского языка как иностранного и, как следствие, приводят к повышению речевой активности. Данная форма работы сплачивает студентов, сглаживает противоречия между курсантами, что ускоряет социокультурную адаптацию в иноязычной среде. Следовательно, подход к изучению и преподаванию русского языка как к процессу усвоения системы ценностей, относящихся к русскому образу жизни и к «русскому характеру», как к процессу социокультурной адаптации иностранных курсантов в военном вузе, является оправданным.

Литература:

1. Постановление Правительства РФ от 25 августа 2008 г. № 638 «О сотрудничестве с зарубежными странами в области образования». Статья 33.
2. Реан А. А. Психология адаптации личности: анализ, теория, практика [Текст] / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. — 479 с. 17
3. Berry John W. Immigration, Acculturation, and Adaptation // Applied psychology: an international review, 1997. 46 (1). P. 12.
4. Минюшев Ф. И. Социальная антропология. М., 1999.
5. Е. В. Комовская. Двусторонние коммуникативные метамодели. Их отличие от минимальных и расширенных схем русского синтаксиса. Филология и культура. PHILOLOGY AND CULTURE. 2021. № 1(63).

N. V. Fursova
nafursova44@gmail.com
teacher,
Military Institute (Engineering and Technical) VA MTO named after Army General V. A. Khrulev
St. Petersburg

On sociocultural adaptation of foreign cadets in military university by means of acquaintance with the culture of the country of the language studied

The article considers the process of socio-cultural adaptation of cadets at a military university. Stages and varieties of sociocultural adaptation are distinguished. Reasons complicating socio-cultural adaptation and options for overcoming it are described, which are used when working with foreign cadets in VI IT VAMTO.

Keywords: sociocultural adaptation, cultural rejection, tolerance, socio-psychological adaptation, psychological adaptation, socio-professional adaptation.

Русский язык в СНГ как основа творческой проектной деятельности (на примере учебной линии РКИ для Республики Узбекистан)

*Скажи мне — и я забуду.
Покажи мне — и я запомню.
Вовлеки меня — и я научусь...*
Китайская пословица

Изменение современного мира, новые условия функционирования в нем языков, процессы глобализации, затронувшие и языковое образование, предполагают создание учебных средств для квалифицированного изучения русского языка на постсоветском пространстве. Известно, что сегодня именно концепция многоязычия Совета Европы является определяющей в подходе к проблеме изучения разных языков в детстве и юности. Многоязычие же возникает в ситуации расширения языкового опыта человека: от первого, часто семейного, до овладения языками других народов, выученными в школе или в языковой среде.

В настоящее время потребность в создании новых линеек учебников русского языка обозначена и неоднократно озвучена в разных странах мира, поэтому и в Российской Федерации появилось понимание необходимости концептуального единства в изучении русского языка, совмещающего лучшие идеи российского образования и национального образования стран СНГ, БРИКС, Европы. Данная необходимость обусловлена высоким авторитетом и сформулированным интересом к созданию экспортных практик российского школьного образования за рубежом.

Так, в рамках проекта «Класс (Зур)» возник совместный авторский коллектив, соединивший 37 человек из вузов и школ России и Узбекистана, и перед сборным коллективом была поставлена цель — обеспечение школ Республики Узбекистан новым УМК «Русский язык как иностранный», созданным на основе совмещения национальных образовательных стандартов Республики Узбекистан и Российской Федерации.

Потребность в создании новой учебной линии для школ с узбекским и другими языками обучения носит многоуровневый характер и обусловлена несколькими причинами объективного характера:

1. Методика обучения русскому языку, применяемая до 2020 года в образовательных организациях Республики Узбекистан, ориентирована на другую социолингвистическую ситуацию. За последние 25 лет сильно изменилась языковая среда и практически перестал действовать средовой подход, когда наличием количества русского языка в окружении детей (язык соседей, вывески на улице, передачи по радио и телевидению) обеспечивалось качество его изучения.

2. Изучение русского языка всего два раза в неделю в течение 34 недель в году в ограниченной языковой среде и выраженная необходимость его функционального использования повлекли за собой разработку новой концепции курса. Для решения этой ситуации потребовался качественно иной подход к преподаванию русского языка, реализуемый через методику иностранного русского языка в детском возрасте и в старших классах и творческую проектную деятельность.

3. На основании изученных условий включения в практику обучения школьного курса русского языка был предложен уровневый подход к содержанию каждого класса. На основе школьного куррикулума в системе, сопоставимой с международной сертификацией в сфере РКИ, нами предложены следующие уровни:

Таблица 1. Соотнесение учебного плана и языкового уровня

класс	Количество часов	Заявленный уровень
2	68	A1.1
3	68	A1.2
	136 часов — уровень A1	
4	68	A2.1
5	68	A2.2
6	68	A2.3
	+204 часов — уровень A2	
7	68	B1.1
8	68	B1.2
9	68	B1.3
	+204 часов — уровень B1	
10	68	B1+
11	68	B1+
	+136 — уровень B1+	
Итого	680 часов	A0 — B1+

Итак, с нулевого уровня во втором классе **A0** до результата **B1+** выпускного уровня за 680 академических часов линия разработанных учебников (далее УМК), сопровождаемая дидактическими и методическими материалами, в том числе QR-кодами для аудирования на страницах учебников и тетрадей, позволяет выровнять уровень достигнутых языковых результатов, обеспечивает в пространстве школ с узбекским и другими языками обучения качественную учебно-методическую работу и призвана сделать выпускников школ Узбекистана конкурентноспособными в сфере владения иностранным русским языком.

4. В последние годы практически во всех странах ученые отмечают сильное изменение мотивации детей к обучению. Именно это стало основанием для активизации мотивационных механизмов новой учебной книги. При создании УМК авторским коллективом детально учитывались потребности детства в изучении языка: игровая деятельность, предметная интеграция, включенная проектная деятельность в содержание учебников и т. д. Так, например, авторский коллектив привлек в УМК возможности дополненной реальности: на страницах учебника и тетради в разделе «аудирование» размещены QR-коды, видео- и аудиофайлы, сопровождающие обучение. В содержании учебной линии на страницах школьного учебника обязательно присутствует два проекта творческого характера, выполнение которых расширяет возможности школьного урока. Итого, в учебной линии реализуется 20 проектов творческого, поискового или метапредметного характера. Это и изготовление поздравительной открытки, и виртуальное путешествие в разные российские города, и настольные игры, и работа в картинной галерее, и поиск сокровищ, и многое другое, решаемое на русском языке. Проект — это творческая деятельность, направленная на достижение определенной цели, решение какой-либо задачи именно теми средствами русского языка, которыми владеет школьник. Возникает естественная ситуация их коммуникативного расширения. Проектированием на страницах школьных учебников называется подготовка самой проектной работы, а также процесс и результат действий. Именно *творческая проектная деятельность* средствами русского языка становится визитной карточкой данной линии.

Одной из причин недостаточного владения русским языком школьниками Узбекистана, отмечаемого сегодня в результате реализации проекта «Зур», на наш взгляд, является узко функциональное понимание учителями целей обучения: фонетический строй, грамматические правила, синтаксические конструкции. Это приводит к тому, что ученик, владея «формальной» стороной языка, не реализует задач познания и развития. Изменение методической модели обучения русскому языку, которое прогнозируется после внедрения всей учебной линии, предполагает гармонизацию видов речевой деятельности (аудирования, чтения, письма, говорения) в практике каждого урока. Существенным также является сформированность культуры межличностного общения, понимание того, почему в разных речевых ситуациях речь выглядит по-разному, владение умением выбрать слова и выражения, цели общения и многого другого. Особенно важны умения коммуникативной деятельности: слушать собеседника, выявлять области совпадения и расхождения позиций участников диалога, договариваться о правилах взаимодействия, объяснять свою точку зрения и др. Именно поэтому в УМК введена парная, групповая и игровая деятельность, мини-проекты и задания на диалог культур.

Обучение русскому языку как иностранному в Узбекистане сегодня — это еще и *интеллектуально-коммуникативный* взгляд на язык как средство коммуникации и умственной деятельности. Исходя из этого, важнейшей задачей учителя РКИ на современном этапе становится задача формирования *познавательных и коммуникативных* универсальных учебных действий или *гибких умений* на уроке русского языка. Эту задачу можно решить только при помощи творческой проектной деятельности, включенной в процесс обучения. Поэтому в УМК большое внимание уделяется русской культуре, традициям, лучшим образцам детской русской литературы, таким категориям, как дружба, труд и т. п. Способность к межкультурной коммуникации средствами творческой проектной деятельности предполагает формирование у ребенка умения соотносить культуры, находить общее, видеть различия в мировоззренческих концептах. Освоение культурных образцов создает прочную мировоззренческую основу для дальнейшего позитивного межкультурного взаимодействия ребенка в условиях мультикультурных сообществ, что и называется сегодня гибкими умениями XXI века.

Итак, русский язык как иностранный в школах стран СНГ сегодня — это многоуровневое обучение, обязательное нацеленное на социокультурные потребности конкретного общества. Включение в учебную линию для школ Узбекистана уровней результатов, программных требований и основ творческой проектной деятельности дало возможность создать принципиально новые, поуровневую учебную линию, состоящую из учебников, методических руководств и тетрадей, разработанных в соответствии с признанной в мире системой общеевропейских компетенций владения языком, построенных на функциональной основе, реализующих творческий, метапредметный, когнитивный и коммуникативно-деятельностный подходы.

Литература:

1. Хамраева Е. А. Билингвальное образование, субмерсия и иммерсия как способы сохранения родного языка. В сб.: Правовые основы функционирования государственных и региональных языков в условиях дву- и многоязычия (мировой опыт реализации языковой политики в федеративных государствах) // Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Казань, 2019. С. 3–5.
2. Хамраева Е. А. Государственный русский язык и родные языки в пространстве российской школы. В сб.: Билингвальное образование: Материалы научно-практического семинара «Лингводидактические и психолого-педагогические особенности развития детей-билингвов: диагностика, языковая поддержка и терапия». Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Межвузовский центр билингвального и поликультурного образования. 2019. С. 5–15.
3. Хамраева Е. А. Предметная интеграция в детском модуле «русский язык как иностранный» как основа обучения и развития. В сб.: Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. М. 2019. С. 225–231.

Переводной словарь художественного произведения в научном и методическом аспектах

В статье предлагается проект переводного словаря одного произведения — специального словаря, который может служить практическим пособием, обеспечивающим полноценное чтение в оригинале произведений русской классической литературы лицами, для которых русский язык не является родным. Дается обоснование такого словаря и его научной и практической значимости, определяются основные этапы и условия работы над ним, планируемые результаты. Указывается, что на базе предлагаемого проекта может быть создана серия словарей для иностранцев, интересующихся русским языком и русской литературой; каждый такой должен описывать лексикон отдельного художественного произведения.

Ключевые слова: словарь, лексикография, фразеология, межкультурная коммуникация, перевод.

Перевод художественного произведения на другой язык, даже выполненный на самом высоком уровне, не может с исчерпывающей полнотой передать содержание, формальные и другие особенности исходного текста. Для этого необходимо знакомство с произведением на том языке, на котором оно создано. Однако и читатель, знакомящийся с художественным произведением на языке, который не является для него родным, сталкивается со значительными трудностями, которых часто не становится меньше и в том случае, если он овладел языком в степени, достаточной для чтения и понимания текстов и общения на этом языке.

Решение проблемы видится в создании специальных — переводных — словарей отдельного художественного произведения, в котором получили бы разъяснение каждое слово и выражение, использованное автором в тексте. Задачей данной статьи является указание на некоторые характеристики такого рода словарей и соответствующий комментарий к ним. При этом особое внимание будет уделено способам передачи средствами другого языка русских идиом — в идиоматике, как известно, в наибольшей степени проявляется национальное своеобразие каждого языка, в силу чего идиоматические выражения, как правило, не поддаются буквальному (пословному) переводу и передаются на другой язык путем подбора к ним более или менее подходящих по форме и содержанию фразеологических единиц родного языка.

В теории и практике перевода, как известно, используются три основных способа передачи идиом на другой язык: 1) подбор эквивалентов — фразеологических единиц, которые по форме, образной основе, значению и употреблению в наибольшей степени соответствуют фразеологическим единицам другого языка; 2) подбор аналогов — фразеологических единиц, которые отличаются от исходной единицы по форме, образной основе или каким-либо другим параметрам, но могут передать то содержание, которое несет в себе идиома в переводимом тексте (контексте); 3) перевод текста, в котором использована идиома, описательным способом — в случаях, когда в родном языке отсутствуют эквиваленты и аналоги к данной единице. Как показывают наблюдения, перевод фразеологических единиц с одного языка на другой осложняется и наличием в языке разных типов устойчивых сочетаний (см. об этом [9]).

Двуязычные и многоязычные фразеологические словари призваны показать пользователю соотношение идиом разных языков, которые могут быть определены как эквиваленты и аналоги. Здесь важно отметить, что словари при составлении реестра подлежащих описанию в словаре идиом и лексикографической разработке языкового материала ориентируются в первую очередь на установление общего, сходного, тождественного в соотносимых фразеологических единицах. Тем самым нивелируются — ликвидируются полностью или сглаживаются в той или иной степени — различия между фразеологическими единицами разных языков. Вместе с тем знание этих различий оказывается весьма важным для читателя, тогда как описание фразеологической единицы в двуязычном словаре не может в полном объеме отразить особенности ее реального употребления

в художественном тексте (см. об этом [11, 13]). Более того, идиоматические выражения разных языков, которые, казалось бы, являются полными эквивалентами, могут различаться по каким-либо признакам — оттенком значения, ситуацией употребления, сочетаемостью со словами в речи и др. (см. [10, 13]).

Следует указать также и на то, что русско-иноязычные фразеологические словари, в особенности учебные, исходят из идеи обогатить словарный запас пользователя новыми знаниями о фразеологии родного и неродного языка, ср. например: «Сталкиваясь с русскими фразеологическими единицами в тексте книги или в устной речи, иностранец может, казалось бы, найти ту или иную справку о конкретной фразеологической единице, не прибегая к помощи специального учебного словаря. Однако иностранцу, изучающему русский язык, удобнее и легче пользоваться учебным двуязычным фразеологическим словарем, который поможет быстрее овладеть русским разговорным языком. Ибо главным принципом отбора фразеологических единиц и их описания в словаре является учебно-методическая целесообразность и дидактическая направленность словаря, предназначенного специально для изучающих русскую идиоматику» [5, с. 12–13]. Эти же цели преследуют лингвострановедческие словари, акцентирующие внимание на информации культурологического характера [8].

Однако очевидно, что не каждый читатель, интересующийся русской литературой, ставит перед собой цель изучить русский язык и освоить фразеологию русского языка. Поэтому русско-иноязычные фразеологические словари, и в первую очередь учебные, всегда будут иметь определенный и достаточно ограниченный круг пользователей. Следовательно, читателю художественных произведений на русском языке необходим специальный словарь, который в лексикографически обработанном виде давал бы сведения обо всех словах и выражениях, содержащихся в тексте данного произведения, и научный комментарий к ним, раскрывающий особенности употребления каждой единицы в тексте. Более того, как показывает опыт, такой словарь нужен не только иностранцу, для которого русский язык не является родным, но и русскому читателю. Немногочисленные издания типа комментариев к роману А. С. Пушкина «Евгений Онегин» [2], поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души» [7] и «Словаря к пьесам А. Н. Островского» [1] при всей их научной ценности и практической значимости не могут в достаточной степени удовлетворить потребности современного читателя. Таким образом, в наши дни встает задача разработки проекта специального словаря отдельного художественного произведения и создания на его основе серии словарей, каждый из которых был бы посвящен одному произведению русской художественной литературы. Разработка проекта такого словаря должна осуществляться с учетом опыта и достижений лексикографии и фразеографии, в первую очередь того направления в словарном деле, которое определяется как писательская или авторская лексикография [4, 6, 3]. Попробуем очертить некоторые контуры такого словаря в том виде, в каком он представляется сейчас.

1. В качестве объекта описания для словаря этого типа следует избрать художественное произведение из русской классической литературы, хорошо известное не только в России, но и за рубежом. Одним из таких произведений, на наш взгляд, является повесть А. С. Пушкина «Капитанская дочка» — произведение, которое переведено на большинство языков, а во многих странах изучается даже в общеобразовательной школе. Выбор «Капитанской дочки» обусловлен и рядом других причин, в частности тем, что это произведение относится к исторической беллетристике, а произведения этого типа, помимо всего прочего, требуют особых комментариев, разъясняющих современному читателю особенности народных обычаев, быта, нравов той исторической эпохи, в которой живут и действуют описываемые в повести персонажи.

2. Для описания в словаре выбранного произведения необходимо избрать канонический текст — тот вариант текста произведения, который научно выверен, утвержден и используется для публикации и распространения. Таким вариантом является обычно текст, опубликованный в авторитетном издании, в первую очередь текст, включенный в полное собрание сочинений или собрание сочинений автора, так как подготовка таких изданий осуществляется учеными, специально занимающимися изучением творческого наследия автора.

3. Первым этапом работы над словарем следует считать создание частотного словаря произведения. Частотный словарь произведения представит полный перечень всех слов и выражений, использованных автором в произведении, покажет частотность использования каждого слова и вы-

ражения в тексте. Частотные словари могут сообщить много ценных сведений как о содержании и языке самого произведения, так и о личности автора, исторической эпохе, когда создавалось произведение, и т. д. На этом этапе целесообразно выделить и отдельно представить частотный словарь имен, так как имена собственные, в силу их специфики, требуют особого описания. Отметим также, что результат работы на этом этапе — частотный словарь художественного произведения — может быть опубликован отдельно как особый тип словаря.

4. На основе частотного словаря художественного произведения на следующем этапе должен быть создан конкорданс («цитатник»), в котором все слова и выражения, зафиксированные в словнике частотного словаря, представляются в их контекстном употреблении. Результат работы на данном этапе тоже может быть опубликован в виде особого словаря.

5. Материалы словаря-конкорданса становятся основой для создания толкового словаря языка данного произведения. В нем, как в авторском толковом словаре, получают всестороннюю лексикографическую разработку все лексические и фразеологические единицы, описанные в частотном словаре и словаре-цитатнике. На этом этапе, на наш взгляд, целесообразно лексику и фразеологию представить отдельно: либо в двух разных словарях — словаре слов и словаре фразеологизмов, либо в двух разных разделах одного словаря. Такое — раздельное — описание лексики и фразеологии даст возможность представить и лексические, и фразеологические единицы с учетом их категориального своеобразия как особых единиц языка. Результатом работы на данном этапе будет одноязычный словарь художественного произведения, представляющий, по сути, особый научный труд, который может служить также практическим пособием для русского читателя. В таком словаре пользователь найдет разъяснение всех слов и выражений, содержащихся в тексте произведения. Такой словарь может быть обогащен приложениями, в которых могут быть сообщены сведения о жизни и творчестве автора, истории создания данного произведения, суждения критиков о произведении и др., а также дан литературоведческий комментарий к тексту.

6. Следующий этап — перевод словаря для иноязычного пользователя. Этот этап предполагает, во-первых, перевод тех элементов словарной статьи, которые принадлежат составителю (т. е. не переводятся только заголовочное слово и цитаты из текста произведения); во-вторых, подбор к описываемой единице (слову и фразеологизму) такого иноязычного эквивалента, который по своим формальным и содержательным характеристикам, а также по употреблению в речи в наибольшей степени соответствует единице исходного текста. Обязательным условием на данном этапе является то, что перевод словаря должен осуществляться человеком, который хорошо владеет русским языком и для которого язык перевода является родным (ср. [12]). Именно это, на наш взгляд, обеспечит качество переводного словаря.

7. Такой словарь (в варианте одноязычном и варианте русско-иноязычном) может послужить основой для серии конкретных словарей данного типа, в которых получили бы лексикографическое описание основные произведения художественной литературы, прежде всего те произведения русской классической литературы, которые изучаются в учебных заведениях разного уровня у нас и за рубежом. Подготовка самих словарей этого типа будет не только стимулировать научные разыскания в области филологии, но и будут способствовать образованию и просвещению современного читателя.

Литература:

1. Ашукин Н. С., Ожегов С. И., Филиппов В. А. Словарь к пьесам А. Н. Островского. — М.: ВЕСТА, 1993. — 248 с.
2. Бродский Н. Л. Евгений Онегин. Роман А. С. Пушкина: Пособие для учителя. — 5-е изд. — М.: Просвещение, 1964. — 416 с.
3. Илюшина Л. А., Кимягарова Р. С., Баш Л. М. Словарь языка комедии Гоголя «Ревизор» / ред. Т. Л. Беркович. — М.: МАКС Пресс, 2016. — 808 с.
4. Лексикография русского языка: учебник для высших учебных заведений Российской Федерации / под ред. Д. М. Поцепни. — СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009. — 672 с.
5. Молотков А. И., Жост М.-Л. Учебный русско-французский фразеологический словарь / А. И. Молотков, М.-Л. Жост. — М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2001. — 336 с.

6. Словарь автобиографической трилогии М. Горького: в 6 вып.: с приложением словаря имен собственных / основан Б. А. Лариным; редкол.: Л. С. Ковтун [и др.]. — Л.: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1974–1990. — Вып. 1–6.
7. Смирнова-Чикина Е. С. Поэма Н. В. Гоголя «Мертвые души». Литературный комментарий: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1964. — 280 с.
8. Фелицына В. П., Прохоров Ю. Е. Русские пословицы, поговорки, крылатые выражения: лингвострановедческий словарь: [около 450 единиц] / Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина; под ред. Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Русский язык, 1988. — 269 с.
9. Хуснутдинов А. А., Буй Тхи Ким Ньунг. О переводе устойчивых выражений, в составе которых используются идиомы // Устойчивые фразы в парадигмах науки: Материалы Международной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения В. Л. Архангельского. — Тула: Издательско-полиграфическое объединение С-принт, 2015. — С. 427–429.
10. Хуснутдинов А. А., Ндой М. С. Фразеологические единицы русского и французского языков, соотносимые как *idem* // Известия высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки». — Т. 8 (2017). Вып. 3. — С. 220–223.
11. Хуснутдинов А. А., Шиндлер К. О соотношении фразеологических эквивалентов (на материале русской и немецкой идиоматики) // Межкультурная коммуникация: взаимосвязь и взаимовлияние. — Иваново, 1999. — С. 11–12.
12. Цэрэндорж Ц. О русско-монгольском фразеологическом словаре А. С. Пушкина // Актуальные вопросы исторической лексикографии и лексикологии: Материалы Всерос. академ. школы-семинара. — СПб.: Наука, 2005. — С. 361–367.
13. Schindler Christina. Untersuchungen Äquivalenz von Idiomen in Sprachsystem und Kontext (Am Beispiel des Russischen und des Deutschen) / — Münster, 2004 / — 276 p.

Khusnutdinov Arsen Alexandrovich

arsen1418@mail.ru

Ivanovo State University

Translation Dictionary of a Literary Work in Scientific and Methodological Aspects

The article proposes a variant of a translation dictionary of one composition — a special dictionary that can serve as a practical tool that provides an understandable reading of Russian classical literature in the original by the persons for whom Russian is not their native language. The justification of such a dictionary and its scientific and practical significance are given, the main steps and conditions of working, the planned results are determined. It is stated that a series of dictionaries for foreigners who are interested in the Russian language and Russian literature can be created on the basis of the proposed project; each variant should describe the vocabulary of one particular literary work.

Keywords: dictionary, lexicography, phraseography, intercultural communication, translation.

Особенности обучения русскому языку в школах Таджикистана (из опыта работы учителя)

Статья посвящена вопросам обучения русскому языку школьников Республики Таджикистан учителями — участниками проекта «Российские учителя в Таджикистане». Обсуждаются особенности деятельности российских учителей в Таджикистане в рамках проекта, проблемы, которые приходится решать педагогам, на основе приобретенного автором опыта даются рекомендации учителям-филологам из России, которым предстоит работать в школах Таджикистана.

Ключевые слова: проект, учитель, русский язык, преподавание, школа.

С лета 2017 года был дан старт гуманитарному проекту «Российские учителя в Таджикистане». Проект оказался таким нужным и востребованным, что вот уже пятый учебный год учителя из 18 регионов России начали в школах Республики Таджикистан. Это, несомненно, великая миссия наших педагогов, потому что они являются послами мира, стабильности и добрососедских отношений между нашими народами: обучая детей великому русскому языку, они приобщают молодое поколение Таджикистана к истории и культуре многонациональной России. Проект расширяется: в Таджикистане построят пять новых школ, в которых обучение будет осуществляться российскими педагогами и целиком по российским программам. Поэтому важно обратить внимание на то, чтобы создать максимально комфортные и безопасные условия для творческой и плодотворной работы каждого российского педагога.

Я стала участником проекта в 2018 году и проработала учителем русского языка и литературы в Таджикистане три года. Сегодня я здесь для того, чтобы поделиться своими впечатлениями о работе в этом проекте, полагая, что мой опыт будет полезен коллегам.

Вначале необходимо сказать, что учителя из России по преимуществу работают в так называемых «президентских» школах и лицеях. Эти школы отличаются от обычных общеобразовательных тем, что в них большее внимание уделяется дополнительным занятиям, ориентированным на интересы учащихся и развитие их способностей. В таких школах есть также дополнительные группы для подготовки к предметным олимпиадам. Детей перед приемом в такие школы тщательно тестируют. Обучение в школах ведется на таджикском, русском и английском языках. Все учащиеся обязательно изучают русский язык, так как он является языком межнационального общения, что закреплено в Конституции Республики Таджикистан.

Таджикистан обеспечивает обучение в национальных классах собственными программами и учебниками в достаточном объеме. Русские классы обучаются по российским программам, в связи с чем школы испытывают определенные трудности с обеспечением учащихся необходимым количеством учебников, учебных и методических пособий. Большую помощь в решении этой проблемы оказывает Российский центр науки и культуры (РЦНК) в городах Душанбе и Худжанд.

Учителей русского языка готовят и педагогические вузы Таджикистана, но руководство большинства школ заинтересовано в том, чтобы русскому языку обучали настоящие носители языка. Поэтому учителя из России весьма востребованы.

Следует указать также на проблему, с которой сталкивается любой учитель, приехавший в Таджикистан. Это необходимость знания учителем менталитета таджикского народа, его истории и культуры, знакомство с его религией, национальными традициями и обычаями. Такие знания обеспечивают доброжелательные и уважительные отношения в общении как со взрослыми, так и с детьми, укрепляют доверие к учителю и способствуют сближению. Филологам хотелось бы порекомендовать перед поездкой в страну найти время для знакомства с национальной литературой. Это не так трудно сделать, так как многие произведения таджикской классической литературы еще в советское время были переведены на русский язык и доступны для чтения. Как показывает

опыт, изучение рекомендованных программой произведений русской классической литературы в сопоставлении с литературой национальной является весьма эффективным.

Одна из проблем из числа осложняющих работу — очень медленный и дорогой интернет. Скачивать большие файлы и работать в онлайн было практически невозможно. Поэтому все учебные материалы и методические разработки, учебники и пособия, фильмы, аудио- и видеоматериалы — все нужно было предварительно скачать на электронные носители. Учителю необходим также принтер, потому что вся школьная документация принимается распечатанной на бумаге. Поурочные планы и раздаточные материалы для учащихся тоже приходится распечатывать.

Учитель должен быть готов к тому, что наполняемость классов может доходить до 45 человек, поэтому регулярная проверка тетрадей будет занимать много времени. Рабочее время в школе будет занимать почти весь день, обычно с 7.30 до 17 часов. В расписании по 8 уроков почти каждый день, нагрузка учителя, как правило, более 30 часов в неделю.

Работать с таджикскими учащимися интересно и приятно. Они очень любят русский язык и действительно хотят его знать хорошо. Они внимательны и активны на уроках, их вопросы свидетельствуют об искреннем интересе к предмету. Они любят читать наизусть стихи, пересказывать прочитанное, слушать аудиокниги.

Дополнительные занятия по русскому языку во всех классах ориентированы прежде всего на развитие речи. Это прекрасная возможность развить творческие способности учащихся. Так, мы сочиняли сказки по метафорическим картам, писали стихи, используя разные виды тропов, «иллюстрировали» фразеологизмы и пословицы, составляли тексты из слов только одной части речи, создавали оригинальные открытки с разного рода пожеланиями и т. д. Работали и индивидуально, и в парах, и в группах. Коллективная творческая работа их сплачивала, открывая новые возможности для общения на русском языке детей с разным уровнем знаний. Вся эта работа способствовала активному развитию русской речи у учащихся.

Группа старшеклассников, которых я готовила к олимпиадам, занималась после уроков со мной шесть часов неделю. Это были учащиеся 8–11-х классов. Ребята учились очень добросовестно, задания постоянно усложнялись. Это дало результат: среди них победители и призеры городской и республиканской олимпиад, призеры и победители международной олимпиады. Велась работа и за пределами школы: ребята принимали участие во всех конкурсах и мероприятиях города, становились призерами, получали дипломы и сертификаты.

РЦНК организовывало курсы подготовки абитуриентов к квотной кампании для поступления в российские вузы. Для их подготовки привлекались преподаватели нашего проекта. Два года я готовила выпускников города в техническом кластере. Почти все учащиеся из двух групп стали студентами российских вузов.

В заключение хочу выразить огромную благодарность кураторам проекта за предоставленную возможность приобрести опыт работы в школах Республики Таджикистан, который я считаю для себя бесценным, и всем коллегам в Таджикистане за их внимание, заботу и терпение. Надеюсь, что совместная работа будет содействовать дальнейшему сотрудничеству наших стран.

Khusnutdinova Luiza Alexandrovna

rediska.lu@mail.ru

middle School of General education

the village of White Lake Gafuri

district of the Republic of Bashkortostan

Features of learning russian language in schools of Tajikistan (from the experience of the teacher's work)

The article is devoted to the issues of teaching the Russian language to schoolchildren of the Republic of Tajikistan by teachers — participants of the project «Russian teachers in Tajikistan». The peculiarities of the activities of Russian teachers in Tajikistan within the framework of the project are discussed, the problems that teachers have to solve, on the basis of the experience gained by the author, recommendations are given to teachers-philologists from Russia who will work in schools in Tajikistan.

Keywords: project, teacher, Russian, teaching, school.

Артыкова Галина Шерметовна

Shermetovna2424@gmail.com

Ургенчский государственный университет

Республика Узбекистан

Рузметова Зульфия Назаровна

Ruzmetovaz1958@mail.ru

Ургенчский государственный университет

Республика Узбекистан

Производные значения лексико-семантических групп существительных «организм человека»

Рассматриваются семантические классы имен существительных со значением организма человека и способы образования от них вторичных значений. На примере названного класса имен существительных выявляются типы многозначности конкретных существительных. Выявление и описание семантических классов, и в частности, наименований организма человека, — часть общей задачи упорядочения лексики с целью представить словарь как систему.

Ключевые слова: семантика, трансформационные признаки, вторичное значение, дериват, компонентный анализ.

Представление словаря как упорядоченного множества семантических классов выявляет системность лексики. По мнению некоторых исследователей, семантика конкретных существительных — мало подходящий объект для применения формальных методов, и что исследование конкретной лексики формальными методами может привести к тривиальным результатам. Справедливо возражение Д. Н. Шмелева, который пишет: «Само понятие «конкретная лексика» не кажется вполне определенным, а тем более однородным. Несомненно, что среди массы слов, обозначающих физические предметы, могут быть обнаружены самые разнообразные лексические группы, по-разному организованные и различно соотнесенные друг с другом. Было бы странно считать, что значения соответствующих слов не являются «значениями» в лингвистическом смысле слова только на основании того, что те или иные методы исследования неприменимы для их анализа» [2, с. 32]. На наш взгляд, конкретные существительные со значением организма человека являются удобным материалом для применения трансформационного и компонентного анализа.

Трансформационные признаки содержат следующие элементы, которые интерпретируются нами как семантические множители:

- 1) значение действий;
- 2) значения актантов — субъект, первый, второй и третий объекты. Первый из названных значений представляет класс семантических множителей.

Выделенные в результате анализа актантов значения составляют инвентарь субстантивных семантических множителей организма человека (семантических множителей со значением предмета). Применение метода трансформационного и компонентного анализа к исследованию семантики конкретных существительных со значением организма человека позволяет получить фрагмент идеографического словаря, представляющий их семантику в виде однозначно определенных семантических классов, взаимосвязанных и разделенных пучками семантических множителей.

Для анализа нами используются синтаксические комплексы и семантические представления, являющиеся дифференторами значений слов, и сочетаемостные ограничения на их употребление. Рассматриваются: а) семантические представления толкований трансформационных признаков, задающих семантические классы актантных структур; б) семантические представления, являющиеся непосредственно составляющими дефиниций толковых словарей. Соответственно сочетаемостные ограничения на семантические представления относятся к двум степеням иерархии: а) актантным структурам трансформационных признаков; исследуемые слова входят в предикативные фразы, относящиеся к трансформационным признакам: актанты этих предикативных фраз образуют семантические классы, обозначаемые синтаксическими комплексами

трансформационных признаков[1]; б) дефинициями толковых словарей, прежде всего академических, с относящимися к ним примерами.

Выявленные таким образом семантические представления являют семантические множители двух степеней иерархии. На высшей степени анализа классов значений находятся семантические представления из толкований трансформационных признаков: эти семантические представления являются дифференторами семантических классов со значением конкретных предметов, выступающих в качестве постоянных, в иерархии семантических дериватов; семантические представления из толкований 17-томного и 4-томного академических словарей являются дифференторами переменных в иерархии дериватов, которые позволяют раскрыть импликацию вторичных значений. Детерминация (импликация) обнаруживается между первичными значениями «частей тела» и их вторичными значениями. Так как вторичные значения обозначают вхождение исследуемого слова в новое семантическое поле, анализ семантических дериватов раскрывает семантическую структуру, возглавляемую полем «названия частей тела».

Сопоставление актантов позволяет представить семантические множители со значением предмета в отвлечении от избыточных признаков с учетом лишь тех элементов семантики, которые являются дифференциальными.

Для описания семантики существительных необходимо ввести некоторые дополнения к описанию трансформационных признаков Ю. Д. Апресяна, которые мы сделаем на примере дистрибутивных признаков наименований частей тела человека.

Значение частей тела человека определяется классом фраз, имеющих ядерную конструкцию:

$C^1_{од}$ и $\Gamma + C^2$ в

В описании приняты следующие обозначения (индексы):

C — существительное;

Γ — глагол;

и, р, д, в, т, п после C — названия падежей;

на, из, в, и т. п. перед C — названия предлогов,

перед Γ — префиксов;

1,2,3,4-индексы позиций (место существительных).

Ядерной конструкцией в этой формуле является $C^1_{и} + \Gamma + C^2_{в}$, в которую вводятся дополнительные признаки для существительного в именительном падеже — одушевленность и лицо. Такое расщепление необходимо, так как описывается семантика существительного, а не глагола.

Значение одушевленности расщепляет трансформационные признаки и входящие в них предикативные фразы на два класса. В результате возникает ситуация, когда трансформационный признак со значением воздействия на неодушевленный объект, как правило, имеет значение воздействия также и на одушевленный объект, но не наоборот. Чтобы избежать многозначности в определении семантики трансформационного признака, нужно расщепить значение актантов по признаку одушевленности. Грамматическое значение одушевленности и номинативное значение лица необходимы для различия субъекта.

Расщепление дистрибутивного признака, несущественное для значения глагола, оказывается существенным для семантики существительного. Выявлению значения существительного способствует и такая субституция префикса глагола, которая обычно не учитывается при описании семантики глагола. Таким образом, любые различия семантического множителя со значением действия (глагола) могут оказаться существенными для семантики существительного.

Порядок описания существительного таков:

- 1) указывается обобщенный трансформационный признак предикативной фразы, в которую входит исследуемое существительное, и значение трансформационного признака;
- 2) приводится запись трансформационного признака в индексах;
- 3) указываются семантические множители со значением предмета (субстантивные семантические множители);
- 4) определяется совместимость дистрибутивных признаков, выявленных в первой операции, со схемой $C^1_{од и} + \Gamma + C^2_{в}$, чем достигается установление принадлежности признака к ядерной конструкции и вхождение признака в парадигму;

- 5) уточняются префиксальные значения глаголов, необходимые для характеристики значения существительного, определяется парадигма дистрибутивных признаков (1, с. 196–204);
- 6) указываются атрибутивные семантические множители существительного;
- 7) указываются семантические множители со значением действия, совместимые с атрибутивными множителями.

В значении семантических множителей глаголов, входящих в семантику названий частей тела человека, выделяются следующие обобщенные трансформационные признаки (ср. 1, с. 154–159):

1. Делать движение частью тела: Отец хмурит брови — Брови хмурятся у отца.
2. Физически воздействовать на органическую часть объекта: Мать гладит ребенка по голове — Мать гладит голову ребенка.
3. Покрывать поверхность или заполнять объем материалом: Девушка подкрасила губы помадой — Девушка наложила помаду на губы. Перечень обобщенных трансформационных признаков можно увеличить.

Указав относящийся к данному классу значений трансформационный признак, мы приводим определение значения этого признака.

Трансформационный признак имеет две синтаксические конструкции — правый и левый трансформы, значения которых эквивалентны или синонимичны (в последнем случае один из трансформов имеет маркированное значение). Иначе говоря, имеются несимметричные трансформы, для которых безразлично правое или левое место.

В синтаксической конструкции трансформа первое место $C^1_{од}$ и принимает субъект, производящий действие, далее указывается глагол Г. Второе место принимает прямой объект $C^2_{в}$; его трансформ, переходя в факультативную форму, сохраняет номер места, ср. $C^2_{в}$ (ребенка) — $C^2_{д}$ (ребенку). Третье место принимает второй объект, уточняющий значение первого объекта, ср. $C^3_{по д}$ (по голове) — $C^3_{в}$ (голову). Приведенные примеры взяты из трансформационного признака:

Мать гладит ребенка по голове — Мать гладит голову ребенка. Класс фраз, представленных данным примером, записывается так:

$$C^1_{од} и + Г + C^2_{в} + по C^3_{д} — C^1_{од} и + Г + C^3_{в} + C^2_{д}$$

Значение рассматриваемого признака — «физически воздействовать на часть поверхности объекта» (как правило, многократно) (1, с. 131). Из трансформационного признака выделяются семантические множители со значением предмета: а) целое (тело) $C^2_{в}$ (ребенка) — $C^2_{д}$ (ребенку); б) часть (тело) $C^3_{по д}$ (по голове) — $C^3_{в}$ (голову).

Двучленность обозначения «целое» (тело), «часть» (тело) нуждается в пояснении.

Семантические множители «часть» и «целое» содержат дополнительные определения, указывающие их отношение к предмету, например, «часть» (поверхность) — «целое» (поверхность), «часть» (ориентир) — «целое» (ориентир) и т. п. Отношение между «частью» и «целым» — обладание. «Целое» обладает «частью». При этом «часть» может быть отдельным предметом или веществом. Семантический множитель «часть» (поверхность) обозначает предмет или вещество, которое удаляется или наносится на поверхность, а обладатель поверхности определяется как целое, ср. накрасить губы (целое) помадой (часть).

Исследование семантики вторичных значений, возникающих на базе названий организма человека, опирается на выделенные семантические множители конкретных существительных, обозначающих части тела человека.

Таким образом, компонентный и трансформационный анализ семантики конкретных существительных, обозначающих организм человека и его части и их вторичных значений подтверждает эффективность применения точных методов исследования не только к глаголам, но и к конкретным именам, свидетельствует об универсальности методов поэлементного и трансформационного анализа семантики.

Выделение элементарных дифференторов семантем из синтаксических комплексов трансформационных признаков, определяющих семантические классы глаголов, дает необходимую информацию о дифференторах семантем конкретных существительных, что позволяет классифицировать семантические единицы конкретных существительных и их вторичных существительных.

Литература:

1. Апресян Ю. Д. Экспериментальное исследование семантики русского глагола. М.: Наука, 1967.
2. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики: на материале русского языка. М.: Наука, 1973.

Artikova G. SH.

Shermetovna2424@gmail.com

Urgench State University

Ruzmetova Z. N.

Ruzmetovaz1958@mail.ru

Urgench State University

Derived meanings of lexical-semantic group of nouns “human organism”

Semantic classes of nouns with the meaning of the human body and methods of forming secondary meanings from them are considered. On the example of the named class of nouns, the types of polysemy of specific nouns are revealed. Revealing and describing of semantic classes, and in particular, the names of the human body, is a part of the general task of organizing vocabulary in order to present the dictionary as a system.

Keywords: semantics, transformational features, secondary meaning, derivative, component analysis.

Учебный проект как максимальное раскрытие творческого потенциала студентов

В данной работе рассматривается вопрос использования технологии учебного проекта при обучении русскому языку как неродному. По мнению автора, применение данной технологии помогает не только дополнить и усилить теоретические знания языка их практическим применением, но и раскрыть творческий потенциал студентов.

Ключевые слова: обучение русскому как неродному, учебный проект, исследовательская работа студентов, творческий потенциал студентов.

Одним из важных направлений организации внеурочной деятельности является проектная или исследовательская работа студентов. Проектная методика становится неотъемлемой составной частью воспитательного процесса и учебно-познавательной деятельности студентов и при обучении русскому как неродному. На дисциплинах гуманитарного цикла она учит «владению приемами исследовательской деятельности, поиску нужной информации, свободной работе с художественными и публицистическими текстами, владению основными видами публичных выступлений, умению соотносить приложенные усилия с полученными результатами своей деятельности, применению специфических умений и навыков своей специализации, а также умению отстаивать свою гражданскую позицию и формулировать свои мировоззренческие взгляды» [3, с. 309].

Проектная деятельность предполагает выполнение длительных по времени творческих заданий, которые требуют от учащихся самостоятельного и глубокого анализа материала. Над проектом работает обычно один человек или небольшая группа (не более 3 человек), конечным результатом работы должна стать компьютерная презентация. Данная технология позволяет участникам проекта максимально раскрыть творческий потенциал, проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы и знания, показать публично достигнутый результат. При работе над проектом вырабатываются и развиваются следующие специфические умения и навыки проектирования: выделение и рассмотрение проблемы; обозначение цели и содержания работы; анализ и решение поставленной проблемы; поиск и отбор необходимой информации и ее усвоение; умение представить результаты и ход работы; демонстрация готовой работы в различных формах (макет, плакат, слайд-презентация и др.); практическое применение полученных языковых знаний в ходе работы. В ходе подготовки работы педагог превращается в организатора деятельности, консультанта, коллегу. Работа над учебным проектом помогает выстроить бесконфликтную педагогику [1, с. 121], совместно занимаясь творчеством, превратить образовательный процесс в увлекательную и созидательную работу с применением и закреплением имеющихся знаний по языку. Опыт работы и публикации коллег-методистов показывают, что тематика исследования может затрагивать разные дисциплины, в том числе и темы по специальности. При этом, если руководит проектом русист, то соруководителями проекта могут быть преподаватель по информатике или со спецкафедры [2, с. 395]. Для выбора актуальных тем педагог сам должен активно следить за новостями науки и техники, регулярно просматривать материалы в различных источниках (СМИ, интернет-сайты), посвященных данному направлению.

Одним из важнейших этапов проекта является формирование творческих групп. Внутри группы необходимо полное взаимопонимание, поэтому состав группы определяется по таким категориям, как коммуникабельность, инициативность, ответственность, уровень знаний, способность к творчеству. Необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов при постановке задания. Функции каждого участника проекта должны быть четко определены. Самостоятельная работа в группе начинается с поиска материала по теме, отбора самых интересных и важных данных. Материал обсуждается на консультациях с ведущим педагогом во внеурочное время и составляется программа проекта. Цель проектной технологии — самообучение в процессе деятельности. Результатом проведенного исследования является презентация работы, публичная защита проекта.

Работа студентов в команде, желание продемонстрировать свои навыки и умения, свои возможности — все это позволяет учащимся почувствовать себя настоящими исследователями, творцами, способствует дальнейшему формированию компетентной личности.

Литература:

1. Субхангулов Р. И. Проектно-исследовательская деятельность как средство самообразования молодежи // Инновационные технологии в формировании молодежного потенциала современного общества: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. — Ч. 2. — Уфа, 2010. — С. 120–121.
2. Федорова Л. И. Проектная методика в преподавании РКН: психолого-педагогический аспект и эффективность применения // Материалы VI Международной научно-методической конференции «Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты» (22 мая 2020 г.). — Омск: ОАБИИ, 2020. — С. 393–397.
3. Чернина А. А. Использование проектной методики в изучении дисциплин гуманитарного цикла (из опыта работы) // Интегративные функции языка и литературы в поликультурном пространстве современного мира: Сборник материалов девярых Виноградовских чтений. — Ташкент, 1 марта 2013 г. — Ташкент., 2013 — С. 309–312.

Abaeva N. Ch.

aba-nina@yandex.ru

Tashkent state technical University Named after Islam Karimov

Educational project as the maximum disclosure of students' creative potential

This paper discusses the use of the technology of the educational project in teaching Russian as a non-native language. According to the author, the use of this technology helps not only to Supplement and strengthen the theoretical knowledge of the language with their practical application, but also to reveal the creative potential of students.

Keywords: teaching Russian as a non-native language; educational project; research work of students; creative potential of students.

Статус, функционал и образовательный потенциал русского языка в постсоветский период развития Республики Армения

В статье рассматривается вопрос об актуальном статусе русского языка в республике Армения в целом и в образовательной сфере в частности. Отмечаются проблемные точки в образовательной политике Армении в обучении русскому языку и предлагаются пути их решения.

Ключевые слова: статус русского языка, русский как иностранный, образовательная политика Армении, отношения Армении и России.

Первые контакты между армянами и русскими зафиксированы еще со времен Киевской Руси. Но в самой Армении русский народ появляется только в XIX веке, после того как Северный и Южный Кавказ становится частью России.

Стоит отметить, что в отличие от многих бывших республик Советского Союза, русская община в Армении никогда не была значительной в количественном отношении. Так исторически сложилось, что роль и место русского языка определялось и до сих пор определяется не этническим критерием, а политическими, социально-экономическими и культурными факторами. В силу сложившихся геополитических условий русский язык играет важную роль в жизни армянского народа. Русская культура — неотъемлемая часть духовной жизни каждого образованного армянина, а русский язык — самый распространенный язык коммуникации после армянского.

Согласно последней переписи населения Армении 2011 года, из чуть более 3 млн жителей 1 млн 591 тыс. человек, т. е. свыше половины, свободно владели русским языком. В докладе МИД России «Русский язык в мире», обнародованном в 2003 году, приведены оценки армянских специалистов-русистов, в соответствии с которыми русским языком на тот момент владели в той или иной степени около 70 % населения республики, или около 1,7 млн человек [1].

Разница в оценках объясняется тем, что между переписью и моментом опубликования доклада лежит временной промежуток почти в 10 лет. Сегодня число владеющих русским языком, разумеется, еще меньше (по приблизительным оценкам специалистов количество русского населения в республике на 2020 год составило около 9437 человек).

Следует также учесть то обстоятельство, что Армения де-факто была самой мононациональной республикой во времена СССР и сегодня является практически мононациональной страной (98,3 % — армяне), где русское население никогда не составляло сколько-нибудь значимого массива.

На сегодняшний день основной массив носителей русского языка как родного составляют армяне — выходцы из России или других регионов бывшего СССР; армяне, получившие в Армении русское образование, а также беженцы. Родным русский язык считают и представители некоторых меньшинств (греки, часть ассирийской общины, евреи, белорусы). 22 января 2002 года Армения ратифицировала Европейскую хартию региональных языков. Согласно ей, языками меньшинств в Армении признаны езидский, русский, греческий и ассирийский языки. Таким образом, Арменией была взята на себя ответственность по защите самобытности и культурного наследия национальных меньшинств, а также ответственность за обеспечение полного и реального равенства принадлежащих к национальным меньшинствам лиц во всех сферах экономической, социальной, политической и культурной жизни. Хартия создает условия, позволяющие людям выражать, сохранять национальную самобытность и развивать свою культуру. Ни один из видов этнического меньшинства Республики Армении не является местной национальностью и поэтому их нельзя связать с каким-либо определенным местом, районом. Существуют лишь отдельные, небольшие сельские поселения, где среди жителей преобладают этнические меньшинства. Однако в Конституции Армении статус русского языка не определен. Согласно Закону о языке от 17 апреля 1993 года (статья 1), Армения «гарантирует свободное использование языков национальных меньшинств» [2].

В течение длительного времени отсутствовал правовой статус русского языка, что породило определенные проблемы в продвижении его преподавания. В настоящее время русский язык в Армении выступает в различных ипостасях — как родной язык, как второй язык, как основной иностранный, как *lingua franca*. Разнообразие функций нашло отражение и в разнообразии типов школ. В республике функционируют 47 школ со специальными классами, в которых русский язык является основным языком обучения; 26 школ с билингвальным и углубленным изучением русского языка; две полностью русские школы; пять школ РФ — для детей граждан России без преподавания на армянском языке.

В 2017 году русский язык в системе образования Армении определен как иностранный. Одновременно с этим решением министерством образования и науки была разработана новая концепция обучения русскому языку детей в школах. Кроме этого, обозначился процесс увеличения числа классов, углубленно изучающих русский, а также количества предметов, которые будут преподаваться на русском языке. Данное решение должно было расширить возможности для изучения русского языка. Данные тенденции предоставили шанс армянским студентам сдавать в вузах экзамены именно по этому языку как иностранному, что, в свою очередь, расширяет их возможности в получении образования и интеграции в профессиональную деятельность [3, с. 376].

С начала 1999 г. работает Российско-Армянский (Славянский) университет, в котором учатся около 2,5 тыс. студентов. Учитывая сохранившийся в стране контингент высококвалифицированных преподавателей и ученых-русистов, при РАУ в 2011 году был открыт региональный центр повышения квалификации учителей русского языка. Центры повышения квалификации также работают в Национальном институте образования и Ереванском государственном университете.

Определенной проблемой в преподавании русского языка является отсутствие единых учебных программ и учебников, а также снижающаяся квалификация учителей-русистов, особенно в регионах (основная причина — отсутствие русскоязычной среды). Армянские русисты объединены в две ассоциации: Армянскую ассоциацию русистов (преподаватели вузов) и Ассоциацию учителей русского языка и литературы общеобразовательных школ.

Таким образом, можно сделать вывод о поэтапном и комплексном преодолении существующих проблем в образовательной сфере республики.

В первую очередь, оно продиктовано в том числе и возрождающимся интересом к русскому языку, и расширяющимся спросом на владение им на рынке труда.

Путем выполнения совместно принятых решений есть надежда на системное поддержание этих позитивных процессов путем удовлетворения насущной потребности в учебно-методической и научной литературе на русском языке, содействия выпуску ряда специализированных изданий, организации стажировок учителей русского языка из Армении в гуманитарных вузах России и т. п.

Стоит также отметить сохранность основных очагов русской культуры в Армении, членство страны в ЕАЭС и ОДКБ, фактор трудовой миграции, прежде всего в Россию. В последние годы значительно возросло количество туристов из России и других стран постсоветского пространства, для чего созданы необходимые условия, что потенциально призвано способствовать повышению интереса к изучению русского языка.

Де-факто использование русского языка в общественной жизни Армении не столь масштабно, как это было во времена СССР, в том числе в силу естественных причин. Однако, как нам представляется, благоприятный информационный, экономический, интеграционный и гуманитарный фон будут способствовать восстановлению и расширению границ использования русского языка в тех функциональных аспектах, которые совместимы и органичны тенденциям выхода страны на международный уровень, как ближний, так и дальний.

Литература:

1. Статистический комитет республики Армения // URL: <https://www.armstat.am/ru/?nid=107> (дата обращения: 05.11.2021).
2. О языке // Закон Республики Армения URL: <http://www.parliament.am/legislation.php?sel=show&ID=1793&lang=rus> (дата обращения: 03.11.2021).
3. Золян С. Т., Акопян К. С. Русский язык в Армении: история и современный статус // Десятая Годичная научная конференция. — Ереван: РАУ, 2016. — С. 376–377.

Avakyan Ani
anichka35@mail.ru
Secondary school № 42

Status, functionality and educational potential of the Russian language in the post-Soviet period of development of the Republic of Armenia

The article discusses the issue of the current status of the Russian language in the Republic of Armenia in general and in the educational sphere in particular. The problematic points in the educational policy of Armenia in teaching the Russian language are noted and ways to solve them are proposed.

Keywords: Russian language status, Russian as a foreign language, educational policy of Armenia, relations between Armenia and Russia.

Изучение паронимов в курсе РКИ

В статье после небольшого теоретического экскурса описана система работы над паронимами с иностранным магистром уровня В2. Приведенная система упражнений показала эффективность своего применения.

Ключевые слова: паронимы, паронимия, паронимазия, ошибки лексические, система упражнений.

Как известно, паронимия — это частичное звуковое сходство слов при их семантическом различии (полном или частичном). Также термином паронимия принято называть такое явление в речи, когда два слова, в какой-то мере сходно звучащие, но имеющие разное значение, ошибочно употребляются одно вместо другого. Например, употребление слова *абонемент* вместо *абонента*; *представить* вместо *предоставить*; *дипломатичный* вместо *дипломатический* является паронимией, а слова, составляющие такие пары, — паронимы. Употребление одного слова вместо другого, сходно звучащего, объясняется недостаточно твердым знанием значения одного из слов или даже обоих, некомпетентностью говорящего (пишущего) в той сфере деятельности человека (наука, техника, искусство, ремесло), откуда взято слово. Смещение паронимов — грубая лексическая ошибка.

От паронимии необходимо отличать паронимазию (или паронимасию) — стилистический прием, состоящий в нарочитом сближении слов, имеющих сходство в звучании (ср.: *кворум* — *форум*, *инъекция* — *инфекция*, *подозревать* — *подразумевать*). Как и при паронимии, лексические пары при паронимазии принадлежат к одной части речи, выполняют в предложении аналогичные синтаксические функции. У таких слов могут быть одинаковые приставки, суффиксы, окончания, но корни у них всегда разные. Кроме случайного фонетического сходства, слова в подобных лексических парах ничего общего не имеют, их предметно-смысловая отнесенность совершенно различна. Эти слова не обязательно должны быть паронимами, часто для целей автора бывает достаточно случайного звукового совпадения. Использование паронимазии позволяет усилить выразительность текста; особенно часто этот прием встречается в поэзии и фольклоре. Например: «Леса — лысы. Леса обезлосели, Леса обезлисели» (В. Хлебников).

После теоретического экскурса перейдем к теме нашей статьи.

Формирование вторичной языковой личности иностранных студентов проходит этапы «подключения обучающихся» к концептуальной картине мира, под которой понимается определенный ментальный уровень, включающий совокупность всех культурных концептов, их упорядоченную систему. В результате происходит трансформация элементов концептуального сознания в языковые образы, символы, знаки, заключающие в себе результаты деятельности всего этнокультурного сообщества.

Таким образом, владение языком означает ориентацию на развитие языковой личности. Уровень владения языком определяется не только теоретическими знаниями о языке и правилами правописания, но и практическими навыками, выражающимися в речевой деятельности студентов и учащихся, в их творческой и исследовательской работе над словом.

В течение трех месяцев я проводила занятия с магистрантом второго года обучения Сегедского университета (г. Сегед, Венгрия). Родной язык — венгерский, изучала также: в гимназии французский и турецкий, в бакалавриате — немецкий языки. Уровень владения русским языком — В2.

Специфика наших занятий состояла в том, что они не по русскому языку, а на русском языке по курсу «Лингвокультурология».

Для анализа и разработки системы упражнений были взяты две работы, посвященные анализу русских фразеологизмов с компонентом «голова» и компонентами «впитывать/всасывать с молоком матери» и «каша». Это работы креативного типа, т. е. сложные, характерные для продвинутого этапа изучения русского языка.

Известно, что лингвокультурология изучает факты языка, в которых отразились и закрепились проявления национальной культуры. Фразеологические единицы — наиболее «культуроносный» пласт русского языка, наряду с паремиями, метафорами, сравнениями, речевым этикетом, безэквивалентной лексикой и под.

Данным обстоятельством объясняется выбор тем работ. Их анализ показывает, что магистрант при выражении собственных мыслей на русском языке допускает ошибки разного типа, но преобладают лексические и синтаксические, а также тавтология (стиль).

Среди лексических ошибок — смешение паронимов (*фразеология* вместо *фразеологизм*), неточный выбор слова (*называют* вместо *выражают*, *так что* вместо *потому что*); среди синтаксических — в основном нарушение управления (с помощью части тела, думаем с головой, ассоциируем о человеке, что касается положительные значения, по сравнению мудрости), порядка слов. Тавтология — следствие скудного словарного запаса, неумения заменить слово синонимом, описательным оборотом или хотя бы местоимением.

Мы остановимся на лексических ошибках (паронимах), их исправлении, выработке прочных навыков правильного и точного употребления слов.

С учетом уровня подготовки магистранта были использованы следующие тренировочные упражнения.

Упражнение 1. Найдите в «Толковом словаре» С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой слова «фраза», «фразеология» и «фразеологизм», сравните их значения. В чем разница семантики и грамматики данных слов?

Упражнение 2. Можно ли подобрать к словам «фразеология» и «фразеологизм» синонимы? Антонимы? Почему?

Упражнение 3. Вставьте нужные слова («фразеология» и «фразеологизм») в предложения.
... — это раздел языкознания. Совокупность ... называется по-другому называется идиомой. Наиболее полную классификацию русских ... дал академик В. В. Виноградов. Во многих ... отражаются особенности культуры народа. Самый популярный словарь ... — словарь А. И. Молоткова.

Упражнение 4. Составьте словосочетания с паронимами.

Символический — символический, драматический — драматический, статья — встать, главный — заглавный, усвоить — освоить, живой — животный — жизненный — житейский — живучий, звуковой — звучный, великий — величественный, коренной — корневой, охватить — обхватить, словарный — словесный, целостный — целый — цельный, языковой — языковый — язычный, скрытый — скрытый, типичный — типовой, эффективность — эффективность.

Упражнение 5. Употребите паронимы в сочетании с прилагательными и существительными, данными в скобках.

Поиски — происки (вражеские, музейных экспонатов, тайные, скрытые, возмутительные); абонент — абонемент (концертный, библиотека, молодой, просроченный); дипломат — дипломант (юный, чопорный, конкурса); советник — советчик (тайный, непрошенный); экономичный — экономический — экономный (хозяин, факультет, машина); исполнительный — исполнительский (уровень, лист, манера, орган).

Упражнение 6. Выберите нужное слово или словосочетание.

1. Он надеялся на (удачный, удачливый) улов.
2. Вода (нетерпимо, нестерпимо) блестит на солнце.
3. (Экономичный, экономический) эффект превзошел наши ожидания.
4. Этот дом (представляет, предоставляет) нечто похожее на замок.
5. По дороге двигался (конный, конский) отряд.

Упражнение 7. Подберите к словам паронимы.
Глубинный, геройство, гуманный, лакировочный, признание.

Упражнение 8. Из приведенных ниже в скобках слов выберите нужные.

1. На девочке было (одето, надето) осеннее пальто.
2. (Абонемент, абонент) не отвечает.
3. В этой школе больше нет (непоправимых, неисправимых) двоечников.
4. (Лесные, лесистые) озера очень красивы.
5. В библиотеке есть список (рекомендательной, рекомендованной) литературы.

Упражнение 9. Составьте словосочетания или предложения со словами-паронимами *представить* и *предоставить*.

Упражнение 10. Определите, в каких предложениях допущены ошибки, связанные со смешением паронимов.

1. Мы вышли к лесистому озеру.
2. В моей жизни это было самое памятливое событие.
3. Рассвет прояснил гористые берега, открыл море по всему горизонту.
4. Этот человек любит испытывать судьбу, участник всех опасных переходов — одним словом, очень рискованный.
5. Стрекочут кузнечики, нестерпимый зной стоит над лугом.

Упражнение 11. Какое из перечисленных ниже слов имеет значение «словесный, устный»?

1. Эпистолярный.
2. Вербальный.
3. Эпический.
4. Прикладной.

Упражнение 12. В каком предложении вместо слова ГУМАННЫЙ нужно употребить слово ГУМАНИТАРНЫЙ?

1. Самыми ГУМАННЫМИ профессиями на земле являются те, от которых зависит духовная жизнь и физическое здоровье человека.
2. ГУМАННОЕ отношение к детям означает прежде всего понимание духовных усилий ребенка, уважительное отношение к этим исканиям и ненавязчивая помощь.
3. Между странами постоянно развивается и укрепляется сотрудничество в ГУМАННОЙ сфере.
4. ГУМАННЫЕ законы возможны только в зрелом обществе.

Упражнение 13. В каком предложении уместно использовать глагол ОПЛАТИТЬ?

1. ... расходы по командировке взялось издательство.
2. За работу директор обещал ... товарами, производимыми на заводе.
3. Родина должна ... бессмертьем тем, кто отдал ей жизнь на поле боя.
4. За полученный товар следовало ... как можно быстрее.

В дальнейшем повторные творческие работы показали более высокий уровень владения паронимами русского языка.

Литература:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения). — М.: ИКАР, 2009.
2. Акишина А. А., Кано Х., Акишина Т. Е. Жесты и мимика в русской речи: лингвострановедческий словарь. — М., 1991.
3. Бельчикова Ю. А., Панюшева М. С. Трудные случаи употребления однокоренных слов русского языка. — М.: Астрель, 2004.

4. Введенская Л. А., Колесников Н. П. Учебный словарь паронимов. — М.: Феникс, 2005.
5. Вишнякова О. В. Паронимы современного русского языка. — М.: Русский язык, 1981.

Akimova E. N.

akimovaen@mail.ru

Pushkin State Russian Language Institute

The study of paronyms in an RCT course

In the article, after a short theoretical excursion, the system of work on paronyms with a foreign master of level B2 is described. The above system of exercises has shown the effectiveness of its application.

Keywords: paronyms, paronymy, paronomasia, lexical errors, exercise system.

Анумян Карнис Саркисович

karpisanumyan93@mail.ru

Российский университет дружбы народов (РУДН)

г. Москва, Российская Федерация

Мисисян Серине Седраковна

serine.misisyan@rau.am

Российско-Армянский университет (РАУ)

г. Ереван, Республика Армения

Эмотиология как будущее научных исследований в области русистики

Статья посвящена исследованию эмотиологии как перспективного направления русистики. Актуальность темы статьи обусловлена возрастающим интересом ученых к взаимосвязи эмоционального и рационального в процессе познания человеком окружающей действительности, к феномену эмоций и их роли в жизни и деятельности индивида. Актуальность темы настоящего исследования доказана, с одной стороны, значимостью эмоций в жизни человека, а с другой стороны — постоянно возрастающей необходимостью концентрированного и систематизированного изучения не только разработок и достижений в области исследования данной проблемы, но и перспектив исследования феномена эмоций в русле русистики.

Ключевые слова: эмотиология, эмоции, русистика, русский язык.

Смещение парадигмы научного знания в сторону антропоцентризма привело к тому, что объектом исследований (и, в частности, психолингвистических) стал человек, его мировоззрение и взаимоотношения с окружающим миром, его эмоции и чувства. В русле антропоцентризма стали появляться научные разработки, направленные на изучение эмоциональной жизни *homo sentiens* (с лат. *существо чувствующее*) [1; 2; 10 и др.]. Именно поэтому изучение лингвистикой (и многими смежными с ней науками) эмоциональных проявлений способствовало появлению множества научных разработок и психолингвистических открытий.

Следует подчеркнуть, что «практически каждое слово в определенных обстоятельствах может выступать в качестве эмотива» [2, с. 395]. «Эмотивная сторона языка является важнейшим качеством процесса речевой деятельности и коммуникации как таковой» [5, с. 50], однако лишь с конца 60-х гг. стала объектом лингвистических учений в российской науке; основоположником же эмотиологии — лингвистики эмоций — справедливо считается В. И. Шаховский (см. труды с 1969 г. по настоящее время). Тем не менее на данный момент лингвистика эмоций в методологическом плане значительно уступает. В эмотиологии отсутствует единая теория эмоций [7, с. 150], не решен вопрос о классификации лингвистических методов изучения эмоций, чем и обусловлена актуальность темы настоящей статьи.

Роль эмоций в жизни и деятельности человека трудно переоценить, поэтому в научной литературе по исследуемой проблематике особняком стоит проблема разработки методологии теории эмоций.

Как справедливо отмечает В. И. Шаховский, «методологический аспект категории эмотивности заключается в том, что она может служить ключом к анализу внутренней формы слова (языка), а через нее — ключом к анализу человека» [9]. По мнению ученого, лингвистика эмоций исходит из того, что человек является активным отражающим субъектом, его язык — средством отражения, а эмоции — формой отражения оценочного отношения к миру, то есть формой его семантической интерпретации. С этой точки зрения эмоции человека являются архиважным компонентом так называемого человеческого фактора в языке.

«Эмоция является сложным образованием, включающим универсальный, национально-специфический и индивидуальный компоненты, в которых находят свое отражение образы сознания, имеющие свою специфику в каждой конкретной этнолингвокультуре и определяющие выбор языковых единиц для репрезентации конкретной эмоции.

Национальные особенности эмоциональной сферы во многом зависят от экстралингвистических факторов. Совокупность уникальных для конкретной культуры эмоциональных выражений определяет специфику менталитета» [3, с. 116].

Для лингвистического описания эмоций и для репрезентации эмоциональных концептов на сегодняшний день самым распространенным в языкознании методом является полевой метод. Так, например, М. И. Лазариди рассматривает эмоции с точки зрения их объединения в номинативно-функциональные поля, которые им определяются как «система средств различных уровней языка, объединенных на семантической основе и строящихся в строгой иерархии на основе инвариантного значения» [6, с. 50–51].

Инвариантное значение номинативно-функционального поля представлено глубокой смысловой структурой, которая проявляется на поверхностном уровне в виде исходной модели (ядра поля). Различные модификации исходной модели образуют центр и периферию поля. Центр исследуемой модели логически смещен в сторону синонимов ядерного понятия, что также предполагает рассмотрение их функционирования в языке. Свойства, присущие ядру и центру, представляют собой концентрацию семантических признаков и их максимальную функциональную нагрузку. Периферийная область включает в себя выразительные движения, которые помогают идентифицировать эмоцию, а также фразеологическую структуру и метафорическую модель, которые прямо или косвенно указывают на нее.

Мы разделяем мнение Г. С. Муллагаяновой о том, что для анализа языковых единиц, обозначающих эмоции, эксплицируемые говорящим, наиболее подходящей является структура номинативно-функционального поля, предложенная М. И. Лазариди [8]. Однако следует отметить, что модель номинативно-функционального поля может видоизменяться в зависимости от специфики выражаемой эмоции. Когда мы говорим о способности языковых единиц называть эмоциональные состояния, мы считаем необходимым обратить внимание на существование номинативно-семантического поля, структура которого по аналогии с номинативно-функциональным полем состоит только из номинативных единиц, которые явно именуют эмоции. Особую практическую значимость, на наш взгляд, представляет гендерный сопоставительный анализ номинативно-функциональных полей русского языка.

О первичности обучения иностранцев эмоциям в русском языке, об их роли в межкультурно-коммуникативных актах говорит И. А. Антонова: «яркое, разнообразное выражение эмоций можно отнести к особенностям русского языка, к менталитету русского народа. Поэтому так важно обучать иностранных учащихся на разных этапах владения русским языком различным способом выражения эмоций» [4, с. 14].

Таким образом, перспективными, на наш взгляд, являются следующие направления эмотиологии:

- составление моделей номинативно-функционального поля русского языка,
- сопоставительно-типологический анализ лексем, репрезентирующих эмоции в русском языке,
- гендерно-эмотиологический анализ,
- исследование функционирования эмоций в медиатекстах,
- исследование проблемы перевода эмотивной лексики с русского языка на иностранные,
- исследование языковой личности *homo sentiens*,
- углубление и расширение методики преподавания русского языка как иностранного.

Литература:

1. Анумян К. С. Особенности эмотивно-коммуникативных процессов адаптации мигрантов. Вестник РосНОУ. Сер. «Человек в современном мире». — 2020. — Вып. 4. — С. 58–62. DOI: 10.25586/RNU.V925X.20.04.P.05
2. Анумян К. С. Существующие подходы к рассмотрению эмоции удивления. Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции, 14–15 мая 2021 г. — Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2021. — С. 391–396.
3. Анумян К. С., Мисисян С. С. Этнолингвокультурные особенности выражения эмоции удивления: на примере носителей армянского и русского языков // Вестник РАУ: гуманитарные и общественные науки. — 2020. — № 2 (35). — С. 115–124.
4. Антонова И. А. Поэтапное формирование языковой компетенции иностранных учащихся на материале «Виды глаголов эмоционального содержания». Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному: сборник статей / отв. ред. Л. С. Крючкова. — М.: ИИУ МГОУ, 2017. — С. 14–18.

5. Карабулатова И. С., Исакова А. А. Эмотивный потенциал прагматимии как фактор развития ядерно-периферийных отношений в современной ономастике // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. Научный журнал. — 2008. — № 2. — С. 50–52.
6. Лазариди М. И. Психические состояния в полевом описании: номинативно-функциональный аспект. — М.: МПСИ, 2010. — 312 с.
7. Мисисян С. С. Семантика удивления и способы ее выражения в русском языке. Вестник РАУ: гуманитарные и общественные науки. — 2018. — № 1 (28). — С. 150–155.
8. Муллагаянова Г. С. Полевые подходы к изучению эмоций в лингвистике [Электронный ресурс] / Г. С. Муллагаянова // Вестник Челябинского государственного университета. — 2010. — № 29 (210). Филология. Искусствоведение. Вып. 47. — С. 103–106. — URL: <http://www.lib.csu.ru/vch/210/020.pdf>
9. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. — 191 с.
10. Шаховский В. И. Эмоции как объект исследования в лингвистике // Вопросы психолингвистики. — 2009. — № 9. — С. 29–42.

Karpis S. Anumyan

karpisanumyan93@mail.ru

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)

Serine S. Misisyan

serine.misisyan@rau.am

Russian-Armenian University (RAU)

Non-Quivalent Vocabulary as a Source of Country Studies in Russian as a Foreign Language Studies

The article is devoted to the study of emotiology as a perspective direction of Russian studies. The relevance of the topic of the article is due to the growing interest of scientists in the relationship between the emotional and the rational in the process of a person's cognition of the surrounding reality, to the phenomenon of emotions and their role in the life and activities of an individual. The relevance of the topic of this study is proved, on the one hand, by the importance of emotions in human life, and, on the other hand, by the constantly increasing need for a concentrated and systematic study of not only developments and achievements in the field of research of this problem, but also the prospects for studying the phenomenon of emotions in the mainstream of Russian studies.

Keywords: emotiology, emotions, Russian studies, Russian language.

Проблема грамматикализации полнозначных слов: на пути к предлогу

Статья посвящена проблеме грамматикализации словоформы ПО ТИПУ, а именно выявлению путей ее опредложивания. Ставится вопрос о степени перехода анализируемой единицы в класс служебных слов. Автор приходит к выводу о том, что сочетание ПО ТИПУ в составе синтаксической конструкции обладает достаточно высокой степенью грамматикализации. Делается попытка установить сематическую и прагматическую функции данной словоформы.

Ключевые слова: грамматикализация, полнозначные слова, предлог, синтаксис, семантика, прагматика.

К настоящему времени в русистике представляется весьма затруднительным определить категориальный статус большого количества единиц, находящихся на пути к предлогу. Таковой является изучаемая нами единица ПО ТИПУ. По своей морфологической структуре данная единица представляет собой сочетание первообразного предлога ПО и полнозначной формы существительного, которое в определенных условиях функционирует как предложное.

Проанализировав данные Национального корпуса русского языка [4], мы выделили ряд проблем, касающихся названной лексикализованной словоформы:

- 1) омонимия частей речи;
- 2) недостаточность существующих критериев, определяющих категориальный статус подобных словоформ;
- 3) сложность выявления семантической и прагматической функций. Основной вопрос: каковы пути грамматикализации данной единицы?

Грамматикализация есть результат абстрагирования от конкретного лексического значения, которое первоначально имело служебное слово. Суть процессов лексикализации и грамматикализации выражается в действии семантического фактора. По мнению Р. А. Маркаряна, эти процессы находят отражение в служебных словах вторичного образования, так как будучи результатом грамматикализации лексически полнозначных слов, они в то же время представляют и процесс лексикализации. Это значит, что служебные слова вторичного типа способны сохранять свою лексичность, которая проявляется во внутренней форме слова [3, с. 69].

Традиционно выделяют следующие пути перехода знаменательных единиц в служебные, в нашем случае предложные:

- 1) утеря прежних и приобретение новых смыслов;
- 2) выпадение из морфологической парадигмы (по числу);
- 3) разрушение синтагматических связей (ограничения на сочетаемость);
- 4) определенная степень фразеологизации единицы;
- 5) тенденция к метафоризации значения базового имени;
- 6) возможность/невозможность изъять из состава предложной единицы базовый компонент;
- 7) развитие двустороннего характера синтаксических связей;
- 8) утрата способности определяться именем прилагательным и др.

Кроме этого, в работах М. В. Всеволодовой и Е. Н. Виноградовой предлагается ряд критериев определения степени грамматикализации полнозначных слов:

1. «Лексико-семантический критерий — утеря прежних/приобретение новых смыслов;
2. Морфологический критерий — выпадение из морфологической парадигмы, в частности словоизменительной;
3. Синтаксический критерий — разрушение синтагматических связей» [2, с. 62].

Для нашего исследования релевантны два фактора: лексико-семантический и синтаксический, поскольку изучаемый ряд сравнительных единиц построен по определенной модели — ПО+NЗ.

Степень грамматикализации. В корпусе проанализированных примеров мы обнаружили, что единица ПО ТИПУ в присубстантивной позиции не может включать в себя прилагательное-модификатор. Например:

*В Петербурге остались недовольны результатами экспедиции и приказали готовить **новое «предприятие» по типу Большого Камчатского наряда** [Александр Алексеев. Как царь Петр пролив искал // Наука и жизнь. 2009]; В интересах общества — создать постоянную **программу на телевидении по типу канала «Культура», посвященную психотерапии для обуздания психологического невежества** [Евгения Белякова, Михаил Глуховский. Секреты нашей бодрости // Знание — сила. 2009].*

Из примеров выше видно, что базовое существительное «тип» потеряло свое синтаксическое свойство управлять определением.

Однако в прилагательной позиции релятив ПО ТИПУ может проявлять свой синтаксический потенциал и допускать трансформации управляемого объекта в определение. Например: *Поэтапно реализуется проект **создания регионального логистического центра по типу холдинга на базе Самарского международного аэропорта** [Терминальные комплексы и логистические центры как стратегические точки роста экономики России (часть 1) (2004) // Логистика. 2004.12.13]. Ср.: **создание логистического центра по холдинговому типу; Татарские общества в Москве созданы по типу клубов, они замыкаются внутри города** [Светлана Авербух. Ренат (2002) // Вечерняя Москва. 2002.08.08]. Ср.: **созданы по клубному типу.***

*Можете возразить: владельцы квартир **объединятся по типу кооператива, но тогда опять же следовало изначально объявить дома собственностью граждан, в них проживающих, но это возможно только при стопроцентном согласии всех жильцов** [коллективный. Почта «Огонек» // «Огонек». № 8, 1991]. Ср.: **объединятся по кооперативному типу.***

Характерно, что компонентами справа выступают в таких случаях слова с собирательной семантикой типа: *клуб, кооператив, холдинг, предприятие* и т. д.

Возможность подобных преобразований показывает, что говорить о полном переходе ПО ТИПУ в служебное слово еще рано. Именно поэтому по отношению к данной единице мы используем термин «отыменный релятив» [6].

Еще одним способом разграничения переходных явлений (из предложно-падежной словоформы в предложную единицу), по М. В. Всеволодовой, является элиминация базового слова: если базовое слово невозможно элиминировать, то можно говорить об определенной степени определенности анализируемой единицы [2, с. 9]. Приведем примеры.

*Одним из совместных проектов и стало открытие в 1996 году **первого супермаркета по типу английской сети «Теско»** [Ринат Сагдиев. Драгоценная фамилия. В Москве клонируют «Елисеевские» для бедных (2001) // Известия. 2001.06.18]; **Борис Николаевич предложил вариант, по которому все митинги проводились бы в Измайловском парке по типу Гайд-парка в Лондоне** [Александр Яковлев. Омут памяти. Т. 1 (2001)].*

Примеры показывают, что базовое существительное ТИП проявляет синтаксическую целостность с предлогом ПО и не подвергается элиминации, поскольку выполняет определенную функциональную роль: в составе с предлогом ПО указывает на «двустороннюю синтаксическую связь» [5]. Обнаруживается связь компонентов: ***первый супермаркет по типу английской сети.*** Следовательно, мы можем говорить о постепенном развитии предложной функции единицы ПО ТИПУ.

В целом отношения между компонентами конструкции можно сформулировать как сравнительно-уподобительные. Одной из разновидностей таких отношений являются отношения подобия. Сема подобия заложена в значении базового слова ТИП. Ср.: ***Измайловский парк, подобный Гайд-парку; супермаркет, подобный английской сети.***

Семантика и прагматика. При употреблении единицы ПО ТИПУ говорящий указывает на конкретный образец, которому уподобляется объект речи. Ср.: ***поселки по типу городов-садов; кварталы по типу Черемушек; государство по типу земельной вотчины.*** С помощью релятива ПО ТИПУ говорящий характеризует суть какого-либо действия или процесса, а также предмета, указывая на осознанный выбор образца — ранее известного объекта, предмета материальной или духовной деятельности человека. Говорящий называет конкретный объект, с которым сравнивает другой объект сопоставления или в соответствии с которым происходит какой-либо процесс или действие.

Литература:

1. Виноградова Е. Н., Клобукова Л. П. Предлог: большие проблемы маленькой части речи // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. Т. 15. № 3. — С. 299–316.
2. Всеволодова М. В., Кукушкина О. В., Поликарпов А. А. Русские предлоги и средства предложного типа: Материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления. — Книга 1. — М.: Либроком, 2014. — 306 с.
3. Маркарян Р. А. Грамматикализация и лексикализация // Вестник РАН. — 1969. — № 6. — С. 69–77.
4. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 08.11.2021).
5. Черкасова Е. Т. Переход полнозначных слов в предлоги. — М.: Наука, 1967. — 280 с.
6. Шереметьева Е. С. Отыменные релятивы современного русского языка: семантико-синтаксические этюды. — Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2008. — 236 с.

Artemenko M. V.

mv_artemenko@mail.ru

Far Eastern Federal University

The problem of grammaticalization of notional words: on the way to a preposition

The paper is devoted to the problem of grammaticalization of word form ПО ТУПУ that means to find the ways of its transmission to a preposition. The author brings up the grade of transmission this unit to the class of functional words. The author makes a conclusion about high grade of grammaticalization of notional word ПО ТУПУ. It is made an attempt to clarify the semantic and pragmatic functions of the given unit.

Keywords: grammaticalization, notional words, preposition, syntax, semantics, pragmatics.

Интертекстуальность и прецедентность как тенденции языкового образования в рамках семиотического подхода

В статье рассматриваются ведущие тенденции в языковом образовании эпохи постмодернизма, для которой интертекст и гипертекст стали категориями, определяющими направление исследований как в лингвистике, так и в лингводидактике. Показана роль семиотического подхода в обучении русскому языку как родному и как иностранному в аспекте анализа двух явлений — интертекстуальности и прецедентности.

Ключевые слова: русский язык, лингводидактика, интертекстуальность, прецедентность, семиотический подход.

Современная лингводидактика, исходя из понимания языка как знаковой системы, обращает свое пристальное внимание на реализацию семиотического подхода к обучению языкам — как родному, так и иностранному. Знаковость слова и интертекстуальность дискурса — вот те базовые понятия, которые сегодня во многом определяют основу этого подхода к языковому образованию как фактору межкультурного глобального взаимодействия. Знаковость как свойство слова и интертекстуальность как свойство дискурса определяют, обуславливают важнейшие тенденции в современном языковом образовании на всем глобальном пространстве.

Принцип осознания слова как знака в единстве его формы, значения и функции был реализован нами теоретически — в процессе обоснования методической теории принципов речевого развития учащихся при обучении русскому языку, а на практике — в рамках педтехнологии развивающего обучения моделям языка и алгоритмам речи [6], что стало своеобразным итогом исследований автора в конце XX века. А в начале XXI века семиотический подход в лингвистике (лингвосемиотике), реализованный, в частности, в трудах пермской научной школы, придал новый импульс развитию методических исследований уже в этом направлении. Так, интертекстуальные взаимодействия текстов, подробно рассмотренные Е. Е. Бразговской в ее докторской диссертации [8], позволили ученому затем сделать вывод об универсалиях, которые базируются на семиотическом рассмотрении языка как культурного кода: «Современный уровень когнитивно-семиотических исследований позволяет говорить не только о лингвистических универсалиях, но, шире, о наличии универсальных алгоритмов для систем вербальной и невербальной коммуникации (языка жестов, искусств, систем программирования и др.). Этим, в частности, объясняется и сама возможность овладения этими языками» [9, с. 6]. Мысль о лингвистических универсалиях и универсальных алгоритмах в языке имеет выход на гипотезу о лингводидактических универсалиях, позволяющих выделять и рассматривать общие для методики обучения русскому языку как родному и как иностранному универсальные принципы, методы и иные категории. В частности, это положение было рассмотрено нами при обосновании универсальных принципов обучения, касающихся русского языка как языка межкультурного взаимодействия в глобальном образовательном пространстве, и прежде всего — коммуникативного принципа, социокультурного и принципа моделирования [3].

В образовательной парадигме постмодернистского общества, для которого характерны интертекстуальность, гипертекст, трансформация языка «в сторону рецессии семантики и упрощения структуры (в основном на примере «языка социальных сетей» [1, с. 86], в новом веке важными объектами изучения в лингвистической науке стали понятия *интертекста* и *гипертекста*, *семиотики интертекстуальности* [7]. Что касается глобальных проблем образования, то они в эпоху постмодернизма во многом обусловлены возможностями межкультурного и межязыкового взаимодействия в мире и в социуме, а потому для лингводидактики понятия *интертекстуальность*

и *прецедентность* являются ведущими категориями, определяющими тенденции исследований в рамках семиотического подхода к обучению языкам.

Помимо указанных тенденций важно назвать еще одну, на первый взгляд не связанную с языковым образованием в эпоху глобальной информатизации, однако непосредственно влияющую на формирование ценностного сознания личности. Мы имеем в виду аксиологическую составляющую обучения родному языку как способу приобщения молодежи к ценностям культуры, поскольку формирование ценностных ориентаций и национальной идентичности в эпоху постмодернизма стало проблемным полем не только педагогической науки и практики обучения, но и всей системы образования в целом. Не случайно аксиологическая лингвометодика [2] как направление в русле современной лингводидактики, получившее свое развитие именно в последние десятилетия, призвана усилить воспитательную роль родного языка как фактора сохранения исторической памяти нации, как способ формирования аксиосферы педагогического дискурса в рамках семиотического подхода.

В семиотическом пространстве национальной культуры тексты, взаимодействуя между собой, обеспечивают сохранение того, что сегодня принято называть «культурной памятью народа». Важнейшим семиотическим законом (согласно точке зрения Н. В. Петровой) является взаимодействие текстов на разных уровнях восприятия и порождения, и это свойство, обозначенное как интертекстуальность, является универсальным для всех текстов [11].

Методически значимым аспектом рассмотрения проблемы интертекстуальности считаем мысль А. В. Кремневой о том, что зрительное восприятие доминирует при создании образа, возникающего в процессе восприятия речи: «Можно полагать, что зрительные образы, возникшие на основе слова, хранятся в нашей памяти и могут служить средством межтекстового взаимодействия, становясь, подобно так называемым странствующим (*wandering*) сюжетам, странствующими образами. Эти образы могут странствовать как в границах одной культуры, так и «поверх границ культур» [10, с. 244]. Если учесть особенности восприятия информации сегодняшними школьниками, у которых «клиповое» мышление является характерной чертой их когнитивного стиля, то этот факт может быть использован с большим коэффициентом полезного действия при работе с литературными текстами, имеющими свою репрезентацию в других художественных формах. Указанные выводы мы сделали в процессе исследования аксиологического потенциала текстов о выдающемся русском полководце М. Д. Скобелеве — уроженце рязанского края, когда наряду с художественными текстами в процессе обучения привлекались произведения живописи, музыки, кино [2].

Еще одним феноменом, тесно связанным с интертекстуальностью, является прецедентность. Понимая их неразрывную связь, важно при этом, по мнению Н. А. Кузьминой, четко разграничивать названные понятия [11]. В данной статье мы не рассматриваем известные классификации прецедентных феноменов, поскольку они достаточно подробно освещены в научной литературе. Остановимся лишь на значимости прецедентных имен для функционирования их в педагогическом дискурсе. Исследуемая нами проблема семиотического подхода к обучению русскому языку находит свое решение при целенаправленном формировании аксиосферы педагогического дискурса, составными элементами которой, как показывают наши исследования [5], являются тексты с прецедентными именами-регионализмами. Разработанный региональный дидактический материал сегодня находит применение в процессе обучения студентов-инофонов, а также в новом школьном курсе русского родного языка.

Литература:

1. Аммер М. А. Постмодернизм в социологии: методологический аспект // *Russian Economic Bulletin*. — 2019. — Т. 2. — № 4. — С. 85–89.
2. Архипова Е. В. Аксиологическая лингвометодика: воспитание средствами родного русского языка (к 175-летию со дня рождения М. Д. Скобелева) // *Психолого-педагогический поиск*. — 2018. — № 3 (47). — С. 64–70.
3. Архипова Е. В. Глава 2. Лингводидактический принцип моделирования в обучении русскому языку в полиэтнической среде // *Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития: коллективная монография / под общ. ред. Т. М. Балыхиной*. — М.: РУДН, 2017. — 592 с. — С. 216–227.

4. Архипова Е. В. Лингводидактический потенциал феномена интертекстуальности // VIII Международный крымский лингвистический конгресс «Язык и мир»: Сб. науч. докладов / Отв. ред. А. Н. Рудяков, Ю. В. Дорофеев: КРИППО. — Симферополь, 2017. — С. 10–12.
5. Архипова Е. В. Лингвокраеведческий текст и прецедентные имена в аксиосфере языковой личности (лингвометодический аспект) // Наука и культура России. — 2019. — № 1. — С. 69–73.
6. Архипова Е. В. Проблемы речевого развития младших школьников: дис. ... д-ра пед. наук. — М.: МПУ, 1998. — 389 с.
7. Борисенко А. В. Семиотика интертекстуальности: дис. ... канд. филол. наук. — Тверь, 2004. — 134 с.
8. Бразговская Е. Е. Логико-семиотический анализ межтекстовых взаимодействий: на материале текстов Чеслава Милоша и Ярослава Ивашкевича: дис. ... д-ра филол. наук. — СПб., 2005. — 309 с.
9. Бразговская Е. Е. Семиотика. Языки и коды культуры: учебник и практикум для академического бакалавриата. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 187 с.
10. Кремнева А. В. Образ как одна из форм интертекстуальной переключки // Критика и семиотика. — 2015. — № 2. — С. 240–250.
11. Кузьмина Н. А. Интертекстуальность и прецедентность как базовые когнитивные категории медиадискурса // Медиаскоп. — 2011. — № 1 [Электронный ресурс]. — Точка доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_16971864_36377847.pdf (01.11.2021)
12. Петрова Н. В. Интертекстуальность как общий механизм текстообразования (на материале англо-американских коротких рассказов): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — Волгоград: ВГПУ, 2005. — 31 с.

Arkhipova Elena Viktorovna

e.arkhipova@365.rsu.edu.ru

Ryazan State University named for S. Yesenin

Intertextuality and precedence as tendencies of language education in the framework of the semiotic approach

In the article leading tendencies of language education in the postmodernism epoch are considered. In this epoch the intertext and the hypertext became categories which determined researches direction as in linguistics as in linguodidactic. The role of semiotic approach in teaching of the Russian language as a mother tongue and as a foreign language in the aspect of analysis of two phenomena — intertextuality and precedence — is showed.

Keywords: the Russian language, linguodidactic, intertextuality, precedence, semiotic approach.

*Балахонов Алексей Викторович
 Чурилов Леонид Павлович
 Молитвин Михаил Николаевич
 Строев Юрий Иванович
 l.churilov@spbu.ru*

*Санкт-Петербургский государственный университет
 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Нормативный медицинский лексикон как часть государственного языка России

Рассматривается применение русского языка как государственного в медицине. Сделан вывод о том, что медицина пока не выработала единого непротиворечивого и одинаково понимаемого всеми врачами медицинского лексикона. Отсутствие нормативных словарей профессионального медицинского русского подъязыка затрудняет научно-образовательную деятельность и клиническую работу, отрицательно сказывается на общении медиков между собой и с пациентами. Предлагаются пути выхода из существующей ситуации.

Ключевые слова: государственный язык России.

Использование русского языка в здравоохранении является важной частью его роли как государственного не только для профессиональных медицинских работников, поскольку устное и письменное общение россиян (в том числе пациентов, врачей, фармацевтов) касается такой важнейшей общечеловеческой ценности, как здоровье. Вполне очевидно и значение русского языка в глобальном научном и образовательном процессе.

Однако, как нами было показано ранее на основании анализа литературных источников и собственных исследований [3–6, 8], в русском медицинском подъязыке реально существует терминологическая проблема. Она проявляется, например, в неоднозначности названий различных болезней, симптомов, патологических процессов. Отсутствие нормативных справочных изданий, устанавливающих на государственном уровне единые требования к профессиональному медицинскому подъязыку, затрудняет медицинскую практику, снижает эффективность медицинских научных исследований и сказывается на качестве медицинского образования.

Отдельные области медицины порой оперируют перекрывающимися или противоречивыми понятиями. Дополнительные затруднения возникают при переводах на английский язык текстов, составленных в отечественных терминологических традициях, равно как и при переводах на русский с английского. Так, например, в Предисловии к англо-русскому медицинскому энциклопедическому словарю [2] прямо говорится о значительных сложностях при трактовке одного и того же понятия на английском и русском языках.

Не забудем и о том, что разные термины были введены и сложились в разные исторические эпохи, а в науке, в том числе медицинской — по социально-экономическим и политическим причинам в различные периоды на роль лидирующих языков межнаучного общения выдвигались и выдвигаются разные национальные языки. В медицине веками это были греческий и латынь, в XIX столетии приоритет перешел к немецкому и французскому языкам, а во второй половине XX столетия роль средства международного общения в фундаментальной и клинической медицине перешла к английскому языку.

Поэтому англоязычная терминологическая традиция вторгается в медицинский тезаурус медиков континентальной Европы, в том числе — в России. Так, например, если спросить представителя российской медицинской школы (исторически базирующейся на немецкой), что такое рак, он ответит, что это злокачественная опухоль из эпителия. В англоязычной же литературе (заметим, и в переводах ее на русский язык) это любая злокачественная опухоль. Но каждый из нас встречал не только в средствах массовой информации, но даже в специальной литературе немислимые с позиции отечественной медицинской школы и канонов медицины континентальной Европы словосочетания: рак мозга, рак крови...

Между тем ни один из существующих сегодня русских медицинских словарей нельзя признать однозначно решающим все проблемы единства медицинской терминологии. Отметим, что Комитет

научно-технической терминологии Академии наук сейчас фактически не выпускает официальные терминологические сборники, а по медицине не делал этого и ранее. Очевидно, что требуется искать пути выхода из сложившейся ситуации семантической неоднозначности в медицинском подъязыке.

Наибольшие трудности при составлении нормативного словаря возникнут на этапе предварительного отбора терминов и разработки предложений по устранению существующих расхождений в толковании одних и тех же терминов в разных изданиях, расплывчатости в формулировках даже достаточно распространенных понятий. Другими словами, при выборе, какой из нескольких одинаковых по сути терминов считать нормативным. Представителям различных специальностей, школ и поколений, как можно предположить, нередко будет нелегко отказаться от используемой лексики в пользу хоть более точной и общепринятой, но непривычной. Например, симптомокомплекс в Международной классификации болезней 10-го пересмотра, обозначенный как *соматоформная дисфункция вегетативной нервной системы*, врачи разных специальностей (терапевты, кардиологи, неврологи, психиатры, эндокринологи) могут назвать вегетососудистой дистонией, нейроциркуляторной дистонией, кардионеврозом, сердечно-сосудистым неврозом, вегетативным неврозом, соматовегетативным расстройством, гипоталамопатией и т. д.

То, что стоматологи России и других русскоязычных стран именуют *пародонтитом*, для их зарубежных коллег — периодонтит, а русского термина *пародонтоз* в международной практике за пределами республик бывшего СССР вообще в употреблении нет! Термины *трофика*, *трофический* в медицинской и околomedicalской устной и письменной речи трактуются необычайно широко: тут и обеспечение тканей кровоснабжением (в физиологии), и вопросы, связанные с питанием (в экологической медицине), и нерелекторная безымпульсная эндокринная и паракринная активность чувствительных нейронов (*нервная трофика* в нейронауках). А между тем Федерация европейских биохимических обществ (FEBS) еще полвека назад канонизировала для этих терминов единственную сферу приложения — трофическое — в биохимии это лишь то, что способствует усилению синтеза ДНК и учащению митозов в органе или ткани, пролиферативным процессам в них.

На наш взгляд, исходным положением для создания единого непротиворечивого лексикона медицинского подъязыка должно стать непосредственное участие Минздрава России. Так, например, одной из первых задач может стать организация под эгидой этого органа постоянно действующей комиссии из авторитетных медицинских работников для рассмотрения возникающих терминологических проблем в медицине, а также предложений по согласованию и оптимизации медицинского подъязыка.

Первой конкретной задачей в рамках указанной проблемы должна стать разработка и публикация инструкций и рекомендаций для создания словарей по медицине как нормативных. Подчеркнем, что речь идет не просто о перечне терминов, рекомендованных к употреблению, но о толковых словарях, т. е. таких, в которых не только фиксируется словарный состав языка (в данном случае — медицинского подъязыка), но и объясняется значение слов и фразеологизмов.

В случае незначительного расхождения в толковании терминов и понятий в разных источниках в словаре должно быть представлено обобщающее значение. При слишком больших расхождениях в разных источниках или невозможности привести конкретные термины к «единому знаменателю» (мы полагаем, что такая ситуация вполне реальна: в противоборстве разных школ, создающих термины и изучающих то, что за ними стоит, не всегда удастся этого знаменателя достичь), в словарной статье вполне допустимо представить несколько значений определяемого понятия с определенными пояснениями и указаниями, какое из значений считается предпочтительным и в каком именно контексте.

В обсуждаемом нормативном словаре представляется целесообразным к русским терминам давать (по возможности и при необходимости) этимологическую справку и указывать синонимы — на английском (как современном международном языке науки), латыни или греческом (как источниках значительного числа медицинских терминов) и немецком (как языке становления естественно-научной медицины). Например, «Анамнез (от греч. ἀνάμνησις — воспоминание) — совокупность сведений, получаемых при медицинском обследовании путем расспроса самого обследуемого и/или знающих его лиц; ср. англ.: anamnesis, medical interview (американизм), лат.: anamnesis, нем.: Anamnese».

Также должны приводиться толкования основных греческих и латинских приставок и корней, которые входят в состав многих распространенных терминов (а..., авто..., актино..., ...биоз, гастро..., гидро..., крипто, пара, экто, эндо, юкта... и др.).

Дискуссионным вопросом при отборе слов может стать необходимость (отсутствие необходимости?) включения в словарь не только медицинских терминов, но и целого ряда биологических. Прежде всего это связано с тем, что современная медицина базируется на трансляционном подходе и немыслима без активного привлечения достижений биологии, а биология (в рамках того же подхода) в значительной мере интересна обществу именно как научная база медицины. Такое совмещение медицинских и некоторого количества биомедицинских важных биологических терминов и понятий в одном справочном издании кажется оправданным, т. к. на очень широком поле естественно-научных исследований трудно, если вообще возможно, провести четкую границу, отделяющую «чистую» биологию от «чистой» медицины. При этом совершенно не важно, кто у кого «позаимствовал» тот или иной термин — биология у медицины (например, «патогенез») или медицина у биологии (например, «апоптоз»), главное, что этот термин используются представителями той и другой отрасли знаний (например, *трисомия* — медицинский или биологический термин?). В молекулярной биологии, физиологии, биохимии, генетике, цитологии, иммунологии и др. нередко то или иное биологическое явление рассматривается на конкретном медицинском примере, и наоборот, изучение и описание какой-либо болезни опирается на результаты генетического, физиологического, эмбриологического и проч. исследований биологов.

Это объединение в одном издании терминов различных отраслей биологии и медицины должно существенно помочь исследователю в его работе, облегчить изучение научной литературы и сэкономить время на поиске определений незнакомых понятий, в конце концов — избежать недопонимания при совместном участии представителей разных наук и/или научно-профессиональных школ в том или ином медико-биологическом проекте, что типично для современности с ее междисциплинарным подходом и тенденцией к глобальному вовлечению кадров.

Итогом выполнения поставленных выше задач на первом этапе должно стать создание и публикация проекта-инструкции нормативного словаря медицинских терминов и понятий.

Мы понимаем, что даже написание проекта-инструкции для составления такого словаря, не говоря уже о перечне терминов и выборе единых и непротиворечивых определений — задача не на один год. Совершенствование словарей, а главное — их согласование в традиционно консервативном медицинском сообществе потребуют времени, усилий экспертов разного профиля, финансового обеспечения.

Но проблема остра и требует решения. К настоящему времени мы провели исследования, свидетельствующие об актуальности и глубине проблемы в медицинском сообществе [4], выпустили «Толковый словарь избранных медицинских терминов: эпонимы и образные выражения» [9], включенный в число ресурсов портала «Русский язык как государственный». Вышло в свет наше переизданное учебное пособие «Английский язык для медиков» [1]. Всем этим мы хотели содействовать решению обозначенных в данной статье проблем, весьма важных для современного медицинского образования, практического здравоохранения и биомедицинской науки.

Призываем всех заинтересованных в обсуждаемой теме специалистов внести свой вклад в составление толкового словаря *нормативных* медицинских терминов, устанавливающего при функционировании медицинского подъязыка как части государственного языка России единственное возможное понимание для каждого из них. Иначе реально существующая терминологическая проблема будет только усугубляться.

Литература:

1. Английский язык для медиков. English for Medical Students. Руководство с электронным аудиодиском. — 2-е изд. / Л. П. Чурилов, В. И. Утехин, Ю. И. Строев и др. — СПб.: ЭЛБИ-СПб., 2018. — 304 с.
2. Англо-русский медицинский энциклопедический словарь / Гл. редактор А. Г. Чучалин, науч. ред. Э. Г. Улумбеков, О. К. Поздеев. — М.: ГЭОТАР, 1995. — 718 с.
3. Балахонов А. В., Чурилов Л. П. Язык биологии — одна из основ междисциплинарного естественно-научного знания и образования // Биосфера. — 2016. — № 8(2). — С. 235–242.

4. Балахонов А. В., Михайлов С. М., Молитвин М. Н., Строев Ю. И., Шульгина О. С., Чурилов Л. П. О необходимости создания единого нормативного медицинского лексикона как части государственного языка Российской Федерации // *Здравоохранение Российской Федерации*. — 2021. — № 65(2). — С. 166–171.
5. Баукин В. Н., Строев Ю. И., Чурилов Л. П. Размышления о русском языке в медицине // *Мир русского слова*. — 2016а. — № 2. — С. 50–59.
6. Баукин В. Н., Строев Ю. И., Чурилов Л. П. Размышления о русском языке в медицине. Часть II // *Мир русского слова*. — 2016в. — № 3. — С. 41–51.
7. Большой толковый словарь биологических терминов (с включением основных медицинских терминов) / авт.-сост. и гл. ред. А. В. Балахонов. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена — *Контраст*, 2017. — 912 с.
8. Строев Ю. И., Чурилов Л. П., Балахонов А. В. Зеркало профессиональной врачебной культуры (посвящается 160-летию со дня рождения С. С. Боткина) // *Russian Biomedical Research*. — 2020. — № (5). — С. 30–50.
9. Толковый словарь избранных медицинских терминов (эпонимы и образные выражения) / Ред. и сост.: Л. П. Чурилов, А. В. Колобов, Ю. И. Строев; сост. О. Л. Колобова, А. М. Константинова, В. И. Утехин. — СПб.: ЭЛБИ-СПб., 2010. — 332 С.

Balakhonov A. V., Churilov L. P., Molitvin M. N. Stroeв Yu. I.

l.churilov@spbu.ru

St. Petersburg State University

Normative medical vocabulary as part of the state language of Russia

The use of the Russian language as a state language in medicine is considered. It is concluded that medicine has not yet developed a single consistent and equally understood medical vocabulary by all doctors. The lack of normative vocabularies of the professional medical Russian sublanguage complicates scientific and educational activities and clinical work, negatively affects the communication of physicians with each other and with patients. Ways of getting out of the current situation are suggested.

Keywords: State language of Russia, medical professional sublanguage.

Опыт преподавания русского языка как родного в системе среднего профессионального образования с учетом включения регионального компонента

В статье рассмотрены актуальные проблемы преподавания родного русского языка в системе среднего профессионального образования. Также автором представлены действующие методики работы, основанные на исследовательском, интерактивном и проектном подходе к изучению языка профессии. В качестве регионального компонента для изучения родного русского языка предложены книги об истории отрасли, специальности и жизни передовых деятелей профессии.

Ключевые слова: родной русский язык, СПО, региональный компонент.

Система среднего профессионального образования реализует требования ФГОС СОО и ФГОС СПО, что приводит к необходимости совмещать все позиции в рамках каждого преподаваемого учебного предмета общеобразовательного цикла. Это создает определенные трудности в создании рабочих программ и конкретных уроков, так как малая толика учебников ориентирована и вовремя скорректирована под требования ФГОСов. Преподаватели вынуждены учитывать и универсальные учебные действия, и общие и профессиональные компетенции, и личностные результаты воспитательной программы на каждом отдельном занятии. Учебный предмет «Родной язык (русский)» в системе СПО пока еще строго не регламентирован и отдан на свободную волю преподавателя. С одной стороны, это определенные сложности из-за отсутствия учебных комплексов, а с другой стороны — возможность создать уникальный продукт, который в полной мере будет реализовывать ФГОС общего и среднего профессионального образования, а также региональные потребности и ориентированность на социальных партнеров образовательного учреждения.

Анализируя список общих компетенций, которые должны быть актуализированы на уроках родного русского языка, приходим к выводу, что в 8 компетенциях из общего списка ФГОС СПО 4-го поколения содержится четкая направленность на профессиональную деятельность:

- ОК 1. «...профессиональной деятельности»,
- ОК 2. «...выполнения задач профессиональной деятельности»,
- ОК 4. «...профессиональное...развитие»,
- ОК 5. «...в профессиональной деятельности»,
- ОК 8. «...в процессе профессиональной деятельности»,
- ОК 9. «...в профессиональной деятельности»,
- ОК 10. «...профессиональной документацией»,
- ОК 11. «...в профессиональной сфере» [1].

Подобная ориентированность дает преподавателю возможность на уроках расширить и углубить знания о родном русском языке на материалах профессиональных текстов любой специальности. Тем более этот подход актуален, так как параллельной задачей является обеспечение достижений метапредметных, предметных и личностных результатов, которые предполагают развитие умения анализировать текст, навыка находить скрытую, основную и второстепенную информацию, критически оценивать и интерпретировать ее, умения анализировать языковые явления на межпредметном уровне, самосовершенствовать собственную речь [2, с. 7]. Поэтому учебный предмет «Родной язык» может служить не только для углубления представлений о русском языке как о великом явлении с прекрасным историческим и смысловым контекстом, но и для расширения представлений об этих аспектах с одновременным вхождением студента в будущую профессиональную сферу.

Наиболее продуктивными в процессе проведения уроков оказались методы с исследовательской, интерактивной и проектной направленностью. Обучающимся было предложено в рамках

изучения темы «История русского национального языка» создать «Этимологический путь» или «Этимологическую карту» термина или профессионализма специальности. Такая работа позволяет расширить представления не только о словарном составе профессии и его сленговом корпусе, но и проследить этапы формирования русского национального языка (эпохи, исторические периоды, личности). Групповая проектная деятельность завершается созданием словаря специальности с его лексическим, этимологическим и сленговым наполнением, что позволяет обучающимся заранее подготовиться к восприятию материала профессиональных дисциплин последующих курсов.

В период изучения раздела «Культура речи» учебные методы «Ментальная лексическая карта» и «Дерево многозначности» дали возможность студентам провести углубленный лингвистический анализ разных пластов родного русского языка. Опорой для исследования послужила работа со словарями специальности и Национальным корпусом русского языка, предоставляющим обширнейший набор примеров. Результатом такой деятельности стало формирование навыка анализа словарного материала и поиска соответствия в контекстном языковом окружении, представления о процессе появления распространенных речевых лексических ошибок в связи с употреблением слов в несвойственных им значениях, умение оценивать собственную речь и эффективность коммуникативного посыла.

В преподавании родного русского языка негласно предусмотрен региональный компонент, который чаще всего воспринимается как возможность включить в программу творчество местных популярных писателей (в Ростовской области это чаще всего А. П. Чехов, М. А. Шолохов, А. И. Солженицын и др.). Личный опыт показал, что на уроках родного русского языка лингвистическая работа может опираться на материал текстов региональных писателей, которые создают произведения с профессиональным уклоном. Так, для специальностей 24.02.01 Производство летательных аппаратов, 25.02.01 Техническая эксплуатация летательных аппаратов и двигателей и профессии 24.01.01 Слесарь-сборщик авиационной техники прекрасной основой для знакомства с профессиональной деятельностью и богатством русского языка стали книги писателей, которые трудились и работают до сих пор на «ТАНТК имени Г. М. Бериева»: Мартыненко В. Н., Заблотский А. Н., Сальников А. И. и статьи журналистов К. Дакова, А. Ивашова и др. Благодаря неподдельной увлеченности таких людей появились прекрасные книги и статьи об истории авиации и завода, жизни его авиаконструкторов.

Безусловно, региональный компонент, отобранный для лингвистического исследования, должен быть тщательно изучен преподавателем заранее и распланировано его системное внедрение в структуру занятий.

Проектная и исследовательская деятельность предполагает использование элементов математического анализа, что вполне может быть внедрено и в изучение родного русского языка. Как вариант самостоятельной внеаудиторной работы обучающимся предложено лингвистическое исследование с разноразмерной степенью выполнения и самооценки. Такой вид работы состоит из следующих этапов:

- на основе текстового материала книг или статей «бериевцев» проводится статистический анализ терминов или профессионализмов (объем исследуемого фрагмента текста определен заранее преподавателем с учетом времени на выполнение работы);
- обучающийся самостоятельно выбирает наименее или наиболее частотное слово;
- исследует и создает «этимологический путь» или «ментальную лексическую карту» понятия;
- этап для «продвинутого» анализа (по желанию обучающегося): проследить этапы расширения семантического наполнения авиационного термина, так как в вышеназванных книгах исследована история авиации, моделей самолетов и деятельность авиаконструкторов.

Полное завершение представленного лингвистического анализа может стать проектом по изучаемой дисциплине и позволит обучающемуся представить свои исследования на конкурсах или научных конференциях.

Подобная лингвистическая работа с лексикой будущей профессии, конечно же, не охватит весь словарный корпус специальности, но дает представление об исследовательской и проектной деятельности, формирует разные виды результатов и актуализирует компетентностное наполнение при изучении родного русского языка, тем самым облегчив обучающимся работу в процессе изучения предметов профессиональной направленности.

Литература:

1. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://fgos.ru/>
2. Примерная программа общеобразовательной учебной дисциплины «Русский язык и литература. Русский язык» для профессиональных образовательных организаций. — М.: Академия, 2015. — 21 с.

Bereznichenko A. A.

nastyia8129@yandex.ru

Taganrog Aviation College named after V. M. Petlyakov

Experience of teaching Russian as a native language in the system of secondary professional education, taking into account the inclusion of a regional component

The article deals with the actual problems of teaching the native Russian language in the system of secondary professional education. The author also presents the current methods of work based on a research, interactive and project approach to the study of the language of the profession. As a regional component for the study of the native Russian language, books on the history of the industry, specialty and the life of leading figures of the profession are proposed.

Keywords: native Russian, secondary professional education, regional component.

Коммуникативная направленность преподавания русского языка, развитие речи школьников

В данной статье рассматривается проблема снижения качества устной и письменной речи школьников, озвучиваются задачи, стоящие перед учителем на современном этапе. Рассмотрены вопросы формирования читательской грамотности школьников среднего звена, представлены методы и приемы работы по развитию речи обучающихся. Особое внимание уделяется системному подходу при подборе упражнений, направленных на развитие коммуникативной компетенции школьника.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, речь, словарный запас, методы.

Современные школьники, увлеченные компьютерными играми, общением в социальных сетях и мессенджерах, перестают ценить живое слово. Виртуальная, вымышленная реальность зачастую полностью заменяет общение с друзьями. Мир книги перестает существовать в кругу интересов ребенка, вытесненный красочными 3D-фильмами. Как следствие речь подростков становится скудной, словарный запас почти не обогащается.

Изучение русского языка в школе становится основой общего филологического образования обучающихся, столь необходимого в условиях полиэтничного общества Казахстана. Задача современной школы — подготовить человека думающего, обладающего необходимым багажом знаний, умеющего применять эти знания в повседневной жизни, умеющего культурно общаться. Именно речь является зеркалом, отражающим внутреннюю культуру человека. Способность говорить точно, кратко, понятно характеризует уровень грамотности и культуры собеседника.

В процессе обучения педагог должен ориентировать обучающихся на овладение коммуникативной компетенцией, что является одним из основных требований современного общества, обогащение словарного запаса (в т. ч. академического), развитие навыков устной и письменной речи.

Важно приобретение обучающимися универсальных навыков работы с текстом, с графической, аудиовизуальной информацией, которые будут использованы ими в постижении разных наук на протяжении всей жизни, развитие мыслительных навыков высокого порядка (мышление и язык взаимно обуславливают друг друга), развитие исследовательских навыков и навыков критического мышления.

Один из главных фокусов коммуникативного подхода — развитие читательской грамотности, т. е. развитие способности к осмыслению письменных текстов и их рефлексии, использования их содержания для достижения собственных целей, развитие знаний и возможностей для активного участия в жизни общества [1, с. 92].

О необходимости работы над речью, о создании системы по развитию речевых навыков, создании психологических ситуаций в учебном процессе, специальных речевых упражнений, последовательной организации речевой практики говорили крупнейшие психологи XX века — С. Рубинштейн, Л. Выготский.

Задачи работы по развитию речи:

- помочь учащимся осмыслить их реальную речевую практику, перейти от бессознательного владения к осознанному владению речью;
- учить отбору и организацию содержания высказываний с учетом условий общения, темы, замысла;
- расширить запас используемых детьми языковых средств, обогатить лексический и грамматический строй их речи;
- учить употреблению единиц языка в соответствии с требованиями культуры речи;
- способствовать повышению общей культуры речевого поведения школьников [2, с. 93].

До восьмидесяти процентов информации человек получает визуально, посредством чтения сплошных и несплошных текстов. С целью обеспечения непрерывности обучения в течение всей

жизни перед учителем стоит задача научить ребенка работать с любым видом текста. Для выполнения данной задачи в «Типовой учебной программе по предмету «Русский язык» для 5–9-х классов уровня основного среднего образования по обновленному содержанию» представлен ряд целей, достижение которых обеспечит формирование читательской грамотности обучающихся. Данные цели усложняются от класса к классу. Если, к примеру, в пятом классе цель 5.2.1.1 *понимать основную информацию сплошных и несплошных текстов, определяя тему*, то в седьмом она уже выглядит следующим образом: 7.2.1.1 *понимать основную информацию сплошных и несплошных текстов, извлекая главную и второстепенную информацию*, а перед девятиклассниками уже будет стоять цель 9.2.1.1 *понимать открытую и скрытую (подтекст) информацию сплошных и несплошных текстов, соотнося заключенную в тексте информацию с информацией других источников / личным опытом*.

Чем богаче словарный запас человека, тем содержательнее, доходчивее и красочнее его речь. Один из способов его расширения — словарная работа на уроках русского языка. Словарная работа — это не эпизод в работе учителя, а систематическая, хорошо организованная, педагогически целесообразно построенная работа, связанная со всеми разделами курса русского языка. Содержанием словарной работы является объяснение новых, непонятных для учащихся слов, анализ и уточнение значений уже известных им слов, ознакомление школьников с исключительным богатством словаря и показ его стилистических возможностей [3, с. 99].

Какие приемы и методы работы над текстом нашли достойное место на современном уроке?

Например, работа со словом «*невежда*».

1) В толковом словарице, расположенном в конце учебника (либо в «Словаре русского языка» под редакцией Н. Ю. Шведовой), ищем лексическое значение данного слова.

Невежда — малообразованный человек, а также человек, несведущий в какой-нибудь области.

2) Составляем с данным словом словосочетание, например: *полнейший невежда*.

3) Составляем предложение: *Наталье Герасимовне было тяжело найти общий язык с полнейшим невеждой, коим являлся ее новый сосед*.

4) Подбираем синонимы, используя «Словарь синонимов русского языка» под редакцией Л. А. Чешко.

Синонимы: *профан, полужайка, неуч, недоучка, простец, лапоть, лапотник*.

5) Подбираем антонимы, используя «Словарь антонимов русского языка» под редакцией М. Р. Львова.

Антонимы: *знаток, мастер, мудрец, ученый, эксперт, эрудит*.

В результате подобной работы учащиеся запоминают новое слово, расширяют свой словарный запас, кругозор. В дальнейшем у них не должно возникнуть затруднений при употреблении этого слова в разных контекстах. Для того чтобы научить ребенка грамотно строить предложения, подбирать слова для точной передачи своих мыслей и ощущений, необходимо научить его составлять самые разнообразные словосочетания. Данные упражнения формируют у учащихся навык конструирования номинативных синтаксических единиц.

Задания.

1) Разделите слова на однозначные и многозначные.

2) Запишите их в два столбика.

3) Докажите правильность выполненного задания, составив с данными словами словосочетания.

Гитара, лист, аккорд, собрать, ледяной, нос, машина, иляпка, лиса, струиться, свекла, ударить, забить, родиться, теплый, бить, острый, вестибюль, золотой.

Учащиеся часто допускают ошибки при конструировании предложений. Основная задача учителя на данном возрастном этапе — научить составлять предложения, осложненные различными конструкциями.

Задания.

1) Составьте несколько предложений на тему «В походе», используя деепричастные и причастные обороты: *собравшись у школы, несших рюкзаки, увидев реку, собиравшие сухие ветки для костра, разжигая огонь, пробуя печеную картошку, уставшие за день, возвращаясь домой*.

2) Закончите предложения, дополнив их сравнительными оборотами: *Луна плывет по темному небу.... Пшеничное поле волнуется.... Ее мягкий голос успокаивал.... Знания нужны.... Дождь лил....*

Понятие «связная речь» — синоним в методике лингвистического понятия «текст». Связный текст понимается как законченная последовательность предложений, связанных по смыслу друг с другом в рамках общего замысла автора [2, с. 87]. Работа с текстом — наиболее сложный, но необходимый вид упражнений по развитию речевой деятельности учащихся. В процессе работы над текстом вырабатывается умение последовательно излагать свои мысли, видеть целостность всего текста.

Пересказ стихотворного текста. В стихотворении с большим трудом улавливается сюжетная линия, требуется больше творческих усилий для перевода стихотворной речи в разговорную. Данная работа способствует выработке навыка осмысленного чтения, целостного видения произведения. При пересказе учащимся приходится не только точно воспроизводить хронологическую последовательность событий, но и передавать эмоциональную окраску стихотворения, выражать свое собственное отношение к происходящему.

Пересказ текста с изменением лица повествующего.

Такой вид пересказа является творческим, особенно если пересказ ведется от лица одного из персонажей. Для того чтобы школьник успешно справился с таким заданием, он должен войти в роль героя рассказа, понять его характер, точку зрения, посмотреть на происходящие события глазами того, от чьего имени ведет пересказ.

Устные сочинения по аналогии. Данное упражнение является разновидностью творческого рассказывания. Учащимся читается или напоминается известный им рассказ (басня) и предлагается придумать свой сюжет по аналогии с данным. Данный вид работы развивает устную речь учащихся, их творческие способности, обогащает словарный запас, формирует навык выстраивания сюжетной линии, уводит от элементарного пересказа текста, заставляя мыслить более масштабно.

Галка и голуби

Галка увидела, что голубей хорошо кормят, — выбелилась и влетела в голубятню. Голуби подумали сперва, что она такой же голубь и пустили ее. Но галка забылась и закричала по-галчьи. Тогда ее голуби стали клевать и прогнали. Галка полетела назад к своим, но галки испугались ее оттого, что она была белая, и тоже прогнали.

Л. Н. Толстой

1) Определите мораль басни.

2) Сочините собственную басню, в которой бы прослеживалась та же мораль, но герои и сюжетная линия отличались.

Работа по развитию письменной речи учащихся многообразна и зависит:

- от рода и жанра художественного произведения, на базе которого проводится речевая работа со школьниками;
- от поставленных учителем познавательных и коммуникативных задач;
- от возрастных особенностей учащихся;
- от уровня их литературного и речевого развития.

Упражнения по развитию письменной речи классифицируются следующим образом:

1. Репродуктивные: *изложение подробное, сжатое, выборочное, с заменой лица рассказчика, осложненное грамматическими заданиями.*

2. Репродуктивно-оценочные: *изложения с элементами сочинения, т. е. включающие в себя собственные аналитические размышления над текстом в виде небольших комментариев.*

3. Сочинения разных жанров: *сочинение-миниатюра, сочинение по пословице, загадке, по личным наблюдениям, сочинение по картине.*

4. Сочинения и изложения с элементами художественного творчества: *рассказ о герое произведения, сочинение сказки, афоризма, загадки, рассказа, домысливание неоконченных историй в соответствии с логикой развития сюжета и характеров героев и т. д., художественные зарисовки, сценки, написание сценариев для постановки произведений в кино и театре (фрагменты).*

Проблема развития речи школьников не может быть решена исключительно работой на уроках русского языка и литературы. Использование новой терминологии на уроках биологии, химии, физики, географии, истории, анализ и чтение несплошных текстов, широко используемых при изучении данных предметов, говорят о системной работе учителей-предметников различной специализации.

К моменту завершения работы по развитию речевых навыков в школе формируется речевая компетенция. На завершающем этапе учащиеся должны: свободно владеть русским литературным языком; использовать виды речевой деятельности: говорение и аудирование, чтение и письмо; уметь использовать средства русского языка в различных речевых ситуациях в соответствии с принятыми в обществе нормами речевого поведения; владеть нормами русского речевого этикета; создавать высказывания различной стилевой принадлежности; оценивать свою и чужую речь с точки зрения чистоты, правильности, культуры, коммуникативной целесообразности [2, с. 96].

Литература:

1. Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2021–2022 учебном году. Инструктивно-методическое письмо. — Национальная академия образования им. И. Алтынсарина. — Нур-Султан, 2021. — 338 с.
2. Баяндина С. Ж., Тавлуй М. В. Методика преподавания русского языка. — Кокшетау, 2012. — 183 с.
3. Дзюба В. В. Работа по развитию речи школьников в контексте обновления содержания образования // Материалы IX Международной научной конференции молодых ученых. — Алматы: КазНПУ им. Абая, «Ұлағат», 2017. — 319 с.

Dzyuba V. V.

val.dzyuba@mail.ru

basic secondary school of Oksanovka

The communicative orientation of teaching the Russian language, the development of speech with schoolchildren

This article raises the problem of deterioration in quality of oral and written speeches of schoolchildren, the tasks facing the teacher at the present stage are discussed. The issues of the formation of reading literacy of middle-level schoolchildren are considered, methods and techniques of work on the development of students speech are presented. Particular attention is paid to a systematic approach to the selection of exercises aimed at developing the students communicative competence.

Keywords: communicative competence, speech, vocabulary, methods.

Проблемы организации учебного диалога/полилога в дистанционном обучении школьников как средства их социализации

Статья посвящена проблеме влияния новой модели информационно-образовательной среды на процессы социализации школьников. Приводятся результаты анализа записей видеуроков по различным школьным дисциплинам. Дистанционные занятия классифицируются с точки зрения организации на уроках диалога и обратной связи. Обосновывается необходимость взаимодействия учителя и учащихся для личностного развития школьников, формирования у них предметной компетенции и достижения успешности.

Ключевые слова: дистанционное обучение, школьник, учитель, диалог, социализация, личностный результат.

В современном российском образовании широко декларируются идеи индивидуального подхода к обучающимся, учета интересов каждого школьника, достижения не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов. Однако ценности декларируемые и ценности реализуемые нередко не совпадают. Тотальное дистанционное образование, введенное в связи с пандемией, выявило и обострило недостатки, имеющиеся в реальном образовательном процессе. Пока профессора и чиновники рассказывают друг другу об индивидуальных образовательных траекториях для каждого обучающегося, педагоги школ рассылают ученикам одинаковые неподъемные задания, а потом страдают, проверяя их и недоумевая, почему выполнить их сумели не все. При этом в одних ОО ведутся некоторые учебные предметы в режиме видеоконференций, а в других нет и этого, и задания просто отправляются по электронной почте. Учителями школьников стали родители и интернет.

Одной из важнейших проблем, вызванных новой реальностью, является проблема влияния новой модели информационно-образовательной среды на процессы социализации школьников. В научно-педагогических кругах дискутируются вопросы о рисках цифровой социализации личности ребенка, о его безопасности в цифровой среде, об особенностях отклоняющегося поведения детей в информационном обществе и другие.

Ученые, занимающиеся проблемами социализации школьников, отмечают несколько факторов, воздействующих на процесс социализации подростков. Среди них выделяется диалог, определяемый как «как средство договора (согласования позиций) между «разным», который признается «важнейшим педагогическим инструментом» [2, с. 9–10]. Исследователи отмечают, что «коммуникативно-направленное образование отходит от монологического способа обучения и переориентируется на диалогический, способствующий развитию у школьников коммуникативных свойств, а именно: умения обсуждать, договариваться, аргументировать, доказывать, соглашаться (или не соглашаться) и т. п.» [1, с. 52].

В статье мы рассмотрим возможности социализации современных школьников в процессе проведения дистанционных уроков с точки зрения организации диалога/полилога учителя с обучающимися как способа овладения культурными способами освоения цивилизационного пространства на примере уроков, представленных участниками конкурса «Я учу#вн» [3]. Это мероприятие проводилось в Воронежской области в мае-июне 2020 г. «с целью поддержки профессионального развития педагогов Воронежской области, обеспечения взаимодействия участников образователь-

ных отношений, создания условий для формирования и трансляции эффективных педагогических практик в направлении развития дистанционных образовательных технологий и электронного обучения» (из Приказа о проведении конкурса [3]). В Конкурсе могли принять участие педагоги общеобразовательных организаций, учреждений дополнительного образования, учреждений среднего профессионального и высшего профессионального образования; студенты; представители некоммерческих организаций Воронежской области, а также сборная команда участников (не более 3 человек) из числа вышеперечисленных категорий. Помимо заявки, участники присылали собственно конкурсные материалы: запись видеозанятия продолжительностью от 10 до 25 минут в зависимости от возраста обучающихся в соответствии с СанПиН (видеоматериалы должны быть выполнены в любом видеоредакторе и представлены в электронном виде — файл в формате WindowsMediaVideo (WMV), MPEG 1–4, AVI, Matroska (MKV)) и пояснительную записку (до 2 страниц), в которой указывались автор (авторы) материала, предмет/курс, тема, класс/возраст, цели и задачи, используемые технологии, планируемые результаты.

Всего на конкурс было представлено 122 работы, среди которых были как дистанционные уроки, так и внеурочные занятия. Среди авторов работ — педагоги начальных классов, учителя основной и средней школы, школьные психологи и др. Учебные дисциплины тоже разнообразны: от русского языка и математики до физической культуры, музыки и технологии. Итоги конкурса были подведены в июне 2020 г.; нами же материалы использовались для узконаправленного исследования.

Анализируя полученный материал, мы, безусловно, учитывали тот факт, что в конкурсе приняли участие лишь наиболее активные педагоги. Однако и из их работ, по нашему мнению, все же можно извлечь определенную информацию о сложившейся в школьном образовании ситуации.

В материалах конкурса обнаружилось некоторые повторяющиеся формы. Так, два представленных урока оказались (вопреки Положению о конкурсе и требованиям санитарного надзора Воронежской области в связи с пандемией) заснятыми в классе с участием школьников. Остальные записи представляют собой разные виды дистанционных занятий. Их можно разделить на группы по следующим основаниям: 1) только объяснение учебного материала «без лица» преподавателя — 19 работ; 2) только объяснение учебного материала «с лицом» преподавателя — 14 работ; 3) объяснение учебного материала и выдача заданий для дальнейшего выполнения — 1 работа; 4) объяснение учебного материала и «совместное» выполнение заданий без обратной связи — 65 работ; 5) прямое включение учеников в учебный диалог/полилог при изучении материала и выполнении упражнений — 21 работа.

Как видно из данной классификации, занятия, построенные на диалоге, занимают далеко не первое место. Это говорит о том, что даже среди социально активных педагогов лишь каждый шестой считал учащихся субъектами процесса обучения, достойными того, чтобы выслушать их ответы, скорректировать ведение урока в зависимости от их реакции, узнать, поняты ли и приняты ли идеи урока. Выполнение заданий и даже рефлексия (!) без обратной связи демонстрируют истинное понимание роли обучающихся в образовательном процессе: учитель заранее знает, что должно получиться, школьники должны свериться с результатом, который не подлежит сомнению. Примерно шестая часть педагогов и себя, видимо, не считает важным элементом этого процесса, т. к. убирает свое лицо и действует исключительно закадровым голосом, сопровождая меняющиеся картинки. На уроке не люди общаются с людьми с целью формирования неповторимых личностей обучающихся, а треугольники взаимодействуют с параллелограммами или корнями с безударными гласными.

При таком подходе личностные результаты образования, которые признаны ключевыми во ФГОС [4, с. 7], вряд ли могут быть достигнуты. Нарушается принцип диалогического общения со значимым другим [2, с. 16], соблюдение которого необходимо для социализации детей и подростков. Учитель лишает школьников общения с собой и между собой, не позволяет попробовать различные социальные роли. Как результат социализация школьников затруднена или осуществляется другими людьми в другом месте, возможно, с нежелательным для педагогического сообщества результатом.

Все эти недостатки, разумеется, не следует относить только на счет дистанционного обучения в условиях пандемии. Скорее, обнажились противоречия между тем, что необходимо для разви-

тия личности и общества, по мнению ученых, и тем, что происходит на уроках и занятиях, даже на контактных, в действительности. Главным компонентом школьного образовательного процесса является учебный материал, а не личности педагога и учеников, в том числе в подростковый период, когда именно общение становится ведущей деятельностью школьников.

Между тем ученые отмечают, что учащиеся совместно с педагогами должны отрабатывать образцы конструктивного жизнестроительства, учиться проектированию условий социальной практики организации собственного воспитания [2, с. 50]. Взрослый в таких практиках — это мастер-умелец, а учащиеся — его «сотоварищи» и «соразработчики», что возможно только в том случае, если организована их совместная продуктивная деятельность [2, с. 63].

Следует отметить, что в наиболее наглядных случаях учителя понимают различия между уроками с организованным взаимодействием и без него. Так, на адресных курсах повышения квалификации для учителей, прошедших диагностику по русскому языку или по литературе, педагоги, анализируя уроки участников конкурса [3], представленные в свободном доступе, отдали предпочтение тем, где диалоговое взаимодействие есть — хотя, возможно, только потому, что были даны весьма определенные критерии. Покажем план анализа дистанционного урока русского языка, предложенный слушателям курсов: *1. ФИО учителя русского языка. 2. Тема урока. 3. Класс обучения. 4. Используются ли учителем практические задания или происходит пассивная передача содержания изучаемого материала? 5. Видна ли активность обучающихся при выполнении практических заданий или учитель только предлагает их, не зная, выполняются ли они? 6. По каким признакам можно судить об активности учеников на уроке? 7. Осуществляется ли обратная связь? Если да, то как? 8. Осуществляется ли оценивание выполнения заданий? Если да, то какими способами? Развивается ли самооценка обучающихся? 9. Развивается ли рефлексия обучающихся? 10. Ваши конструктивные предложения по ведению практических заданий на уроках русского языка в дистанционной форме (если есть).*

При этом учителя литературы, анализировавшие «живые» уроки участников конкурса «Учитель года» 2019 г. с точки зрения целеполагания, вовсе не так уверенно отмечали различия между целями, направленными на развитие детей и реализуемыми путем полисубъектного взаимодействия на уроке, и целью учителя показать себя, свой интеллект и хорошую подготовленность к уроку, т. к. критерии оценивания уроков формулировались не столь открыто.

Если вернуться к конкурсу «Я учу#впрн», то можно отметить еще некоторые интересные особенности представленных материалов по тем предметам, которые, казалось бы, невозможны без диалога/полилога участников. Уроки русского, иностранных языков и литературы в основном обходятся там «без учащихся». В этом отношении показательны два урока литературы, данные одним и тем же учителем. Один из них — лекция с презентацией и закадровым голосом, другой — викторина с закадровым голосом. При внешнем различии между ними нет разницы, т. к. на все вопросы заранее готовы однозначные ответы.

Выявленные проблемы заставляют по-новому посмотреть и на иные стороны образовательного процесса, например, на формирование предметных компетенций школьников. Исследователи отмечают: «Так как технологии обучения в диалоге предполагают разговор двоих учеников, то школьники, погружаясь в эти технологии, прежде всего учатся разговаривать на языке предмета, содержанием которого овладевают...» [2, с. 90]. Если же фактически нет общения не только между учащимися, но и с учителем, язык предмета останется недоступным, а научное мировоззрение несформированным.

Интересно взглянуть и на понятие «успешности» образования в школе. Большинство чиновников, а за ними и учителя видят успех в точном совпадении прогнозируемого и конечного результата, при этом личностный вклад учащихся игнорируется. Однако если понимать социализацию как становление человека в качестве личности и субъекта деятельности в процессе диалогового взаимодействия, такой подход оказывается не только неправильным, но и невозможным: «...прогнозируемый и реальный результат совпадают лишь отчасти, результат всегда будет содержать нечто новое по отношению к цели» [2, с. 147]. Успешность, таким образом, и заключается в формировании социально и личностно значимых качеств школьников, чему мешает не столько дистанционное образование, сколько реальная практика преподавания и управления в образовании в целом.

Литература:

1. Балакина Л. Л. Диалог как педагогический принцип формирования коммуникативной компетентности учащихся // Вестник ТГПУ. — 2005. — Выпуск 2 (46). — Серия: Педагогика. — С. 52–55.
2. Воспитание и социализация учащихся (5–9-е классы): учебно-методическое пособие / Науч. ред. Е. Н. Шавринова. — СПб.: КАРО, 2015. — 176 с. — (Петербургский вектор внедрения ФГОС ООО).
3. Дистанционное и электронное обучение Воронежской области. Региональный конкурс видеозанятий «Я учу#врн». — URL: http://xn-80aeeq0abuejc.xn-p1ai/vote_video/ (Дата обращения: 17.11.2020).
4. Метапредметные и личностные образовательные результаты школьников: Новые практики формирования и оценивания: учебно-методическое пособие / под общей ред. О. Б. Даутовой, Е. Ю. Игнатъевой. — СПб.: КАРО, 2015. — 160 с. — (Петербургский вектор внедрения ФГОС ООО).

Vasilyeva Elena Valeryevna

elena-elena2810@mail.ru

Center for Continuous Professional Development of Teaching Staff

Pravda Elena Alexandrovna

epravda@yandex.ru

Voronezh State Pedagogical University

Problems of organizing educational dialogue/polylogue in distance learning of schoolchildren as an instrument of their socialization

The article is devoted to the problem of the influence of the new model of the information and educational environment on the processes of socialization of schoolchildren. The results of the analysis of recordings of video lessons in various school disciplines are presented. Distance learning is classified from the point of view of organization in the lessons of dialogue and feedback. The necessity of interaction between teachers and students for the personal development of schoolchildren, the formation of their subject competence and the achievement of success is substantiated.

Keywords: distance learning, schoolchild, teacher, dialogue, socialization, personal result.

Роль волонтерской программы «Послы русского языка в мире» в продвижении языка межнационального общения стран СНГ

В статье затрагивается вопрос продвижения русского языка и образования на русском языке для зарубежной аудитории на примере деятельности международной волонтерской программы Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина «Послы русского языка в мире». Изучение информации о деятельности и личный опыт участия автора в отборе в международную волонтерскую программу позволили прийти к следующему выводу: международные проекты и программы Института Пушкина, ориентированные на сохранение лингвистического разнообразия в мире через продвижение русского языка, вносят значительный вклад в распространение языка межнационального общения стран СНГ.

Ключевые слова: «Послы русского языка в мире», международное волонтерство.

В современных условиях востребованность русского языка в государствах — участниках Содружества Независимых Государств не подлежит сомнению и имеет объективные причины. Функционирование русского языка на территории Содружества Независимых Государств является возможным в том числе и благодаря просветительской активности молодежи. Ярким примером молодежной просветительской деятельности является международная волонтерская программа «Послы русского языка в мире», участники которой с помощью игровых средств и интерактивных форм обучения знакомят иностранных школьников с русским языком, культурой и литературой, а также повышают их интерес к образовательной системе Российской Федерации.

«Послы русского языка в мире» — международная волонтерская программа, инициированная Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина в рамках реализации Программы развития деятельности молодежных объединений по линии Минобрнауки России.

Цель программы — популяризация русского языка, литературы, культуры в России и за рубежом, развитие и укрепление партнерских отношений межвузовского и международного характера, продвижение культурных ценностей, организация диалога культур.

Программа предусматривает возможности для стажировок молодых людей в виде образовательно-просветительских экспедиций в России и за рубежом. Перед направлением в образовательные экспедиции волонтеры проходят строгий конкурсный отбор и специальную подготовку.

При этом процесс отбора отличается от стандартного приема на работу или стажировку будущего преподавателя или волонтера. Обязательные требования к кандидатам: возраст от 18 до 30 лет, наличие законченного или незаконченного высшего образования, знание русского языка и желание его преподавать. Желательно иметь опыт волонтерской или педагогической деятельности, учитывается также вожатский опыт. Наличие педагогического или филологического образования приветствуется, но не является обязательным критерием для потенциального участника программы.

Отбор волонтеров включает несколько этапов. Первый этап происходит заочно. Кандидатам предлагается записать и опубликовать в социальную сеть видеозапись с собственным прочтением стихотворения на русском языке, а также заполнить анкету. В анкете необходимо указать личные данные, университет и специальность подготовки, знание иностранных языков, опыт волонтерской и педагогической деятельности. Также нужно написать мотивационное письмо, ответив на вопрос: «Почему я хочу стать послом русского языка в мире?» и указать три главных жизненных достижения на личное усмотрение.

Кандидаты, прошедшие первый этап, допускаются до очного отбора, который проходит в рамках одного из молодежных форумов. Участники проходят обучение основам методики преподавания русского языка как иностранного, знакомятся со спецификой работы послов русского

языка на интерактивных занятиях. Каждому предоставляется рабочая тетрадь с методическими рекомендациями к проведению мероприятий по продвижению русского языка.

Кандидатам необходимо написать эссе и проявить себя, участвуя в театральной постановке, а также продемонстрировать свои коммуникативные навыки, умение работать в команде и стремление к работе. Особый упор делается на стрессоустойчивости, умении найти общий язык с учениками и личной мотивации. Финальным этапом является защита фрагмента будущего урока в парах. После успешного прохождения очного отбора кандидат получает статус участника программы «Послы русского языка в Мире». Победители очного отбора проходят дистанционные курсы, а затем очное обучение в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина.

После этого участники программы вместе с послами русского языка отправляются в свои первые просветительские экспедиции по странам ближнего зарубежья, где проводят уроки и мероприятия для местных школьников и студентов в образовательных учреждениях. По итогам экспедиции участники программы получают статус Посла русского языка.

Согласно статистике отборов 2015–2020 годов, поступило более 5500 заявок, а отобрано было в программу 270 человек. Большинство участников — студенты или выпускники филологической специальности, имеющие опыт педагогической и волонтерской деятельности.

При подготовке и проведении занятий используются интерактивные и игровые методики, стимулируется самостоятельная, творческая деятельность школьников и студентов. Кроме того, применение игровых технологий позволяет сделать урок более интересным, ведь игровая деятельность не только помогает организовать процесс общения на изучаемом языке, но и максимально приближает его к естественной коммуникации.

Важной особенностью программы является то, что образовательно-просветительские занятия со школьниками и студентами проводят не профессиональные филологи и педагоги, а волонтеры, молодые люди в возрасте от 18 до 30 лет. Среди них большое число филологов, учителей русского языка и литературы, преподавателей русского языка как иностранного, но специальность не является критерием отбора в программу, поэтому в среди послов можно встретить людей самых разных профессий. Главное — наличие у всех них любви к своей стране, культуре, желания работать с детьми.

При проведении образовательно-просветительских экспедиций послы презентуют не только культуру России в целом, но и свою региональную культуру, что позволяет сформировать представление о России как о разнообразной, большой и дружной стране.

Одним из основных направлений реализации программы в настоящее время является направление стран СНГ. Уровень владения русским языком в странах СНГ позволяет разделить их на несколько категорий. К первой категории относятся страны, где на русском языке говорит больше половины населения. Это Белоруссия, Украина, Казахстан и т. д. Во второй категории находятся страны, где приблизительно 1/4 населения считают русский родным, значительная часть владеет русским при доминировании другого языка (Кыргызстан, Молдова). В третью категорию стран вошли Грузия, Армения, Азербайджан, Таджикистан, Туркменистан, где русским владеют менее 30% населения, и он почти не используется в бытовом и повседневном общении. Как правило, при выборе направлений для проведения образовательно-просветительских экспедиций приоритет отдается именно этой группе стран.

Деятельность молодежной волонтерской организации «Послы русского языка в мире» может существенно помочь функционированию и продвижению русского языка на территории СНГ и выполнению главных его функций. Он обеспечивает единство образовательного пространства стран СНГ и является языком межнационального общения.

Литература:

1. Барышников Д. Н. Дипломатия в глобальную эпоху: теория и практика // Диалог: политика, право, экономика. — 2017. — № 4 (7). — С. 20–26.
2. Портал «Образование на русском» 2015–2021 ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина» [Электронный ресурс]. — URL: <https://pushkininstitute.ru/> (Дата обращения: 05.11.2021).

3. Послы русского языка в мире [Электронный ресурс]. — URL: <http://послырусскогоязыка.рф/> (Дата обращения: 05.11.2021).
4. Справка о международной волонтерской программе «Послы русского языка в мире» [Электронный ресурс]. URL: http://www.push-kin.institute/projects/posly-russkogo-yazyka/? PAGEN_5=3 (Дата обращения: 05.11.2021).
5. Шевченко Я. Н. Программа «Послы русского языка в мире» и внешняя языковая политика Российской Федерации // Азимут научных исследований: экономика и управление. — 2016. — № 1 (26).
6. Яскевич М. И. Портал «Образование на русском»: открытое пространство сотрудничества // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. — 2016. — № 5. — С. 2178–2182.

Vergun A. A.

alicevergun@yandex.ru

Belgorod National Research University

The Russian Language Ambassadors in the World project role in the spread of the language of interethnic communication in the CIS countries

The article touches upon the issue of promoting the Russian language and education in Russian for a foreign audience on the example of the activities of the international volunteer program of the State Institute of the Russian Language. A. S. Pushkin «Ambassadors of the Russian language in the world.» The study of information about the activities, as well as the personal experience of the author's participation in the selection for an international volunteer program, led to the following conclusion: international projects and programs of the Pushkin Institute, focused on preserving linguistic diversity in the world through the promotion of the Russian language, make a significant contribution to the spread of the language of interethnic communication of countries CIS.

Keywords: «Russian Language Ambassadors in the World», international volunteering.

Формирование ключевых компетенций школьников в процессе исследовательской деятельности

В процессе исследовательской деятельности школьники приобретают различные умения и навыки, позволяющие сформировать целостное компетентностное поле личности. На каждом из этапов исследования возможности для формирования той или иной компетенции различны. Примеры из опыта работы иллюстрируют оптимальный вариант взаимодействия учителя и учащегося в данном процессе.

Ключевые слова: компетенции, исследовательская деятельность школьников.

Важнейшая проблема образования, решением которой занимаются различные международные организации, консорциумы, экспертные группы, проводя долгосрочные исследования реформ в разных странах, — определение компетенций, «необходимых растущей личности в стремительно меняющуюся эпоху» [4, с. 2].

Актуальная масштабная модель компетенций разработана некоммерческой организацией «Партнерство в XXI веке» (P21), основанной в 2002 году «для исследовательской деятельности и привлечения внимания общественности к проблеме формирования новых навыков в системе школьного образования» [4, с. 4]. P21 разработала модель ключевых компетенций для школы: *критическое мышление и умение решать задачи, креативность, уважение к другим культурам; ИТ-грамотность, способность к самообразованию и построению карьеры; информационная, коммуникационная и медиаграмотность.*

Рассмотрим возможности формирования каждой из указанных компетенций на различных этапах исследовательской деятельности школьников [4].

На подготовительном этапе, этапе определения темы исследования и постановки целей, учитель мотивирует учащихся на поиск — реализуется формирование такой компетенции, как *коммуникационная грамотность*, которая красной нитью пройдет через весь процесс исследования. Школьники получают понятие о первичном варианте темы, готовятся к тому, что в процессе работы она будет уточняться, конкретизироваться; к тому, что в зависимости от промежуточных результатов вектор исследования может измениться. Изначально тема одной из работ была сформулирована так: «Трансформация фразем при номинации телепередач». Удалось собрать около 50 примеров, что не позволяло считать результаты исследования убедительными. Умение оценить релевантность информации входит в сферу *ИТ-грамотности*. Круг изучения был расширен, дополнен примерами газетных заголовков и подписей к картинкам в социальных сетях. Поэтому возникло второе название темы — «Трансформации фразем в названиях медиатекстов». Однако учащегося заинтересовало выявление закономерностей этого процесса, поэтому в итоге тема была переформулирована: «Тенденции трансформации фразем в названиях медиатекстов». Подобный поиск стимулирует развитие *критического мышления* учащегося и *умения решать задачи*.

На этапе планирования исследователи ставят проблемные вопросы, получают конкретизирующую информацию от учителя, работая с предложенными или найденными самостоятельно источниками. Руководитель подсказывает юному ученому оптимальные инструменты для сбора материала. Скажем, при изучении годонимов (названий улиц) целесообразнее обратиться за перечнем в БТИ (бюро технической инвентаризации), чем делать долговременную выборку из телефонного справочника. При исследовании газетных заголовков логично воспользоваться электронным ресурсом (например, zagolovki.ru) и сделать сплошную выборку. Это позволит школьнику быть убедительнее при ответе на вопрос жюри о методике отбора материала. На этом этапе учитель и учащиеся обсуждают различные идеи, высказывают предположения, вырабатывают план действий, формулируют

задачи, которые станут шагами к достижению цели и основой этапов исследования. Таким образом развивается *критическое мышление, способность к самообразованию, а также медиаграмотность*, в основе которой — модель, стимулирующая вопросы о визуальных и звуковых образах. Это было необходимо при изучении отличий пиктографической (замена буквы картинкой) от пиктографии (замена слова картинкой). Визуализация орфограмм в словарных словах была представлена как набор идеолексем — созданных учащимися в русле мнемоники рисунков. Это позволило развить еще одну важную компетенцию, *креативность* — способность к творчеству.

На центральном этапе, этапе изучения научной и научно-популярной литературы и непосредственного исследования, учащийся постигает методы изучения языковых явлений, собирает информацию, решает промежуточные задачи. Целесообразно ознакомить его с тем, как различать авторитетные и неавторитетные источники, с необходимостью уважения к чужой интеллектуальной собственности. Так формируется *информационная грамотность* — через навык выявления источников информации, их использование в соответствии с этическими нормами. Руководитель наблюдает за выполнением исследования, дает советы, производит косвенное руководство. Формируются такие компетенции, как *способность решать задачи, креативность*. Очень важно, чтобы учащийся понимал, для чего проводится тот или иной опрос, что он дает для достижения цели. Часто социологические опросы при изучении лингвистических явлений совершенно непродуктивны и даже бессмысленны. Производится классификация примеров — обязательна ссылка на ее автора. Если при этом будут выявлены, скажем, новые семантические группы или закономерности, не зафиксированные учеными, это приблизит школьное исследование к научному и в дальнейшем позволит вернуться к этому вопросу в рамках курсовой или дипломной работы, когда исследователь станет студентом. *Способность к самообразованию* породит *способность к построению карьеры*.

В процессе межъязыковых исследований очень важно формировать такую компетенцию, как *уважение к другим культурам*. Примером может служить межкультурный проект «Лексические и семантические доминанты русских, белорусских и грузинских паремий», который дистанционно был реализован совместно с грузинскими школьниками. Прогнозировать доминанты было довольно сложно, но не менее сложно было обосновать и презентовать результаты полученного исследования на международной конференции школьников в Москве. Необходимо было повысить уровень культурной грамотности в области истории, культуры, языка и даже религии грузинского народа, чтобы аргументировать расхождения и совпадения в составленных рейтингах. Общение и взаимообучение соавторов, белоруса и грузинки, осуществлялось дистанционно, через социальные сети и электронную почту. Это позволило развить такой аспект *ИТ-грамотности*, как умение представить свою точку зрения, новые знания и пути решения проблемы.

На этапе анализа собранной информации учащийся сопоставляет поставленные задачи с полученными результатами, формулирует выводы. Учитель наблюдает и советует, направляет и объясняет. Юный исследователь познает на практике, что анализ без синтеза бессмыслен; что важна не только классификация, но и систематизация — расположение выделенных групп в определенном порядке. Формируется *информационная грамотность* — умение оценить качество, точность, авторитетность, достоверность фактов и сформировать к ним собственное отношение. Так, скажем, при изучении метафор эмоций в поэзии А. С. Пушкина систематизация семантических групп метафор производилась по убыванию от более многочисленной группы, ведь целью работы было определение доминант. При изучении ойконимов деление лексем на группы производилось на основе классификации авторитетного ученого в том порядке, который предложен в его монографиях, с последующими дополнениями и комментариями юного исследователя. В итоге был создан интерактивный словарь-справочник, способствовавший формированию не только *критического мышления*, но и *информационной компетенции* учащихся, одним из аспектов которой является организация и хранение информации.

Под руководством учителя исследователь работает над созданием текста работы, уточняет формулировку темы. На данном этапе происходит практическое овладение научным стилем, анализ и оценка качества информации. Очень важно подсказать учащемуся порядок и особенности структурирования материала (деления на главы, параграфы). Школьник овладевает умением грамотного цитирования с указанием источника, оформляет приложения, упорядочивает материал внутри них. Продуктивно обучение редактированию научного текста и с лингвистической точки зрения, и с точки зрения предъявляемых технических требований. Учащийся продумывает способы

дальнейшей презентации материала (диаграммы, таблицы, схемы). Проявляется и совершенствуется его *способность к самообразованию*.

Когда создан конечный продукт, необходимо подготовить учащегося к выступлению. Важно объяснить и показать ему, что исследовательская работа и доклад — принципиально разные речевые жанры. Здесь необходимо формирование *медиакомпетенции* — умения создавать сообщения в разных формах. Целесообразно организовать предварительное выступление учащегося не только на школьной конференции, но и в более привычной атмосфере, например, в своем классе или перед участниками факультативов разных классов. Учащимся-слушателям можно предложить конкурс на лучший вопрос докладчику. Такая практика снизит уровень тревожности оратора, позволит стимулировать творческую активность остальных учащихся, особенно если чей-то вопрос или замечание совпадет с вопросами жюри на ближайшем конкурсе. Презентация и стендовый доклад требуют развития разных качеств речи. Выступление с докладом — лаконичности, краткости, чувства регламента. Это монолог с последующими ответами на вопросы, строго ограниченный временем. Стендовый доклад предполагает у оратора хорошо развитые диалогические качества, быстроту реакции, умение рассуждать и убеждать. И то, и другое требует большой предварительной подготовки, даже тренировки, и развития *критического мышления*.

Не менее важной является рефлексия после участия в конференции или в конкурсе исследовательских работ. Грамотно проведенная «работа над ошибками» позволит достичь более высоких результатов в будущем. Правда, исследовательская деятельность сродни творческой в том, что процесс все же важнее, чем результат. Те личностные качества, которые приобретает учащийся-исследователь, те компетенции, которые формируются во время поиска, пригодятся в любой профессии и на пути к ней. Ведь таким образом формируется не просто набор умений, а *целостное компетентностное поле личности*.

Согласно статистике, «человек XXI века сменяет до пяти профессий в течение жизни, и поэтому важно регулярно согласовывать свой компетентностный профиль с профилем профессии и соответственно «прокачивать» его» [4, с. 3]. Исследовательские навыки и формируемые параллельно компетенции позволят школьнику опробовать роли ученого, докладчика, менеджера и др. и не только профессионально определиться, но и развить свой эмоциональный интеллект. Наш современник Н. Н. Талей, американский публицист, считает одной из важнейших современных компетенций *антихрупкость* — способность противостоять обстоятельствам непреодолимой силы и в результате приобретать новые качества, позволяющие адаптироваться в быстро меняющемся мире. Путь к формированию этой важной компетенции лежит и через исследовательскую деятельность.

Литература:

1. Абрамова М. Л. Презентация на международном семинаре «Лингвистический компонент обучения и исследовательская деятельность школьников». — Минск: МГОЛ, 2010.
2. Винник И. Р. Чтобы компетенция стала ключевой // Образование Минщины. — 2019. — № 4 (81). — С. 54–58.
3. Винник И. Р. Формирование целостного компетентностного поля личности юного филолога // Организация проектной и исследовательской деятельности учащихся. — МОИРО, 2021. — С. 71–74.
4. Крюгер У. И., Кудрявцева Е. Л. Игротренинг «Компетентностное поле личности XXI века» // Материалы международного семинара «Игротека». — Юрмала. — 2018.

Vinnik I. R.

vinnikinna@mail.ru

Snov secondary school

Formation of key competencies of students in the process of research activities

Students acquire various skills and abilities in the process of their research activities. Such activities make it possible to form an integral competence-based field of a personality. At each stage of the study, the possibilities for the formation of a particular competence are different. Examples of work experience illustrate the best option for the interaction of a teacher and a student in this process.

Keywords: competencies, research activities of students.

Вишнякова Светлана Алексеевна

svetalvish@mail.ru

университет при Межпарламентской ассамблее ЕвразЭс

Российская Федерация

Капасова Дарига Армановна

info@ntu.kz

Египетский университет исламской культуры «Нур-Мубарак»

Республика Казахстан

Чекина Елена Брониславовна

vesna-elena@rambler.ru

Казахский национальный университет имени аль-Фараби

Республика Казахстан

Совместный научный проект по обучению русскому языку как неродному в вузе (Россия — Казахстан)

Статья посвящена совместному российско-казахскому проекту создания учебного пособия по русскому языку для казахских студентов со вторым языком — русским. Во введении статьи раскрывается сущность интеграции в Евразийском образовательном пространстве. В основной части статьи представлены особенности построения анализируемого пособия по русскому языку, посвященные научному стилю речи *подъязыка «экономика»*: лексические, морфологические, синтаксические, в том числе логические отношения на уровне предложения в научном тексте; освещаются функционально-смысловые типы текста; целевая трансформация информативного содержания текста-источника и устная научная речь. Впервые рассматривается на материале подъязыка экономики модельные смысловые связи научного текста.

Ключевые слова: русский язык как второй, научный стиль речи, подъязык «экономика», теоретико-практический материал.

В современных условиях глобализации возникла необходимость сотрудничать и взаимодействовать в различных областях. Некоторые государства максимально синхронизировали образовательные системы и даже разработали общий курс развития в области высшего образования, сделали сотрудничество в образовательной сфере составной частью межгосударственной интеграционной политики. Договор заключен в 1996 г. между Республиками Казахстан, Кыргызстан, Беларусь и Российской Федерацией, и для содействия в процессе формирования общего образовательного пространства в рамках Евразийского проекта Н. А. Назарбаева, выдвинувшего идею создания Евразийского союза государств. Можно констатировать, что «сегодня широко признана необходимость интеграционных процессов на всем постсоветском пространстве» [1] в целях интеграции стран Содружества Независимых Государств.

По Конституции Казахстана русский язык выступает как второй язык или (в зависимости от уровня образования и места жительства) первый иностранный язык для большинства населения республики. Отметим, что конституция допускает употребление русского языка в официальных ситуациях наравне с государственным казахским языком. На государственном уровне в 2007 году в Казахстане принят «культурный проект «Триединство языков» — казахского, русского и английского. Какова цель и сфера их употребления? Казахский язык признается как государственный язык, русский язык — как язык межнационального общения и английский язык — язык успешной интеграции в глобальную экономику» [2, 4, 5, 6, 7].

Казахские ученые (Я. А. Аубакиров и др.) разрабатывали проблемы экономики в переходный период к рыночным отношениям, вопросы разгосударствления и приватизации в аграрном секторе экономики, активно участвуя в подготовке учебников и учебных пособий на русском и казахском языках.

Преподавание в вузах Казахстана осуществляется как на казахском, так и на русском языках, в том числе и по микро- и макроэкономике. Студенты пользуются научной литературой на казах-

ском и русском языках. Именно поэтому в Казахстане и других странах содружества *актуальны* пособия по русскому языку, знакомящие с научным стилем речи. Для студентов экономической специальности, конечно, актуально пособие по научному стилю речи на материале экономики.

Такое издание «Русский язык (научный стиль речи). Учебное пособие» сделано по совместному российско-казахскому проекту трех вузов, в котором участвовали российский Университет при Межпарламентской ассамблее ЕврАзЭС, кафедра социально-гуманитарных дисциплин, г. С.-Петербург (доктор пед. н., проф. Вишнякова С. А.); Египетский университет исламской культуры «Нур-Мубарак», общеуниверситетская кафедра филологических дисциплин, г. Нур-Султан (канд. филол. наук Капасова Дарига Армановна); Казахский национальный университет им. аль-Фараби, кафедра русской филологии и мировой литературы, Алма-Ата (ст. преп. Чекина Е. Б.).

Пособие рассчитано на обучение студентов-экономистов казахских отделений, изучающих русский язык, как второй освоению научного стиля речи на материале текстов по экономическим специальностям; может использоваться при обучении русскому языку как второму независимо от национальности и страны проживания.

Целью пособия является обучение специфике научного стиля речи подъязыка экономики, особенностям различных отношений как внутри предложения, так и внутри текста, учитывая его типы, обучение структурно-смысловому членению профессионального текста, работа над вторичным текстом, а также над особенностями устной научной речи.

Структура пособия включает в себя шесть глав, содержащих основные блоки теоретико-практических блоков работы над стилем над профессионально ориентированным стилем. *Первая* глава посвящена общей характеристике научного стиля речи; *вторая* глава — выражению отношений в структуре предложения научного текста; *третья* глава — функционально-смысловым типам текста; *четвертая* глава — структурно-смысловому членению текста; *пятая* глава — трансформации информативного содержания текста-источника; *шестая* — устной научной речи.

Общая характеристика научного стиля речи в пособии раскрывается посредством лексических, морфологических, синтаксических особенностей.

Характеризуя общие черты научного стиля речи, описываются особенности лексики, морфологии, синтаксиса научного текста на примере подъязыка экономики.

При объяснении различных отношений на уровне предложения объясняется, как в предложении отразить характеристику предмета, его квалификацию; каким образом отразить целое значение предмета, каким значение его частей; с помощью каких моделей можно отразить качественную характеристику экономических объектов; какие существуют логико-смысловые отношения и как их отразить в предложении, каковы их маркеры. Работа ведется над логико-смысловыми отношениями обусловленности, причины, следствия, условия, цели, уступки и др.

При объяснении функционально-смысловых типов текста в третьей главе дается материал относительно повествования, описания, рассуждения; в четвертой главе есть материал относительно ряда функционально-смысловых типов профессионального текста: о квалификации, свойствах, функции, строении, составе, структуре, классификации, который дается в связи с объяснением коммуникативной задачи разных типовых фрагментов текста экономической специальности.

В пособии впервые дается структурно-смысловое членение текста экономической специальности, представляющее ядерные модельные связи темы, коммуникативной задачи, микротем, данной и новой информации текста, а также объясняется феномен прогрессии текстовой информации.

Важной частью учебного пособия является работа над трансформацией информативного содержания текста-источника с объяснением теоретических сведений об основных жанрах вторичного текста: видов плана, конспекта, тезисов, аннотации, видов реферата. Обычно слабым местом иностранных студентов является понимание основной и дополнительной информации текста, чему также уделено в пособии специальное внимание и даже приводится алгоритм работы над компрессией текста.

Трудности испытывают иностранные студенты с составлением конспекта, реферата и аннотации. Этому также посвящены специальные параграфы. Работу студентов над конспектом облегчает сравнительный анализ частей исходного текста и конспекта, данный в виде таблицы. Причем хочется отметить текстовый материал — «кейнсианская теория занятости», т. е. то, что облегчит иностранным студентам усвоение профессионального материала. Так, например, в таблице показано,

каким образом выделять части содержания текста: противоречия, революция, основные положения кейнсианской теории и критика. Даются задания на сравнение исходного текста и на составление конспекта на основе исходного текстового материала.

В разделе «Устная научная речь» в пособии рассматриваются диалогическая речь, монологическая речь и публичное выступление. Включен материал по видам диалога: диалог-расспрос, диалог-унисон, диалог-диссонанс, диалог-переспрос/диалог-уточнение, диалог/полилог-обсуждение. В таблицах представлены языковые средства для реализации научного диалога по темам: выражение авторской позиции, выражение согласия, выражение несогласия. В упражнениях предлагаются задания:

- прочитайте теоретические сведения о видах научного диалога;
- распределите эти сведения по графам таблицы, представляющие собой (а) вид научного диалога, (б) особенности развертывания, (в) речевые реализации (языковые средства);
- прочитайте диалоги, определите тему и вид диалога;
- прочитайте статью А. И. Орлова «Сущность финансов» и определите тему;
- сформулируйте основную проблему статьи;
- ответьте на вопрос: «Существуют ли спорные вопросы сущности финансов?»;
- обоснуйте две спорные точки зрения на проблему (точки зрения приводятся);
- разверните полилог-обсуждение на основе статьи (статья приводится);
- распишите некоторые диалоги из этого обсуждения и пр.

Возвращаясь к общей структуре пособия, отметим, что к наиболее трудным заданиям даются образцы выполнения и алгоритмы действий. В конце каждого параграфа приводится афоризм занятия, носящий воспитывающий характер и побуждающий к рефлексии, что тоже способствует развитию речи. Например: «*Нельзя посеять одно, а получить другое. Какое семя посеяно, то и даст всходы*». (Афоризм древнего мира); «Трудитесь, мир не будет раем для тех, кто хочет быть лентяем». (Сакс Ганс, немецкий поэт); «*Будь хозяином своей воли и слугой своей совести*». (Мария Эбнер-Эшенбак, австрийская писательница).

Стоит особо сказать о дидактическом материале пособия, представляющем собой аутентичные тексты по экономике, помогающие усвоить профессиональные понятия и концепции. Так, усвоить экономические термины помогают микротексты, в которых рассматриваются понятия: монополистическая конкуренция [3, с. 11]; кредит, закон стоимости, фирма [3, с. 14, 15, 16]; бухгалтерский учет, инкассовые операции, аудит, товар, общественная потребительская стоимость [3, с. 40, 42, 43, 47]; стратегия фирмы, определения видов стратегий [3, с. 52, 53], антиинфляционная политика [3, с. 55] и др. Разобраться в экономических концепциях помогают тексты: «Рыночные модели» [3, с. 128], «Составляющие концепции маркетинга», «Эволюция маркетинга и его функции на современном этапе», «О некоторых сторонах международного маркетинга» [3, с. 164–165, 168–169, 171–172] и др.

Таким образом, пособие помогает студентам с русским языком неродным усвоить язык и стиль учебного текста специальности.

Литература:

1. Абдраимов Б. Ж. Межвузовское сотрудничество как ключевой фактор развития общего образовательного пространства: Евразийское измерение. [Электронный ресурс]: <https://ia-centr.ru/experts/iats-mgu/mezhvuzovskoe-sotrudnichestvo-kak-klyuchevoy-faktor-razvitiya-obshchego-obrazovatel'nogo-prostranstva/>
2. Бельянинов А. Ю., Мантусов В. Б. Интеграция стран СНГ: Этапы, условия и предпосылки взаимодействия: Монография. — М.: Астана, 2007. — 143 с.
3. Вишнякова С. А., Капасова Д. А., Чекина Е. Б. Русский язык (научный стиль речи): учебное пособие. — Алма-Ата: Издательство «Казак университеті», 2021. — 215 с.
4. Государственная программа по реализации языковой политики в Республике Казахстан на 2020–2025 годы [Электронный ресурс]: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900001045>
5. Малышев Д. Содружество Независимых Государств: тридцать лет вместе // Россия и новые государства Евразии. № I (L). 2021. С. 9–22.

6. Новый Казахстан в новом мире. Послание Президента Н. А. Назарбаева народу Казахстана [Электронный ресурс]: http://online.zakon.kz/Document/?link_id=1007349896
7. Постановление Правительства Республики Казахстан от 31 декабря 2019 года № 1045. Об утверждении Государственной программы по реализации языковой политики в Республике Казахстан на 2020–2025 годы (с изменениями от 09.02.2021 г.) [Электронный ресурс]: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900001045>

Vishniakova Svetlana Alekseevna

svetalvish@mail.ru,

University at the EurAsEC Interparliamentary Assembly;

Kapasova Dariga Armanovna

info@nmu.kz,

Egyptian University of Islamic Culture “Nur-Mubarak”;

Chekina Elena Bronislavovna

vesna-elena@rambler.ru,

Al-Farabi Kazakh National University

Joint research project on teaching Russian as a non-native language at a university (Russia — Kazakhstan)

The article is devoted to a joint Russian-Kazakh project to create a textbook on the Russian language for Kazakh students with Russian as a second language. The introduction of the article reveals the essence of integration in the Eurasian educational space. The main part of the article presents the features of the construction of the analyzed manual on the Russian language devoted to the scientific style of speech of the sublanguage “economics”: lexical, morphological, syntactic, including logical relations at the level of a sentence in a scientific text; the functional and semantic types of the text are sanctified; the target transformation of the informative content of the source text and oral scientific speech. For the first time, model semantic connections of a scientific text are considered on the material of the sublanguage of economics.

Keywords: Russian as a second language, scientific style of speech, sublanguage «economics», theoretical, tico-practical, material.

Работа подготовлена при поддержке гранта Президента РФ
для молодых ученых — докторов наук МД-3824.2021.2
Воронец Мария Владимировна
Voronets.10.02.01@gmail.com
Алтайский государственный педагогический университет
Российская Федерация
Шпильная Надежда Николаевна
venata85@mail.ru
Алтайский государственный педагогический университет
Российская Федерация

Специфические для русского речевого общения способы согласия/несогласия в аспекте лингводидактики

Статья посвящена описанию некоторых специфических для русского речевого общения способов согласия и несогласия, не позволяющих выводить эти коммуникативные функции из суммы значений их компонентов. «Непрозрачность» семантики делает необходимым их изучение на уроках русского языка как иностранного. Статья также содержит результаты эксперимента, проведенного среди студентов из Узбекистана, оценивших эти реплики как реплики согласия или несогласия.

Ключевые слова: диалогичный текст, ответная реплика, согласие, несогласие.

В настоящее время все большую актуальность приобретает использование коммуникативного подхода при обучении иностранным языкам. В связи с этим особое внимание уделяется использованию в обучении диалогичных текстов, демонстрирующих не только смысловые и структурные связи, но и взаимодействие между собеседниками. Кроме того, именно диалогичные тексты позволяют знакомиться с живой разговорной речью, учитывая множество «неправильных» с точки зрения норм литературного языка употреблений.

Правила построения речи во многом базируются на принципе коммуникативной целесообразности, в свою очередь являющимся важным критерием признания нормы [1, с. 43–48]. То, что позволяет достигать эффективной коммуникации, в какой-то мере может быть признано нормативным. На выбор тех или иных языковых средств влияют также внутренние законы языка, например, закон речевой экономии при учете антиномии говорящего и слушающего [2, с. 7–8], ведь если говорящий часто хочет приложить как можно меньше усилий к производству речи, то слушающий — как можно меньше усилий к пониманию, что нередко ведет к коммуникативным неудачам.

Эти особенности приводят к появлению особых речевых формул, уместных в той или иной коммуникативной ситуации. Зачастую смысл этих формул не выводится из значений их компонентов, как и в идиоматических выражениях, что делает необходимым их изучение на уроках русского языка как иностранного.

В данной статье будут рассмотрены 6 ответных реплик, выражающих согласие или несогласие (в широком смысле слова, включая и отказ, и отрицание) в русском речевом общении. Все они довольно частотны, и в разговорной речи вытесняют нейтральные «да», «нет», «конечно» и др., часто представленные в учебных текстах. Помимо описания особенностей этих реплик в статье приведены результаты эксперимента, в котором поучаствовали студенты из Узбекистана. Всего было опрошено 17 студентов, большинство из которых владеют русским на уровне А1 и А2, однако 6 студентов знают русский на более высоком уровне, вплоть до уровня С1, что говорит о том, что в дальнейшем исследовании для более серьезных выводов нужна дифференциация уровней.

Первая, уже ставшая хрестоматийной, реплика «Да нет, наверное» используется при выражении неуверенного отказа в ответ на какое-то предложение или вопрос (*Ты хочешь чаю / Ты смелый человек?*). Парадоксальность этого ответа, как будто сочетающего в себе согласие, отказ и неуверенность, не раз освещалась во всевозможных публикациях, а многим известна благодаря выступлениям М. Н. Задорнова. С точки зрения лингвистики эта реплика не так уж противоречива, ведь частица «да» в русском языке

выражает множество значений, совсем не обязательно связанных с согласием, таким образом центром высказывания является именно слово «нет», выражающее отказ, а «наверное» просто привносит модальное значение неуверенности. Так или иначе, с этой фразой часто знакомят иностранцев (см., например, [3]), поэтому она вызывает не так уж много трудностей. Только трое респондентов (18%), участвовавших в нашем эксперименте, ответили, что эта реплика выражает согласие.

Реплика «Почему бы и нет?» означает согласие. В отличие от стандартного «да» она отражает некий мыслительный процесс отвечающего, не нашедшего причин для отказа. На этот раз пятеро участников эксперимента (29%) ответили, что эта реплика выражает отказ.

Очень похожими кажутся ответы «Вот еще!» и «Еще бы!». В них нет никаких компонентов, однозначно связанных с согласием или отрицанием. В обе фразы входит слово «еще». Однако реплика «Вот еще!» выражает довольно эмоциональное несогласие со словами собеседника, чаще всего относительно того, что касается лично отвечающего, в то время как «Еще бы!» является активной поддержкой высказанного мнения. В итоге реплика «Еще бы!» не вызвала никаких затруднений: все участники эксперимента отметили, что она выражает согласие, зато и реплика «Вот еще!» была оценена как выражение согласия 14 студентами (82%). Очевидно, что высказывания кажутся почти идентичными, и понять, почему они обозначают противоположные реакции, довольно сложно.

Другую пару составляют реплики «И не говори!» и «Не скажи», где «И не говори!» выражает эмоциональное согласие с оттенком значения «это настолько понятно, верно и т. д., что об этом не стоит и говорить», а «Не скажи», напротив, означает, что заявление собеседника довольно спорно, и можно привести совсем другие аргументы, то есть, по сути, выражает несогласие. Необходимость знакомства с такими конструкциями при изучении императива высказывала, например, Скворцова Н. Н. [4, с. 286]. В результате «Не скажи» было идентифицировано как несогласие 15 опрошенными (88%), но «И не говори!» 13 участников (76%) расценили как выражение несогласия, что кажется логичным выбором, учитывая призыв к собеседнику не говорить, что довольно трудно соотносить с согласием.

Таким образом, эксперимент показал, что подобные реплики трудно объяснить с точки зрения семантики их компонентов или с помощью их структуры, что вызывает проблемы понимания у изучающих русский язык. Таким образом, их обязательно нужно включать в занятия по РКИ.

Литература:

1. Горбачевич К. С. Вариантность слова и языковая норма: на материале современного русского языка. — Л.: Наука, 1978. — 237 с.
2. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке. — М.: Логос, 2001. — 303 с.
3. «Да нет, наверное» [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.ruspeach.com/learning/5594/>
4. Скворцова Н. Н. Семантика русского императива в аспекте усвоения ее носителями китайского языка // Китайско-белорусские языковые, литературные и культурные связи: история и современность: материалы международной научной конференции, Минск, 17–18 мая 2019 года / отв. ред. Н. Н. Хмельницкий. — Минск: Белорусский государственный университет, 2019. — С. 280–292.

Voronets M. V.

Voronets.10.02.01@gmail.com

Altai State Pedagogical University

Shpilnaya N. N.

venata85@mail.ru

Altai State Pedagogical University

The ways of agreement and disagreement, specific for Russian speech communication in the lingvodidactic aspect

The paper is dedicated to the description of some ways of verbal agreement and disagreement, specific to Russian speech communication, in which communicated functions can not be interpreted through the sum of their elements. The semantic «opacity» made the study of these verbal cues necessary at Russian as Foreign Language classes. This article demonstrates the results of experiments performed on Uzbekistanian students, who were to identify these cues as signs of agreement and disagreement.

Keywords: dialogic text, reciprocal cue, agreement, disagreement.

Преподавание русского языка в VUCA-мире: интерактивные сервисы в работе современного филолога

В настоящей статье представлен взгляд на особенности преподавания русского языка в современном мире. Рассматривается роль некоторых цифровых ресурсов (Microsoft Forms, Learning Apps, Canva, Padlet) в процессе обучения русскому языку, а также возможности их применения на определенных этапах урока.

Ключевые слова: VUCA-мир, преподавание русского языка, интерактивные сервисы, системно-деятельностный подход, ключевые компетенции XXI века.

Современный мир стремительно меняется, предъявляя все новые и новые требования к различным сферам нашей деятельности. Мы живем в так называемом VUCA-мире. Данный термин используется все чаще для того, чтобы охарактеризовать быстро меняющуюся, нестабильную действительность. Аббревиатура, образованная из слов volatility (изменчивость, нестабильность), uncertainty (неопределенность), complexity (сложность), ambiguity (неоднозначность), достаточно точно определяет мир вокруг нас.

Изменения коснулись и сферы образования, одной из основных задач которого теперь становится «формирование культуры непрерывного образования и саморазвития на протяжении жизни» [1]. Реализуется принцип постоянного обучения — Lifelong learning. Этот принцип затрагивает преподавание всех предметов, которое теперь требует нового подхода.

В данной статье нами рассматриваются особенности преподавания русского языка в новой интерактивной образовательной среде, когда обучение выходит за пределы классно-урочной системы и уже не имеет четких границ. Русский язык является одним из тех предметов, которые имеют важное значение для формирования личности. Он необходим для осуществления коммуникации и профессиональной деятельности, ведь от того, насколько качественными будут знания в области русского языка, зависит как общая, так и специальная грамотность человека. Не менее важно знание русского языка для формирования информационной культуры — именно на нем основывается умение ориентироваться в потоках информации, которой с каждым днем становится все больше. А оперирование информацией — один из необходимых навыков, причисляемых к soft skills.

Зная о том, какие требования предъявляются к обучающимся, мы не можем сохранить неизменным прежний подход к преподаванию русского языка. Именно поэтому мы предлагаем рассмотреть несколько цифровых ресурсов, позволяющих, на наш взгляд, осуществлять процесс обучения более эффективно в современных условиях.

Мы используем различные цифровые ресурсы, каждый из которых обладает определенными преимуществами. Рассмотрим возможности применения Microsoft Forms, Learning Apps, Canva, Padlet в преподавании русского языка для достижения предметных и метапредметных результатов обучения.

Microsoft Forms — одно из приложений Office 365. Имеет интуитивный интерфейс и позволяет создавать задания в тестовой форме. Можно выбрать тип вопроса (с выбором ответа, в том числе и множественным, или в виде текста), добавить к вопросу рисунок или видео. В настройках можно установить ограничения по времени. Также тестом можно поделиться как шаблоном. Имеющиеся тесты можно сгруппировать, объединив в коллекции. Еще одно преимущество подобных форм в том, что они имеют версию и для смартфона, то есть выполнять такой тест ученик может непосредственно на уроке или вне его, с любого девайса и в оптимальном для себя режиме. Подобные задания считаем целесообразным использовать на этапе контроля знаний. Тесты, выполненные учащимися на уроке или дома, автоматически проверяются, указывается

время их выполнения, процент освоения содержания материала по отдельному ученику, по каждому заданию, по классу в целом. Причем учащийся, выполнив тест, может увидеть те задания, в которых были допущены ошибки, сопоставить внутреннюю самооценку с объективными показателями, оценив степень своей готовности к выполнению подобного задания. Для учителя это оптимизация рабочего времени и возможность проследить динамику учебных достижений каждого учащегося и всего класса.

Learning Apps — онлайн-сервис для создания интерактивных упражнений. Данный ресурс позволяет также использовать готовые упражнения, которые предварительно можно изменить. Выбор типов упражнений большой, можно воспользоваться любым из 21 шаблона: «Найти пару», «Классификация», «Хронологическая линейка», пазл «Угадай-ка», игра «Парочки», «Угадывание слов», «Кроссворд», «Викторина с выбором правильного ответа», «Таблица соответствий» и другие. Игровой характер упражнений удобен для использования на этапах актуализации знаний или их закрепления в пробном действии, позволяет повысить учебную мотивацию к изучению русского языка. Подобные упражнения могут выступать и в роли домашнего задания. Бесспорным плюсом данного сервиса является возможность формировать не только предметную базу, но и аналитическое мышление обучающихся: функции анализа, синтеза и обобщения, что является ключевыми составляющими познавательных универсальных учебных действий.

Canva — это сервис для графического дизайна. Воспользоваться им может каждый. Обилие шаблонов дает простор фантазии. Специальный бесплатный тариф «Canva для образования» дает гораздо больше возможностей, чем регистрация в качестве рядового пользователя: можно создавать классные комнаты, использовать бесплатные для преподавателей функции. С помощью этой платформы удобно назначать задания для индивидуальной или групповой работы. Так, например, в Canva ученики создают словарики фразеологизмов и неологизмов в рамках уроков родного русского языка, инфографику и постеры, комиксы, связанные с орфоэпическими нормами. Подобные задания позволяют ученикам проявить креативность, создают условия для развития функциональной грамотности: учат трансформировать сплошные тексты в несплошные и обратно, грамотно читать инфографику и граф-схемы, находя в них заданную информацию и сопоставлять с текстовой. Этот сервис легко позволяет организовать командную работу, направленную на формирование коммуникативной компетенции.

Padlet — еще одна платформа, позволяющая обеспечить совместную работу обучающихся в урочной и неурочной деятельности. Онлайн-доска предлагает несколько шаблонов: записи можно организовать в виде стены, ленты, распределить их друг за другом, в виде колонок или же в произвольном порядке — на холсте, привязать посты к точкам на карте, создать ленту времени. Фон для своей «доски» можно выбрать любой. Одной из особенностей Padlet является то, что ученики могут видеть работы одноклассников и оценивать, комментировать их, если преподаватель предоставил такую возможность. Padlet обычно используется нами как инструмент для выполнения домашнего задания, но его можно также применять в качестве средства для опроса учащихся на этапе актуализации знаний или же на этапе рефлексии.

Мы можем сделать вывод, что новые образовательные технологии помогают сделать процесс обучения более результативным и деятельностным, обеспечить эффективную обратную связь, что является одним из основных концептов современного образования. Применение цифровых ресурсов позволяет более рационально использовать учебное время, дает возможность стимулировать познавательную активность обучающихся, способствуют развитию самостоятельности и творческих способностей, формированию ключевых компетенций 21 века: коммуникации и сотрудничества, креативности, ИКТ. Более того, учитель может моделировать проблемные ситуации, придавая работе творческий, исследовательский характер, тем самым снижая долю репродуктивных заданий, обеспечивая системно-деятельностный подход к обучению. И, конечно, большим преимуществом в настоящих условиях становится то, что все данные ресурсы могут применяться удаленно, когда образование выходит за границы времени и пространства.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.
URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 27.10.2021).

*Glukhikh A. N.**GlukhikhAN@dom-28.ru**Kirov Lyceum of Information Technology № 28*

Teaching Russian language in the VUCA world: interactive services in the work of a modern teacher

This article deals with the peculiarities of teaching Russian in the modern world. The role of some digital resources (Microsoft Forms, LearningApps, Canvas, Padlet) in the process of teaching the Russian language, as well as the possibility of their use at certain stages of the lesson, is considered.

Keywords: VUCA-world, teaching Russian, interactive services, system-activity approach, the key XXI century skills.

Обучение русскому языку как иностранному в рамках международного сотрудничества вузов Российской Федерации и государств — участников Содружества Независимых Государств

В статье рассматриваются вопросы обучения граждан СНГ в Белгородском государственном технологическом университете имени В. Г. Шухова. Освещается круг проблем и вопросов, возникающих при обучении иностранных студентов, описываются значимые характеристики данного контингента. Предлагается создание современных учебников по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа обучения с целью повышения эффективности и успешности обучения таких студентов, описывается их примерное содержание. Предлагается введение авторских курсов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, ближнее зарубежье, авторский курс, учебно-методический комплекс, подготовительный факультет, продвинутый этап.

В последние годы все больше иностранных граждан выбирают российские вузы для получения высшего профессионального образования, в том числе граждане СНГ (Армении, Беларуси, Казахстана, Кыргызстана, Молдовы, Таджикистана, Узбекистана, а также ассоциированного члена СНГ Туркменистана). В соответствии с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» доля иностранных граждан в сегменте российского высшего образования будет неуклонно расти. Именно этим обусловлена актуальность нашей статьи.

Целью данной статьи является освещение круга проблем и вопросов, возникающих при обучении иностранных студентов из вышеназванных стран в вузах России.

Особенность данного контингента студентов в их чрезвычайной разнородности. Различие между ними заключается в их разноуровневом владении или невладении вовсе русским языком. Так, можно выделить три основные группы по уровню владения языком: 1) студенты, не говорящие или с трудом говорящие по-русски; 2) учащиеся, владеющие русским языком на разговорном уровне; 3) студенты, хорошо владеющие русским языком и способные изъясняться на нем как на втором родном языке.

Большинство студентов-иностранцев из ближнего зарубежья — выходцы из Туркменистана, Таджикистана, Азербайджана, Узбекистана и других республик. Таким образом, их родные языки в большинстве своем принадлежат к тюркской группе алтайской языковой семьи, в то время как язык обучения — русский — входит в славянскую группу индоевропейской языковой семьи.

Остановимся на некоторых особенностях алтайских языков. Так, например, число не всегда является обязательным грамматическим признаком знаменательной части речи: форма существительного может не указывать на количество обозначаемых им лиц (предметов). И падеж, и число (если оно есть), и категорию принадлежности выражает только форма существительного — прилагательные в этих языках являются неизменяемыми. Грамматического рода обычно нет. Значение половой принадлежности может быть, однако, передано с помощью служебного слова. У прилагательного в казахском языке есть формы четырех степеней сравнения, а не трех, как в русском. У глагола частотно желательное наклонение, может быть до 10 времен (в узбекском языке). Средства выражения грамматических категорий в алтайских языках — это, главным образом, множе-

ство суффиксов, крайне редко (и в количественном отношении, и не во всех языках) используются приставки. В этих языках отмечается наличие нескольких вспомогательных глаголов (к которым также могут относиться не только бытийные, но и фазисные, модальные глаголы движения).

Все вышесказанное объясняет следующие типичные языковые и речевые ошибки студентов: нарушение произносительной стороны русского языка, обусловленное расхождением в звуках, отсутствием некоторых звуков; наличием неподвижного ударения; нарушения норм согласования в русском языке, что объясняется расхождениями в характере родовой квалификации слов; многочисленные ошибки в падежных окончаниях, которые связаны с отсутствием категории одушевленности; ошибки в предложном и беспредложном управлении в русском языке, связанные с отсутствием предлогов, некоторых падежей и др. [4].

Следует также отметить следующее: на подготовительном факультете иностранный гражданин овладевает основами русского языка в объеме, необходимом для получения образования по профилю вуза [2]. Большинство же студентов из ближнего зарубежья (Туркменистан, Таджикистан и др.) минуют этот этап. Таким образом, объектом нашего внимания становится основной этап обучения языку и профессии — период 1–3-х курсов вуза. Он имеет ряд особенностей по сравнению с предыдущим. Отметим некоторые из них.

Так, уменьшается количество часов на занятия по практике русского языка при увеличении объема программного материала. Если на подготовительном факультете объем занятий по русскому языку составляет в среднем 30 часов в неделю, то на первом курсе только 2. Студенческие группы имеют в своем составе абсолютное преобладание русскоязычных студентов, что влечет за собой общение только на русском языке. Это исключает возможность использования родного языка или языка-посредника на занятиях. Кроме того, грамматика и лексика, используемые студенческой молодежью, далеки от норм литературного языка, основами которого студент-иностранец овладевал до сих пор. Нельзя не отметить, что совместное участие в учебном процессе вместе с российскими студентами ведет к созданию благоприятных условий обучения, происходит значительное расширение языковой среды.

На наш взгляд, указанные выше проблемы еще не имеют своего решения. Мы, в свою очередь, можем предложить ряд рекомендаций для работы со студентами-иностранцами, уже поступившими и учащимися в вузе.

Необходимо иметь так называемый упрощенный вариант конспекта лекций, который отличается от обычного более простыми конструкциями предложений, впоследствии в отпечатанном виде он раздается студентам. Такой курс лекций целесообразно готовить ведущему преподавателю совместно с преподавателями кафедры русского языка как иностранного. В процессе каждой лекции преподавателю следует объявлять студентам-иностранцам тему следующей лекции. Это связано с тем, что они должны заранее ознакомиться с содержанием конспекта и обратить внимание на те моменты, которые потребуют дополнительного разъяснения. К тому же сам процесс усвоения новой информации непосредственно на лекции будет намного успешнее, если будет проведена соответствующая подготовка.

Нелишней будет разработка словарей специальной лексики. Содержание подобных словарей, на наш взгляд, должно включать часто встречающиеся ключевые слова и те слова и конструкции, которые вызывают затруднения в понимании общего содержания [3]. Для работы по составлению подобных словарей целесообразно задействовать иностранных студентов-старшекурсников.

В целях помощи в разъяснении сокурсникам-иностранцам состава и содержания стендов, в разборе лабораторных заданий, а также в адаптации в новых учебных ситуациях целесообразно во время практических и лабораторных занятий включать студентов-иностранцев в подгруппы с российскими студентами, привлекая последних к активной деятельности.

В рамках использования инновационных технологий в вузовской деятельности считаем нужным также создавать электронные варианты учебников и учебных пособий, адаптированные для иностранных студентов ближнего зарубежья, в том числе СНГ.

Отдельного внимания заслуживают специально разработанные для интересующего нас контингента учащихся учебно-методические комплексы. На наш взгляд, учебно-методический комплекс, прежде всего, должен быть ориентирован на родной язык обучающихся. При отборе учебного материала должны учитываться трудности русского языка, связанные с особенностями родного

языка обучающихся. Особое внимание при этом уделяется тому, что вовсе отсутствует в их языке или расходуется в формах и способах выражения. В пособии должны быть доступно разъяснены языковые различия двух языков и широко представлены специальные системы упражнений, направленные на сглаживание интерференции (взаимодействия и взаимовлияния двух языковых систем), неизбежно возникающей в процессе обучения иностранцев русскому языку.

Не менее важно учитывать при создании учебника принцип комплексности, при котором обучение РКИ ведется взаимосвязанно всем видам речевой деятельности: чтению, письму, аудированию, говорению.

Перед преподавателями продвинутого курса стоит цель научить учащегося реальному чтению, т. е. научить читать в практических целях: находить в печатных источниках нужную информацию, бегло знакомиться с их содержанием и извлекать из них максимальную пользу. Достижение уровня зрелого чтения — длительный процесс, в котором учебник может оказать неоценимую помощь. При работе над текстом выделяются несколько подсистем упражнений.

Коммуникативную компетенцию учащихся развивают упражнения, направленные на поиск главной информации (прочитать предложение полностью, а затем, опуская выделенные слова, сравнить их смыслы; определить, в каком предложении заключены причина, следствие или условие процесса, выписать слова, в которых заключены эти смыслы; подчеркнуть в тексте слова, которые несут второстепенную нагрузку; найти в тексте главную мысль; отметить детали, влияющие на точность понимания текста; объединить предложения в абзац и т. д.). К упражнениям, развивающим навыки догадки на основе словообразования, относятся такие, как выбор однокоренных слов, интернациональных слов; написание возможных словосочетаний; по аналогии с данными словами составление сложных слов или определение значений новых слов и т. д. [1].

Обязательной частью процесса обучения языку является аудирование. Как показывает практика, при восприятии звучащих русских текстов наиболее затруднительны для иностранцев имена собственные, числительные, аббревиатуры, названия организаций, а также раскрытие предикативной структуры текстов и их содержания. Упражнения на увеличение скорости чтения — это чтение вслух текста за определенное время; чтение про себя на время; чтение вслух или про себя на скорость с последующими ответами на вопросы; поиск нужной информации в тексте за ограниченное время; чтение по плану с выделением границ частей и т. д. [1].

Таким образом, на наш взгляд, современный учебник РКИ для продвинутого этапа обучения немислим без аудиоприложения. С одной стороны, аудиоприложение должно включать тексты устной разговорно-литературной речи, неофициального стиля общения, специально составленные в учебных целях диалоги или монологи повествовательного или описательного характера. С другой стороны, необходимы тексты книжно-письменной речи, официального стиля, монологи и полилоги, главная мысль в которых выражена имплицитно. Текст, предъявляемый для прослушивания, должен соответствовать интересам учащихся, их речевому и жизненному опыту.

Кроме того, мы считаем необходимым создание видеоприложения к учебнику. При обучении языку необходима опора на видеоряд (иллюстрации, слайды, видеозаписи). В дальнейшем можно переходить к просмотру учебных телефильмов, кинофильмов. Использование видеоматериалов позволяет решать много проблем. Так, видеоряд снимает проблему паралингвистических особенностей в разных языковых культурах, дает зрительную опору тексту. Кроме того, исчезает проблема необратимости звучащей речи, трудность в понимании фактического содержания, причинно-следственных, условных и других связей между фактами, в осмыслении общей идеи и в формировании своего отношения к услышанному. Студент привыкает к «навязанному» говорящим темпу речи и индивидуальным произносительным манерам говорящих. Он адаптируется к восприятию экспрессивной и стилистически окрашенной речи.

Обучение говорению должно быть максимально приближено к реальной действительности, поэтому в учебнике должны быть отражены основные (типичные) коммуникативные ситуации. Особого внимания и проработки требуют ситуации доклада на научную тему, защита курсовых работ и т. п.

В настоящее время в методике складывается взаимосвязанное и параллельное обучение диалогической и монологической речи. Здесь также необходимо привлечение аудиоматериала. При наличии соответствующего оборудования возможна запись и последующее прослушивание произведен-

ного диалога и монолога, его анализ самим учащимся или всей группой. Данный вид деятельности развивает навыки составления разных типов текста (описания, повествования и рассуждения).

Акцент при обучении письму, на наш взгляд, должен быть сделан на усвоении научного и официально-делового стилей речи.

Таким образом, учебно-методический комплекс русского языка как иностранного должен соответствовать современным условиям обучения и реальным требованиям, предъявляемым образовательным стандартом по русскому языку как иностранному и самой жизнью. На наш взгляд, в него должны входить аудио- и видеоприложения, а также так называемые рабочие тетради, содержащие разнообразные письменные упражнения.

Необходимо отметить также, что одной из важнейших задач преподавания русского языка как иностранного, в особенности на первом курсе, является формирование умений и навыков самостоятельного высказывания. Формирование самостоятельного высказывания также становится трудной задачей для иностранных студентов. Опыт работы и исследования других преподавателей показывают, что многие учащиеся, зная грамматику и имея достаточный лексический запас, испытывают тем не менее затруднения при конструировании собственного монологического высказывания в условиях естественного общения [5, с. 43].

К типичным недостаткам монологической речи таких студентов можно отнести: неумение подчинять свое высказывание определенной теме и основной мысли, неумение пользоваться разными типами речи, использовать зачин и концовку для оформления связного целого, отсутствие логики и последовательности в изложении мысли, однообразие в выборе средств и типов межфразовой связи и др.

Причиной подобных ошибок может быть отсутствие представлений о построении текста, знаний о связи его частей. Именно поэтому уже на первом курсе студенты должны иметь представление о тексте, о типах текста, их признаках и о языковых средствах межфразовой связи [6, с. 140]. Вышеперечисленные проблемы и трудности еще ждут своего решения. Одним из способов может быть организация специальных авторских курсов, которые составляются преподавателями вуза с учетом всех возможных проблем.

Обобщая все вышесказанное, подчеркнем, что существующие проблемы обучения иностранных студентов из стран СНГ в российских вузах, в том числе в БГТУ имени В. Г. Шухова, имеют решение, которое зависит от слаженной совместной деятельности самих иностранных студентов, русскоязычных студентов, а также преподавателей русского языка и профессиональных дисциплин и действий руководства и администрации самого вуза.

Литература:

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: Для преподавателей русского языка как иностранного. — М., 2004. — 256 с.
2. Бондарь Е. А. Особенности предвузовского этапа обучения иностранных граждан в российских вузах // *European Social Science Journal*. — 2016. — № 3. — С. 226–232.
3. Борисова Е. Г., Латышева А. Н. Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка): учебное пособие. — М., 2003. — 207 с.
4. Дрога М. А. Типичные орфографические ошибки студентов-иностранцев и пути их преодоления // *Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся*. — 2014. — № 3. — С. 103–107.
5. Балтаева В. Т. Уровень речевой деятельности на русском языке для студентов из Туркменистана / В. Т. Балтаева, А. Г. Гилемшина // *Язык в контексте межкультурных и национальных взаимосвязей* // *Материалы VI Международной научно-практической конференции 2016*. Казань: Издательство КГМУ, 2016. — С. 41–45.
6. Матюшкина Т. П. Совершенствование навыков письма и аудирования при изучении языка специальности на продвинутом этапе / Т. П. Матюшкина // *Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан* // *Материалы Международной научно-практической конференции*. Москва, 6–8 декабря 2012 г. Москва, 2012. — С. 138–142.

*Goncharova A. V.**anastazy2005@yandex.ru**Belgorod State Technological University named after V. G. Shukhov**Legochkina E. N.**legochkina@yandex.ru**Belgorod State Technological University named after V. G. Shukhov*

Teaching Russian as a foreign language within the framework of international cooperation between universities of the Russian Federation and the member States of the Commonwealth of Independent States

The article deals with the issues of training of CIS citizens at the Belgorod State Technological University named after V. G. Shukhov. The article highlights the range of problems and issues that arise when teaching foreign students, describes the significant characteristics of this contingent. The author suggests creating modern textbooks on Russian as a foreign language for the advanced stage of education in order to increase the effectiveness and success of teaching such students, and describes their approximate content. The introduction of author's courses is proposed.

Keywords: Russian as a foreign language, near abroad, author's course, educational and methodological complex, preparatory faculty, advanced stage.

Изучение звуковой системы в условиях языкоречевого тюркско-русского контактирования

В статье рассматривается проблема изучения звукового строя русского языка в сопоставительном аспекте с привлечением материала тюркских языков, с которыми он находится в состоянии динамического контактирования в условиях республик СНГ. Фонологические исследования предлагается осуществлять с учетом позиционных разновидностей фонем и сингармофонем родного и изучаемого языков, что способствует выявлению глубинных различий, имеющих отношение к теории языка, речевой интерференции, лингводидактике и методике.

Ключевые слова: тюркско-русский билингвизм, звуковой строй, фонема и сингармофонема, динамические различия, сопоставительная фонология.

Введение

Статические и динамические особенности русского и тюркского (казахского) языков имеют сходства и различия, которые касаются как теории языка, сопоставительной лингвистики, так и лингводидактики и методики обучения неродному (русскому) языку в тюркофонной аудитории.

Функционирование русского языка в тюркоязычном пространстве СНГ претерпевает серьезные изменения. Это имеет отношение как к характеру лингвистических исследований, так и к проблемам сопоставительной лингвистики, созданию новых учебно-образовательных материалов для школ и вузов.

Русский язык в тюркоязычных республиках СНГ (Казахстан, Узбекистан, Киргизия, ...) является обязательной общеобразовательной дисциплиной как по вертикали, так и по горизонтали государственных стандартов образования. Но при этом его распространенность в целом заметно снижается. Такое положение дел предполагает более глубинное сопоставительное и лингводидактическое изучение особенностей контактирующих языков.

В связи с тем, что изучение неродного языка начинается со звукового строя, следует по-новому осуществлять сопоставительные исследования в области фонологии.

Обсуждение

Функционирование русского языка в тюркофонии предполагает изучение его фонемного состава в сопоставлении с сингармофонемным строем тюркских языков. Лингвоконтрастивное изучение двух параллельно функционирующих языков (например, казахского и русского) в условиях, когда тюркско-русский билингвизм сформирован, с одной стороны, деформируется (снижается), с другой стороны, является серьезной проблемой как для теории языка, сопоставительной лингвистики, так и для лингводидактики и методики. Объясняется это тем, что:

а) основой овладения неродного языка, в первую очередь, является овладение его звуковой системой в парадигматике и синтагматике;

б) артикуляция, акустика контактирующих языков имеют сходства и различия. Различия доминируют при наличии инвариантных сходств, которые затемневают несходства в объеме и характере позиционных разновидностей мнимо схожих фонем и сингармофонем, что выявляется в процессе глубинного сопоставительного исследования;

в) сопоставительное исследование следует осуществлять с учетом не только графических сходств (буква «а» — в русском, буква «а» — в казахском), но и в соотношении сходств и различий между языками — «буква — фонема — позиционные разновидности графически схожих фонем — произношение». Таким образом, на передний план следует выдвигать динамический аспект фонемы и сингармофонемы. При таком сопоставительном исследовании будет доказано, что звуки — смыслоразличители (фонемы), обозначающиеся в двух языках одной и той же буквой, как классы (совокупности) позиционных разновидностей неэквивалентны [2], [3], [4];

г) в собственно научных и научно-методических изданиях бывшего СССР всегда говорится об эквивалентности фонем на основе того, что они обозначаются на письме одинаковыми графическими знаками (например, см.: Копыленко, Ахметжанова [7]);

В русском языке буквой <y> обозначается фонема /y/, реализующаяся в инварианте и в четырех вариациях: [y], [·y], [y·], [·y·].

В казахском языке буквой <y> обозначаются два сингармосонанта лингвотвердой и лингвомягкой сингармонизации, которые реализуются в четырех сингарморазновидностях: в двух сингармоинвариантах и в двух сингармовариациях.

Сингармолингвотвердый сонант: <y> → /ɣw/ → [ɣw], [w].

Сингармолингвомягкий сонант: <y> → /ɣw·/ → [ɣw·], [w·].

После гласного сонанты не образуют слог. Выступают согласными (бау — сад; жеу — кушать). После согласного образуют слог. Выступают гласными (бару — идти; беру — дать).

Итак, фонема /y/ русского языка и сингармосонанты /ɣw/, /ɣw·/ казахского языка, обозначающиеся на письме буквой <y>, как классы (совокупности) позиционных разновидностей неэквивалентны.

При таком научном подходе к сопоставительному анализу звуковых систем русского и казахского (или других тюркских) языков меняется и подход к определению истоков речевой интерференции, но не как к одностороннему процессу отрицательного воздействия особенностей родного языка (описанного в работах Е. Д. Поливанова [8], А. Е. Карлинского [6], В. М. Бельдияна [1] и др.), а как к двустороннему процессу отрицательного воздействия (изучаемого и родного языков) на овладение вторым языком [5].

Заключение

Проблемы изучения русского языка в условиях его функционирования в инофонной среде в лингвотеоретическом и лингвометодическом планах должно базироваться на новых подходах к его сопоставительному анализу с учетом функциональных характеристик инофонной и русской звучащей речи, на основе выявления истоков снижения социолингвистической ситуации русского языка в некоторых регионах СНГ. Выявление глубинных различий в динамике звуковых систем контактирующих языков способствует научно-объективному построению сопоставительной фонологии, лингводидактическому описанию его результатов, разработке и внедрению в учебный процесс типологии учебно-языковых заданий, построенных на статических сходствах и динамических различиях (прежде всего) звучащей речи русского и родного языков, что является основой овладения в целом неродным языком, потому что звуковая сторона речи охватывает все уровни языка — фонетику и фонологию, лексику, словообразование, морфологию, синтаксис и межуровневую стилистику. Звук (фонема в своих позиционных разновидностях: инвариант, вариация, вариант) охватывает как статику, так и динамику языка. Уровни языка, виды речевой деятельности, все виды функциональных стилей базируются на своем главном фундаменте — звуковой стороне языка, основу которого составляет фонема (или сингармофонема в тюркских языках: понятие и термин введены М. Джусуповым) — смысловоразличитель и форморазличитель значимой языковой единицы.

Литература:

1. Бельдиян В. М. Научно-методические основы обучения фонетике современного русского языка студентов национальных групп. Опыт системного анализа. — Ташкент: ФАН, 1980.
2. Джусупов М. Звуковые системы русского и казахского языков. Слог. Интерференция. Обучение произношению. — Ташкент: Фан, 1991.
3. Джусупов М. Фонемография А. Байтурсунова и фонология сингармонизма. — Ташкент: Узбекистан, 1995.
4. Джусупов М. Ахмет Байтұрсынов және қазіргі қазақ тілі фонологиясы. — Алматы: Ғылым, 1998.
5. Джусупов М. Речевая интерференция как результат двуединого отрицательного воздействия // Вестник Российского университета дружбы народов. — Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021. — Т. 12. — № 1. — С. 23–40.
6. Карлинский А. Е. Типология речевой интерференции // Зарубежное языкознание и литература. — Вып. 11. — Алма-Ата: 1972. — С. 9–16.

7. Копыленко М. М., Ахметжанова З. К. Фонетическая интерференция в русской речи казахов. — Алма-Ата: Наука, 1994.
8. Поливанов Е. Д. Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам. — Самарканд; Ташкент, 1935.

Dzhusupov M.

mah.dzhusupov@mail.ru

Uzbekistan State world languages university

The study of the sound system in the conditions of the linguistic-speaking Turkic-Russian contact

The article deals with the problem of studying the sound structure of the Russian language in a comparative aspect with the involvement of the material of the Turkic languages, with which it is in a state of dynamic contact in the conditions of the CIS republics. Phonological research is proposed to be carried out taking into account the positional varieties of phonemes and syngarmophones of the native and target languages, which contributes to the identification of deep differences related to the theory of language, speech interference, linguodidactics and methodology.

Keywords: Turkic-Russian bilingualism, sound system, phoneme and syngarmophoneme, dynamic differences, comparative phonology.

Обучение русскому языку как родному и русскому языку как иностранному: творческий взаимообмен

В статье рассматриваются проблемы изучения и преподавания русского языка, перспективы обновления системы обучения русскому родному языку с использованием опыта обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: ООО СП «Сотрудничество», Институт русского языка имени А. С. Пушкина, русский язык как иностранный (РКИ), русский родной язык, образовательные технологии, COVID-19.

Преподаватели русского языка как иностранного во всем мире говорят об ухудшении его позиций, поэтому активно ищут пути выхода из сложившейся ситуации. Относительно позиций русского языка в русскоязычном мире внешне беспокоиться не о чем, но стоит обратить внимание на ухудшение грамотности носителей языка, засорение, обеднение словарного запаса.

Федотова Н. Л. отмечает проблему нехватки кадров. Преподаватель русского языка как иностранного должен выполнять несколько функций, среди которых коммуникативно-обучающая и инструментально-адаптивная, то есть важным является не только знание языка, а и умение подбирать материал [7].

Петрова С. М. обращает внимание не только на проблемы изучения русского языка за рубежом, но и в Российской Федерации. Среди основных эффективных форм обучения иностранных студентов русскому языку называет синергетический подход к учебному процессу, использование междисциплинарных связей, обращение к текстам художественной литературы и графико-символический анализ художественного произведения на основе семиотики, мнемотехники, эргономики [3].

Цель: обратить внимание на проблемы преподавания русского родного языка через призму преподавания русского языка как иностранного, предложить пути решения.

Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество) ведет активную работу по распространению и поддержке русского языка в современном мире. Ежегодно проводятся просветительские мероприятия (форумы, конференции, экспедиции), конкурсы для учащихся и педагогов, бесплатные дистанционные курсы повышения квалификации. Ведущая роль в данном вопросе принадлежит Институту русского языка имени А. С. Пушкина (г. Москва) [4], ООО СП «Содружество» [5]. Эти мероприятия в большинстве своем ориентированы на преподавателей русского языка как иностранного (РКИ), что автоматически сужает рамки аудитории их участников.

Какое отношение может иметь преподавание русского языка как иностранного и указанные мероприятия к русскому языку как родному?

Преподаватели русского языка как иностранного отмечают ряд факторов, которые качественно влияют на мотивацию к обучению у иностранных граждан. От выбора учебного заведения (поступающий должен понимать, какие предметы он будет изучать, и быть готовым к этому) до личности преподавателя, причем именно последнее является движущей силой при изучении языка. Чем выше уровень доверия к наставнику, тем с большим удовольствием изучается предмет. Причем мы не говорим о том, что преподаватель должен заискивать или заниматься попустительством, наоборот, он должен быть строгим, но при этом должен учить интересно и качественно. Преподаватели РКИ не разрешают использовать при обращении к ним привычные для обучающихся формы, так как в русской культуре принятой считается форма обращения по имени и отчеству и на «вы».

В современных школах с изучением русского языка как родного вопрос о необходимости использования такой формы не стоит, так как к этому приучают еще на этапе дошкольного обучения,

при этом находятся обучающиеся, которые демонстративно нарушают данные нормы. Это вопрос общей культуры. И пусть их немного, но данный факт имеет место. Иностранцы обучающиеся не могут использовать привычную нам форму, потому что в их языке она не является уважительной, так как им приходится себя «ломать». Русскоязычные обучающиеся демонстративно используют форму, которая идет вразрез с нормами, принятыми в обществе. 2021 год объявлен в Донецке Годом русской культуры. Может, переняв опыт своих коллег по преподаванию РКИ, можно будет решить и этот вопрос.

Преподаватели РКИ отмечают тот факт, что к изучению русского языка иностранных студентов очень трудно мотивировать. Он изучается исключительно на бытовом уровне, не используется при обучении, поэтому остро стоит вопрос поисков таких форм работы, которые бы помогали привлекать студентов к активному изучению. Преподаватели РКИ активно используют в своей деятельности прием «Кубик Блума», упражнение «Фишбоун», технологию «Перевернутый класс», «Миндмарт».

Хочу отметить, что названия данных приемов известны каждому педагогу Донецка, так как они активно внедряются в практику; на курсах повышения квалификации, которые проводит Республиканский институт дополнительного педагогического образования, постоянно пополняют методический кейс педагогов, но внедряют в практику их немногие. Кто-то предпочитает использовать привычные формы работы, особенно это касается учителей старой школы, кто-то считает себя случайным человеком в образовании, кому-то не нравится название, а для кого-то это сложно. Поэтому опыт внедрения данных методик и технологий преподавателями РКИ может качественно повлиять на уровень их внедрения при изучении русского языка как родного.

Изучающие РКИ чаще всего не имеют даже минимального языкового багажа, на изучение предмета отводится небольшое количество времени, но при этом использование указанных технологий на занятиях является возможным. Причина в простоте подачи материала, чего не хватает нашему среднестатистическому преподавателю, причем преподаваемый предмет не имеет значения. Складывается впечатление, что авторитет учителя зависит от того, насколько много и сложно он подает материал. Обучающийся, который перегружен видимостью обучения, не успевает понять, он может только заучить, причем делает это за счет других предметов, где педагог менее строг или излагает материал доступнее. То есть сразу возвращаемся к началу статьи, где говорилось о том, что именно личность преподавателя качественно влияет на степень мотивации к обучению.

Язык — это прежде всего живая речь. Поэтому диалог и должен занимать на уроках главенствующие позиции. Чем богаче будет словарный запас, тем грамотнее и насыщеннее будет речь. На языковом материале язык как науку изучить будет проще, чем наоборот.

Всем известны задания, которые используют в младшей школе или на уроках иностранного языка, в которых вместо определенных слов поданы картинки или имеют место пропуски для слов, которые нужно вставить. Примитивно. Но почему мы не можем их использовать на уроках в 11-м классе, только заменить картинки нужно средствами художественной выразительности, словами из тематической группы (например, антонимами). Результат однозначно будет лучше, чем при классическом изучении.

Иностранцы студенты при изучении падежей всегда обращают внимание на флексии, в отличие от русскоязычных, которые падежи различают по другим признакам. Падежные окончания — это и вопрос грамматики, и орфографии, и морфологии, и морфемики. Это грамотность человека, поэтому флексии нужно знать. Этот опыт может быть полезен преподавателю русского языка и литературы.

Активно на занятиях и во внеурочной деятельности преподаватели РКИ используют фрагменты классических фильмов или короткометражные фильмы по теме.

Пособие для изучающих РКИ «Коротко о главном» [1] состоит из короткометражных фильмов длительностью от 5 до 19 минут. Короткометражные фильмы повествуют об особенностях русской культуры, показывают эпизоды из жизни среднестатистического жителя Российской Федерации и длятся не более 20 минут. Например, фильм «Садовник» рассказывает о событиях чеченской войны. Это черная страница в истории Российской Федерации, изучается в старшей школе. Просмотр фильма не только обеспечивает урок живым материалом, который невозможно повторить,

но и обеспечивает междпредметные связи. Можно дать в качестве домашнего задания просмотр фильма, но лучше это сделать на уроке [2].

Иностранцам студентам предлагают к просмотру фильмы с классическим произношением, грамотной речью героев, те, которые знакомят с культурой русского народа, а не пропагандируют насилие или нетерпимость к другим народам. Эти фильмы полезно смотреть всем.

Что в них могут увидеть современные дети? Без нашей помощи — ничего. Понятные нам «Ирония судьбы, Или с легким паром», «Простоквашино», «Операция Ы и другие приключения Шурика» требуют пояснения как иностранному студенту, так и среднестатистическому русскоговорящему, разница лишь в том, что у русскоговорящих словарный запас богаче.

Преподаватели РКИ активно работают с детьми-билингвами, имеют наработанную систему, сертифицированные пособия. В каждой стране мира, в том числе и в нашей, такие дети есть. О них либо не знают, либо просто не хотят знать. С этой проблемой учителя продолжают сталкиваться на уроках, когда в классе появляется ребенок, который до этого учился, например, на Украине. Он привык к украинской терминологии, к обучению на украинском языке, поэтому однозначно испытывает трудности, перейдя к обучению на русском языке. Ошибки в речи таких детей, а также орфографические и грамматические неизбежны. Дети попадают в ситуацию, когда обучение им в тягость, соответственно, мотивация к обучению исчезает, падает уровень образованности. Для таких детей условия не созданы, а должен быть переходный период, который бы помог ребенку адаптироваться к новым условиям. Возможно, нужно было бы ввести зачетную систему для таких детей, например, на два месяца, чтобы ребенку было комфортно. Он должен работать со всеми, но не должен чувствовать себя ущербным. В этом случае мы можем говорить о толерантности, заботе о психическом здоровье ребенка, стимулировании его к обучению. Украинский и русский языки похожи, но они совершенно разные. В русском языке есть понятие «украинизмы», в украинском — «руссизмы», поэтому о чистоте языка при указанных условиях речи быть не может.

Мы говорим об адаптации обучающихся 1, 5 и 10-х классов, даем им время для существования в новых условиях, проводим психологические тесты, но не учитываем, что есть дети, которые могут не знать русский язык на должном уровне в силу объективных причин, и они также нуждаются в адаптации.

Особенно далеко ушли преподаватели РКИ в использовании дистанционных образовательных технологий (ДОТ). Они не просто успешно справились в период первой волны пандемии COVID-19, а считают, что будущее за дистанционными образовательными технологиями.

В указанный период ООО СП «Сотрудничество» при поддержке Россотрудничества были организованы конференции, форумы, курсы, которые могли помочь в организации учебного процесса в дистанционном формате. Преподаватели РКИ в своей работе используют хостинг YouTube, сервис ThingLink, Facebook, Skype, ВКонтакте и т. п. Их целью не является перегруженность учащихся, а небольшое, дозированное, но системное изучение языковых единиц практически каждый день. Каким образом? Изучение языка начинается на этапе приветствия. Для изучающих РКИ формы приветствия сложны, для русскоговорящих сложным на данном этапе является вопрос ударения. Всех слов не выучишь, но если есть возможность каждый день учить по слову, то результат будет в разы лучше. Нужно учитывать и тот фактор, что обучающийся решит, что потом все выполнит. А при таком разбросе материала ему все равно нужно что-то делать, а времени на это уйдет не более 15 минут в день. Это еще один из примеров упрощения материала.

Но наиболее значимой является тематика занятий. В Примерной образовательной программе, например, можем прочитать «Имя существительное как часть речи», и это значит, что обучающиеся будут говорить об имени существительном на научном языке, выполнять устные и письменные задания, которые будут представлять подборку примеров из устного народного творчества или русской литературы. На уроках английского языка при этом будут изучать темы «Семья», «Каникулы», «Праздники», «Профессии», а в их контексте имя существительное как часть речи.

Изучение русского языка в школе в подобном формате обеспечит не только знание языкового материала, но и будет расширять кругозор учащихся. Культура жителей Великой Британии изучается в школе на необходимом минимальном для них уровне, уроков, посвященных русской культуре, при изучении русского языка почти нет. Сделав уроки тематическими, мы обеспечим развитие общей культуры обучающихся, так как она состоит не только из понятий «матрешка»,

«Колобок», «балалайка», это и общение в семье, и поведение в общественном транспорте, и формы обращений, этикет поведения в той или иной ситуации. Несколько правил поведения, которые будут рассмотрены на уроке в рамках упражнения для работы, запомнятся лучше, чем годы их каждодневного штудирования.

«Тотальный диктант» — ежегодная международная акция, целью которой является популяризация русского языка в мире. Организаторы акции не только занимаются ее организацией и проведением, но и подготовкой к ней. На официальном сайте Тотального диктанта размещены материалы для подготовки, тексты диктантов прошлых годов. Облегченной версией Тотального диктанта является TestTrud, разработан специально для изучающих РКИ [6].

Все вышеизложенные вопросы рассматриваются на курсах повышения квалификации для преподавателей РКИ, которые ежегодно, в рамках того или иного мероприятия, проводят Институт русского языка имени А. С. Пушкина (г. Москва) и ООО СП «Содружество».

Может, действительно стоит упростить, разнообразить преподавание, чтобы русский язык перешел из ранга неинтересного предмета, где мучают заучиванием правил, в ранг жизненно важного, каковым на самом деле он является, но остается недооцененным. Преподаватели РКИ и преподаватели русского языка делают одну работу — они не просто являются носителями величайшего языка, они обучают ему, и только от них зависит, насколько близким станет для их учеников русский язык.

Литература:

1. Издательство «Русский язык. Курсы» [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.rus-lang.ru/books/348> (Дата обращения: 07.10.2021 г.)
2. Мультимики, фильмы и видеоролики для занятий по РКИ / Livejournal [Электронный ресурс]. — URL: <https://metodika-rki.livejournal.com/168021.html> (Дата обращения: 07.10.2021 г.)
3. Петрова С. М. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранцев в СВФУ [Электронный ресурс]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-metodiki-obucheniya-russkomu-yazyku-inostrantsev-v-svfu> (Дата обращения: 07.10.2021 г.)
4. Сайт Института русского языка имени А. С. Пушкина [Электронный ресурс]. — URL: <https://pushkininstitute.ru/> (Дата обращения: 07.10.2021 г.)
5. Сайт ООО СП «Содружество» [Электронный ресурс]. — URL: <https://concord.ac/> (Дата обращения: 07.10.2021 г.)
6. Сайт Тотального диктанта [Электронный ресурс]. — URL: <https://totaldict.ru/> (Дата обращения: 07.10.2021 г.)
7. Федотова Н. С. Основные проблемы преподавания русского языка как иностранного в неязыковой среде [Электронный ресурс]. — URL: http://www.ijors.net/issue5_1_2016/articles/fedotova.html (Дата обращения: 07.10.2021 г.)

Zholud Victoria Leonidovna

zholudv@mail.ru

School № 113 of the city of Donetsk

Teaching Russian as a mother tongue and Russian as a foreign language: creative interchange

The article discusses the problems of studying and teaching the Russian language, the prospects for updating the system of teaching the Russian native language using the experience of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: LLC JV «Sotrudnichestvo», Institute of the Russian Language named after A. S. Pushkin, Russian as a foreign language (RFL), Russian mother tongue, educational technologies, COVID-19.

Изучение макрокомпонентной семантики лексической единицы при формировании коллокационной компетенции иностранных учащихся

Статья посвящена проблемам семантической сочетаемости слов в русском языке в аспекте преподавания русского языка как иностранного, отмечается необходимость многокомпонентного описания лексической единицы, так как дистрибутивные возможности слов обуславливаются не только семантической общностью в денотативно-понятийном блоке значений языковых единиц, но и семантическими пересечениями в коннотативном блоке.

Ключевые слова: коллокационная компетенция, семантическая сочетаемость, семантика, сема, семантическая структура слова.

Одним из важных этапов обучения говорению на русском языке иностранных учащихся является формирование коллокационной компетенции (от англ. collocation — словосочетание). Возможность слов соединяться в единое семантическое целое обусловлена антропоцентричностью языковой картины мира и делением объектов материального и ментального мира на таксономические классы, способностью языкового знака вступать в отношения семантического согласования с другими знаками, объединенными с ним общностью смысла. Закон семантического согласования В. Г. Гака является ключевым для понимания процессов лексической и синтаксической сочетаемости слов [4, с. 279].

В настоящее время в языкознании сложилось общее представление о факторах, лежащих в основе сочетаемости языковых знаков:

- общность в семантической структуре слов, образующих словосочетание;
- грамматическая соотнесенность слов с каким-либо классом объектов;
- универсальные и национально-культурные когнитивные модели, лежащие в основе деления мира на классы, в том числе и метафорические модели;
- структурные модели, принадлежащие тому или иному национальному языку.

Исходя из вышесказанного, основными задачами при формировании коллокационной компетенции являются:

- 1) описание семантической структуры слов, вступающих в синтагматические связи;
- 2) выделение группы семантических объектов, входящих в зону обязательной (и — если необходимо контекстом — периферийной) сочетаемости данного слова;
- 3) описание национально-культурных когнитивных моделей, существующих в данной лингвокультуре на основе общепринятых ассоциаций и влияющих на возникновение коннотативных компонентов значения языкового знака;
- 4) выделение структурно-синтаксической модели словосочетания;
- 5) описание стилистического контекста, в который включается данное словосочетание.

Обратимся к первому принципу — параметрическое представление семантической структуры языкового знака, поскольку, «...не выяснив в слове системных, постоянных и общепризнанных семантических значимостей, невозможно сколько-нибудь определенно говорить как об элементах отбора, так и о возможности/невозможности их лексической сочетаемости» [2, с. 76]. Параметрическое описание семантики единицы позволяет представить полисемичный характер стилистически маркированной лексемы (или фразеологизма), а также проецировать роль данной единицы в организации не только диктума высказывания (предметно-логического описания ситуации), но и его модуса (всех модальных характеристик) — табл. 1.

Таблица 1.

1.	Предмет	Указывает на основные признаки предмета номинации
2.	Образ	Описание внутренней формы языковой единицы, т. е. ассоциативного модуса, послужившего источником номинации
3.	Оценка	Говорящий оценивает предмет номинации (ситуацию) как соответствующую / не соответствующую социальным нормам (одобрительная/неодобрительная)
4.	Эмоция	Говорящий выражает эмоции, которые вызывает у него предмет номинации (ситуация)
5.	Стиль	Сфера общественной деятельности
6.	Коллокация	Характеристика типизированного контекста, в котором используется языковая единица с описанием типовых характеристик коммуникативной ситуации. Примеры
7.	Культурный код	Отражение в семантике языковой единицы национального мировидения

Рассмотрим лексические значения глагола *сочинять/сочинить*, который впервые вводится, например, в учебнике «Дорога в Россию. Часть 2». В уроке 1 при презентации глагола указываются сочетания *сочинять музыку, песни, стихи*, глагол имеет значение ‘создать какое-н. литературное или музыкальное произведение’ [9, с. 752], в качестве наиболее частотных приглагольных распространителей выступают лексемы тематических групп «музыкальное произведение» (*музыка, опера, симфония, песня* и т. п.) или «литературное произведение» (*стихи, проза, рассказ, сказка* и т. п.): а) музыка: «У тебя ведь музыкальное образование. Тебе и *сочинять музыку*» [8]. — «Я стал *сочинять любовные романы* самого что ни на есть унылого содержания...» [8]. — «Окружающая природа располагала к творчеству — в тот же год студент начал в тайне ото *всех сочинять фортепьянный концерт*» [8]; б) литература: «Однажды (еще в юном возрасте), прочитав сборник стихов поэта Кольцова, я сам стал пробовать *сочинять стихи*» [8]. — «Нужно просто быть хорошей мамой: быть рядом каждый день, <...> *сочинять сказки, поддерживать*» [8].

Архисемой в семантике глагола выступает значение ‘придумывать, создавать силою воображения какой-либо музыкальный или литературный продукт и записывать его словами или другими знаками (нотами)’. Анализируя узус, наблюдаем расширение валентности глагола: от объекта «литературного произведения» к объекту «текстовое произведение», что приводит не только к значительному количественному увеличению слов — объектов творческой деятельности, но к семантическим сдвигам в семантике глагола, приобретающего значение ‘создавать, прикладывая творческие усилия, придумывать текст’: «А как *сочинять* их, эти новые “*письмена*”?» — «Уповать на русский авось и... *сочинять анекдоты*» [8]. — «А также — *сочинять законопроекты*, согласно которым бомжей, чей вид и образ жизни «оскорбляют человеческое достоинство и общественную нравственность», предлагается сажать на 15 суток...» [8].

Синтагматические связи продолжают расширяться, и в различных контекстах появляется еще одна семантическая группа «концепции, теории»: «Потом стали *сочинять “военную доктрину”*, за ней — “*концепцию национальной безопасности*”» [8]. — «Так что не будем «изобретать велосипеды» и в поисках выхода из нынешнего экологического и социального тупика *сочинять* какую-то другую, альтернативную рыночной *экономике*...» [8]. И, наконец, сема «изобретать, придумывать» в семантической структуре глагола *сочинить* выводит еще на одну группу объектов, которую определяем как «что-либо, созданное в результате творческой деятельности»: «Изошренность доводов, по которым ну нет никакой возможности оторваться от подушки и идти *сочинять нехитрый первый завтрак*, его совершенно не занимает» [8]. — «Жизнь была очень скудной материально. Из чего *сочинять наряд?*» [8].

Все указанные группы, входящие в зону согласования глагола *сочинять*, объединяются общей семой «продукт творческой деятельности человека» и согласуются с архисемой глагола *сочинять*,

которая очень удачно замечена В. И. Далем и описана как ‘изобретать, вымышлять, придумывать, творить умственно, производить духом, силою воображенья’ [5]. Определяя в дидактических целях семантическую зону согласования глагола, мы тем самым определяем границы его семантической сочетаемости и указываем инофону на варианты выбора объекта.

При объяснении возможностей глагола *сочинять* в значении ‘распространять ложную информацию, врать’ необходимо объяснять коннотативные смыслы, указывая на то, что глагол входит в ряд синонимичных языковых знаков, вербализующих фрейм обмана. Ложь в межличностном взаимодействии осуждается и порицается, субъект лжи получает отрицательную этическую оценку, но способность субъекта речи к вербально-креативной деятельности оценивается положительно: «Ну и мастер ты сказки сочинять, — вздохнул Петр Никанорович» [8]. В русской лингвокультуре различается обман как сознательная ложь с материальной выгодой для себя, который оценивается резко отрицательно (в этом значении глагол может употребляться с распространителями, которые актуализуют семантику неправды, оговора: *сплетня, ложь, небылица*: «...придется сочинять новую ложь, чтоб попытаться поддержать этот дом, стоящий на зыбучем песке телегонии и неразумного послушания» [8]) и обман как привирание, как творческий акт, без особой выгоды, возможно, в целях создания позитивного образа человека или ситуации: «И дядя Хаим начинал врать и сочинять бог весть что, какой он был герой и как чествовали его генералы от кавалерии и генералы от инфантерии...» [8]. Этот обман не оценивается резко отрицательно, в некоторых ситуациях речи (ложь во спасение) даже приветствуется как тактическая хитрость или уловка: «Сочинять — святое дело, потому что в сочинительстве нет корысти, но лгать...» [8].

Приведем еще один пример обращения к коннотативному блоку значения при объяснении ограниченности сочетаемости в практике преподавания РКИ. При сопоставлении паронимов *открытый* (в переносном значении) — *откровенный* необходимо указывать на степень интенсификации признака: *открытый* означает ‘искренний, обладающий определенной степенью доверительности, располагающий к общению’, поэтому возможны такие сочетания, как *открытый взгляд, открытый человек, открытый диалог*; в то же время слово *человек* в данном сочетании не всегда может быть заменено на какое-либо гипонимическое понятие, например *открытая женщина*, т. к. гендерная или профессиональная спецификация существительного приводят к буквализации значения. В учебной практике пришлось столкнуться со следующей ошибкой: *У нас с мужем открытый брак*. Запрет на сочетание со словом *брак* обуславливается коннотативными смыслами: брак воспринимается в русской культуре как таинство, интимное пространство, проникновение в которое любопытным взглядом оценивается неодобрительно, что препятствует сочетаемости данных слов. Прилагательное *откровенный* означает большую степень открытости человека — открытие того, что скрывается, таится. И в объяснении внутренней формы слова мы вновь входим в зону национального мировидения. Душа предстает как alter ego и сокровенное пространство (*на глубине души, чужая душа потемки*), открывать душу возможно только самому близкому человеку, а попытки проникнуть любопытствующим взглядом в душу человека оцениваются неодобрительно: *травить душу, вкрасься в душу, берeditь душу, надрывать душу, лезть в душу без мыла*. Семантическая валентность слова *откровенный* определяется этим представлением: *откровенные отношения, откровенный разговор, откровенный ответ*.

Таким образом, дистрибутивные возможности слов обуславливаются не только семантической общностью в денотативно-понятийном блоке значений языковых единиц, но и семантическими пересечениями в коннотативном блоке и опираются на национальное видение тех или иных фрагментов мира, находящих вербализацию в разных фреймах одного и того же концепта. Это самое трудное для представителя иной культуры, не обладающего знаниями и представлениями, общепринятыми в русской лингвокультуре. Макрокомпонентное представление семантики лексической позволяет осветить глубину когнитивного айсберга.

Обращение преподавателя к макрокомпонентной структуре слова, выделение каких-либо элементов внутренней формы или темпорально-стилистических характеристик, апелляция к ролевым позициям коммуникантов в заданной ситуации дают возможность объяснить кажущуюся непредсказуемость, неоднозначность выбора единицы в том случае, когда информация не содержится ни в одной из существующих словарных дефиниций.

Литература:

1. Апресян Ю. Д. Избранные труды. — Т. 1. — Лексическая семантика. — М., 1995. — 472 с.
2. Аспекты семантических исследований / АН СССР, Ин-т языкознания; отв. ред.: Н. Д. Арутюнова, А. А. Уфимцева. — М.: Наука, 1980. — 356 с.
3. Бельчиков Ю. А. Выбор слова и лексическая сочетаемость // Русский язык за рубежом. — 1971. — № 3–№ 4. — С. 32–35.
4. Гак В. Г. Языковые преобразования. — М.: Studia philologica, 1998. — 768 с.
5. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Сочинять. Slovardalja. Онлайн. [Электронный ресурс] // URL: <http://slovardalja.net>
6. Кубрякова Е. С. Синтагматика // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. — 2-е изд. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. — С. 447–448.
7. Морковкин В. В. Опыт идеографического описания лексики (анализ слов со значением времени в русском языке). — М.: Изд. Моск. ун-та, 1977. — 168 с.
8. Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.ruscorpora.ru>
9. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / РАН. ИРЯ им. В. В. Виноградова. — 4-е изд. — М.: ООО «А Темп», 2006. — 944 с.

Zakharova Nadezhda Nikolaevna
nadine1967@mail.ru
Tula State University

Studying the macrocomponent semantics of a lexical unit for formation of collocation competence of foreign students

The article is devoted to the problems of semantic word compatibility in the Russian language in the aspect of teaching Russian as a foreign language. The author points to the need for a multi-component description of the lexical unit, because the distributive possibilities of words are determined not only by the semantic community in the denotative block of meanings of linguistic units, but also by the semantic intersections in the connotative block.

Keywords: collocational competence, semantic compatibility, seme, semantic structure of the word.

Обучение лексике русского языка студентов-филологов из Туркменистана

В докладе представлено учебное пособие автора по курсу «Современный русский язык. Лексикология», предназначенное для иностранных студентов, обучающихся на филологическом факультете ПГНИУ. Характеризуется объем содержания учебного предмета, его структура, теоретические и практические материалы, содержание и формы контрольных мероприятий. Называются основные методические установки, из которых исходит автор при обучении лексике и фразеологии русского языка студентов из Туркменистана.

Ключевые слова: методика РКИ, филологическое образование иностранных студентов, изучающих русский язык на территории России.

Опыт работы со студентами из Туркменистана, обучающимися на филологическом факультете Пермского государственного национального исследовательского университета, позволяет утверждать, что изучение ими одного из базовых курсов по специальности «Филология» («Лексика и фразеология русского языка») малоэффективно без специального учебного пособия, которое используется как тетрадь с печатной основой. Такое пособие считаю абсолютно необходимым условием успешной работы [1].

По учебным планам общее количество аудиторных занятий у иностранных студентов такое же, как и у русских студентов — 42 часа (14 лекций и 28 практических), что явно недостаточно, а потому разделение на лекции и практические занятия считаю нецелесообразным. По каждой теме на каждом занятии (всего 21 пара) включаю как теоретические (лекционные) «блоки», так и практические задания для коллективной и самостоятельной работы.

Определяя объем содержания курса, исхожу из того, что основные разделы, темы, дидактические единицы должны соответствовать образовательным стандартам, и потому они сохранены при некотором, однако, сокращении информации периферийного характера. См. тематический план курса: *Место курса среди других учебных дисциплин. Содержание курса; Лексикография. Типы словарей. Толковые словари; Понятие слова; Виды лексического значения слова; Типы лексического значения слова; Тропы и фигуры речи; Лексика с точки зрения культуры речи. Типы лексических ошибок; Лексические категории. Многозначные слова и омонимы; Синонимы; Антонимы; Лексика с точки зрения сферы употребления (общеупотребительная и ограниченного употребления); «Сниженная лексика» (диалектизмы, жаргонизмы, разговорная и просторечная лексика); Лексика с точки зрения экспрессивно-стилистической (нейтральная и экспрессивно или стилистически окрашенная); Книжная лексика; Лексика с точки зрения пассивного и активного состава: устаревшая и новая (неологизмы и окказионализмы); Лексика с точки зрения происхождения: исконная и заимствованная; Понятие фразеологизма; Активные процессы в лексике современного русского языка; Язык и культура. Понятие лингвокультуремы. Особенности русской языковой картины мира.*

Как видно из плана занятий, в качестве первого тематического раздела выбрана лексикография, и это не случайно, поскольку для иностранного студента изучение чужого языка всегда сопряжено с умением работать с переводными лингвистическими словарями. Получая представление о типах словарей, студенты понимают принципиальную разницу между энциклопедическими и лингвистическими словарями, получают представление об основных толковых словарях русского языка (от В. И. Даля до наших дней), вычленяют аспекты «жизни» слова в разного рода лингвистических словарях.

В базовом — семантическом — разделе курса студенты из Туркменистана знакомятся с понятием слова, компонентами лексического значения слова. Через простейшую формулу слова, а также через модель семантического треугольника вычленяют наиважнейшие признаки слова. При

этом трудные термины всегда поясняются через синонимические ряды (например, денотативное значение слова — это предметное, конкретное; сигнификативное — понятийное, обобщенное; коннотативное — оценочное, с эмоциональной или стилевой окраской и под.). При этом типы значения слова демонстрируются через примеры, позволяющие увидеть, как в разных контекстах актуализируются разные значения одного слова (например, *Кусок хлеба лежит на столе* (денотативное); *Хлеб всему голова* (сигнификативное); *Надо ценить хлебушек* (коннотативное). Особое место в этом разделе отводится формированию умения распознавать переносные значения слова. Средства художественной выразительности (тропы, риторические фигуры) рассматриваются в сопоставлении русских примеров с примерами из туркменского языка, что позволяет известную для изучения туркменского языка как родного информацию «наложить» на новую, связанную с аналогичными средствами, но уже в русском языке как иностранном.

Теоретический материал курса представлен в пособии в лаконичной наглядной форме в виде схем и таблиц (всего их около 50), а также комментариях к ним. Приведу некоторые примеры. Вот с помощью какой градуальной шкалы идет отработка понятия стилистической окраски слова:

Шкала стилистической окраски слов-синонимов



сниженное (-)	нейтральное (0)	книжное, высокое (+)
<i>баба, тетка, чувиха</i>	<i>женщина</i>	<i>дама, мадам</i>
<i>жрать, хавать</i>	<i>есть</i>	<i>вкушать</i>
<i>гляделки, шары</i>	<i>глаза</i>	<i>очи</i>

Средства наглядности помогают изучать важные лексические понятия и категории в сопоставлении. Вот, например, как сравнение синонимов и антонимов позволяет лучше понять их особенности:

Сравнительная характеристика синонимов и антонимов

	Параметры характеристики	Синонимы	Антонимы
сходство	являются разными словами	+	+
	относятся к одной части речи	+	+
	входят в одну тематическую группу	+	+
	вступают в отношения в отдельных ЛСВ	+	+
	образуют макроструктуру	синонимический ряд	антонимическая пара
разница	структура	открытая, градуальная (-, 0, +)	закрытая
	стилистическая окраска	разная	одинаковая

Помимо теоретических материалов, в каждую тему пособия «встроены» практические задания (первое число задания обозначает тему курса, второе — номер задания по данной теме). Как правило, задания направлены на понимание иностранными студентами сущностных свойств изучаемых понятий и категорий. Приведу некоторые примеры таких заданий по лексикографии.

Задание 2–6: Распределите слова по трем группам: 1) можно найти только в толковых словарях; 2) можно найти только в энциклопедических словарях; 3) можно найти и в толковых, и в энциклопедических словарях: *Сезон, низкий, язык, никогда, выскочка, грибы, развесить, а, Суворов, этот, никто, я, стрекоза, загляденье, стол, водитель, прелесть, чудесный, напролом, хозяйничать, голубой, книга, из-за, доход, корабль, возвращаться, Хлестаков, Дон Кихот.*

Задание 2–7: Какие из приведенных словоформ можно встретить в начале словарной статьи в толковом или других лингвистических словарях? *Приклеивать, некого, веселая, деталь, играя, читающий, философский, мне, ты, вода, взвесив, добывающий, обошел, бодрый, улыбка, тобой.*

Задание 2–8: Как вы понимаете крылатое выражение *Комната русского культурного человека — это стол, стул и Даль?*

Часто задания представляют собой тест закрытого типа с выбором ответов. Например, как в следующем примере:

Задание 12–6: Разговорная и просторечная лексика. Отметьте строчки, в которых есть только просторечная лексика.

1. Газетчик, вечерок, башковитый, ерзать.
2. Силком (наречие), евонный, жрать.
3. Дрянцо, трепач, ихний, дурень.
4. Рожа, стервец, образина, пальцами.
5. Дурачина, ерунда, врать, жадничать.

Встречаются задания в форме теста на соответствие, например:

Задание 16–1: Найдите соответствия:

1	<i>пригреть змею на груди</i>	А	Фразу употребляют, когда хотят обозначить источник несчастий, ужасных бедствий.
2	<i>собака на сене</i>	Б	Означает человека с несуразной внешностью, смешного, с неадекватным поведением, раздражающего других.
3	<i>шут гороховый</i>	В	Выражение означает <i>ни себе ни людям</i> .
4	<i>сизифов труд</i>	Г	Так говорят о подлом человеке, который на добро отвечает неблагодарностью.
5	<i>ящик Пандоры</i>	Д	Это выражение означает бессмысленную, тяжелую, постоянно повторяющуюся работу.

Невозможно работать со студентами-иностранцами без продуманной системы домашних заданий. Такие задания предусмотрены в каждой теме и предполагают самостоятельную работу обучаемых со словарями, чужими текстами из второй части пособия (это тексты по материалам исследовательских студенческих работ, выполненных с лингвокультурологических позиций), а также по продуцированию собственных текстов. См. некоторые примеры таких домашних заданий:

— *Е. П. Сенечкина, автор словаря русских эвфемизмов (Сенечкина Е. П. Словарь эвфемизмов русского языка М.: Флинта: Наука, 2008. 464 с.), так определяет эвфемизм: это нейтральное по смыслу и эмоциональной нагрузке слово или описательное выражение, используемое в текстах и публичных высказываниях для замены других, считающихся неприличными или неуместными слов и выражений.* Докажите, что это так. Для доказательства используйте примеры из ТЕКСТА 5 второй части данного учебного пособия.

— Из современных русских СМИ выпишите 5 примеров окказиональных слов. Найдите подобную лексику в СМИ Туркменистана. Попробуйте перевести их на русский язык.

— В современных русских СМИ найдите и выпишите 5 предложений, в которых есть лексические единицы, отражающие тот или иной активный процесс в языке. Проанализируйте свой материал. Есть ли подобные явления в туркменском языке?

— Напишите эссе на одну из предложенных тем: *Почему вы изучаете русский язык? Оцените названия коммерческих объектов (магазинов, кафе, клубов и под.) вашего города с лингвокультурологической точки зрения.*

По курсу предусмотрены три контрольных точки (далее КТ). КТ № 1 (30 баллов) представляет собой контрольную работу по тропам и фигурам речи, а также по квалификации лексических ошибок. КТ № 2 (30 баллов) предусматривает контроль за усвоением таких итоговых тем курса, как *Активные процессы в лексике современного русского языка; Язык и культура. Понятие лингвокультуремы. Особенности русской языковой картины мира.* Итоговая КТ № 3 (40 баллов) представ-

ляет собой лабораторную работу с лингвистическими словарями русского языка, когда студенты анализируют две лексические единицы, данные в контексте (работа проводится по вариантам) по следующему плану: 1) Охарактеризуйте слово с точки зрения многозначности, укажите все ЛСВ слова; имеет ли оно омонимы; 2) Какой ЛСВ слова встретился в вашем контексте? Укажите способ толкования данного ЛСВ; 3) Укажите, какой вид лексического значения актуализирован в данном контексте (денотативное, сигнификативное, коннотативное); 4) Определите типы значения слова, актуализированные в вашем предложении (прямое — переносное (какой перенос); производное (первичное) — производное (вторичное); свободное — фразеологически связанное — синтаксически обусловленное; номинативное — экспрессивно-синонимическое); 5) Определите, имеет ли слово синонимы; какое место оно занимает в синонимическом ряду; 6) Определите, есть ли у слова антонимическая пара; 7) Определите место слова в лексической системе современного русского языка: входит в ядро или периферию, т. е. входит в активное употребление (нейтральное или в рамках определенного функционального стиля) или ограниченное (является диалектизмом, архаизмом, историзмом, неологизмом, жаргонизмом, профессионализмом, просторечным); 8) По этимологическому словарю попытайтесь определить происхождение слова (исконное или заимствованное). 9) Определите, входит ли слово в состав фразеологизмов.

Литература:

1. Карпова Т. Б. Лексикология современного русского языка для иностранных студентов-филологов: учебное пособие. — Пермь: Титул, 2020. — 128 с.

Tatiana B. Karpova

tatyana_2000@mail.ru

*Associate Professor of Russian Language and Stylistics Department
Perm State University*

Teaching the vocabulary of the Russian language to students of philology from Turkmenistan

The report presents the author's textbook on the course "Modern Russian language. Lexicology", intended for foreign students studying at the Faculty of Philology of PSNIU. The volume of the content of the educational subject, its structure, theoretical and practical materials, the content and forms of control measures are characterized. The main methodological guidelines from which the author proceeds when teaching the vocabulary and phraseology of the Russian language to students from Turkmenistan are called.

Keywords: the methodology of the RCT, philological education of foreign students studying the Russian language in Russia.

Преподавание русского языка в школах Киргизии: проблемы и пути их преодоления

Меняющаяся социокультурная ситуация в странах СНГ требует корректировки методов преподавания русского языка. Сокращение русскоговорящего населения и полиэтничный состав учащихся средних школ приводят к тому, что прежние методики становятся неактуальными. Остро встает вопрос о том, какой термин выбрать: РКИ или РКН. От этого зависит выбор нужных методик. Проведенный опрос учителей общеобразовательных школ Киргизии показал, что есть ряд проблем в преподавании. В статье эти проблемы охарактеризованы, намечены пути их решения для сохранения русского языка в республике.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русский язык как неродной, методика преподавания РКИ, русский язык в национальной школе.

Ситуация с русским языком на пространстве стран СНГ отличается большим разнообразием. В некоторых странах русский язык носит статус второго государственного языка, тогда как в других, например Узбекистане, Таджикистане, он служит языком межнационального общения, но в школах изучается достаточно поверхностно. Нет ясности и с методикой преподавания русского языка во многих из этих стран. Так, в Узбекистане русский язык до настоящего момента преподавался как неродной (либо как РЯ в национальной школе), однако в рамках сложившейся ситуации он скорее является иностранным для узбекских детей. В то же время учебный план предусматривает только 2 часа его изучения в неделю, а учебники нуждаются в глубокой методической переработке. Ситуация сдвинулась с мертвой точки при поддержке специалистов из центра тестирования РГПУ им. А. И. Герцена, которые оказывали и продолжают оказывать методическую помощь учителям, отправляют российских учителей для работы в школах страны. Также локальными специалистами из Ташкента в настоящее время разрабатывается учебная онлайн-платформа по РКИ.

В Киргизии ситуация с изучением русского языка немного отличается, поскольку там русский язык — это второй государственный язык. Основной проблемой распространения русского языка в республике является его связь с возрождением родного, киргизского, языка [4]. Русский язык с годами теряет свою распространенность, поскольку мигрирует русскоязычное население [7]. К 2009 году в стране появился День киргизского языка, а делопроизводство стало вестись на двух языках. Как отмечают многие издания, столица Киргизии Бишкек — русскоговорящий город, тогда как в регионах преобладает родной язык [8]. По данным 2014 года, в стране функционирует примерно 10% русскоязычных школ [6, с. 223]. Учебный план в школах Киргизии так же, как и во многих странах СНГ, устанавливает 2 часа русского языка в неделю. Следует отметить, что русский язык в киргизской школе преподается не в качестве иностранного языка (РКИ), а скорее в качестве неродного (РКН). Выбор адекватного термина тут затруднителен, поскольку в настоящее время идет процесс перестраивания системы преподавания русского языка. При весьма неплохих позициях языка в республике Кыргызстан есть проблемы по качеству преподавания. Традиционный термин *РКН* (*русский язык как неродной*) постепенно заменяет принятый ранее *РЯНШ* (*русский язык в национальной школе*). Как отмечают исследователи, в законодательных актах и учебных стандартах также фигурирует термин *русский язык как язык межнационального общения* [1, с. 183]. Однако не следует ли в сложившихся современных обстоятельствах преподавать русский язык уже в качестве иностранного?

Как отмечают исследователи, состав учеников в школах Киргизии полиэтничен [3, с. 2], что связано и с географией страны, и с внутрисемейным использованием русского языка. Русскоязычное население сокращается, тогда как в пограничных регионах много узбеков и таджиков. В связи с этим традиционно существовавшие подходы к преподаванию нуждаются в пересмотре, хотя в 80–90-х го-

дах прошлого века методика преподавания уже была переориентирована в рамках коммуникативного, а не грамматического подхода [4, с. 140]. Как показывает анализ рекомендованных в младших классах учебников русского языка под редакцией О. В. Даувальдер и Л. А. Никишковой, предполагается некая база в изучении русского языка: даются достаточно сложные стихотворения, предполагаются развернутые ответы на коммуникативные задания, лексика не строится по принципу концентризма. Таким образом, методика практически не отличается от принятой в русскоязычных школах, где изучается русский язык как родной. Как эту ситуацию комментируют методисты, область применения РКИ должна расширяться, тогда как понятие РКИ сужается за счет того, что новое поколение учеников в странах СНГ меньше знает русский язык [3, с. 5; 2, с. 232].

Чтобы лучше узнать современную ситуацию с преподаванием русского языка в школах Киргизии и потребности педагогического состава, в рамках гранта «Россия — Киргизия: язык, предмет, знание» было проведено анкетирование учителей в нескольких районах страны (Бишкек, Токмок, Кочкорка, Чолпон-Ата, Каракол). Для репрезентативной выборки автором статьи было отобрано 30 анкет учителей средних общеобразовательных школ Киргизии. Результаты показывают, что мотивация учеников, по мнению учителей, находится на среднем уровне (77 % респондентов). 7 % опрошенных учителей считают, что мотивация к изучению русского языка в республике низкая. Как нам кажется, это связано с общим для среднеазиатского региона распространением престижа английского языка и обучения в англоговорящих странах. Учителя указывают, что методическое обеспечение ресурсами по русскому языку в стране находится на низком уровне (73 % респондентов). Большинство опрошенных указало, что необходимы регулярные профессиональные контакты с русскими учителями для обмена опытом преподавания.

Ответы киргизских учителей о трудностях в методике преподавания распределились следующим образом, как видно из диаграммы ниже: большинство респондентов отметило, что трудности в преподавании грамматики, лексики и фонетики возникают иногда или часто (более всего с лексикой, на втором месте стоит фонетика русского языка). Часть учителей ответила, что не испытывает каких-либо трудностей с этими аспектами преподавания. В процентном соотношении ситуация выглядит так: 30 % учителей не имеют проблем с преподаванием лексики, 27 % — с преподаванием грамматики, а 20 % учителей не имеют трудностей с фонетикой.

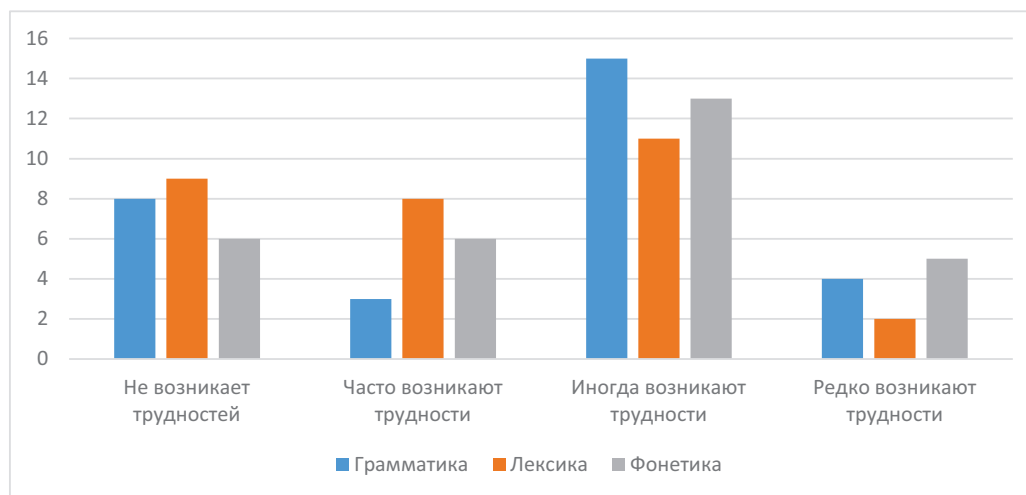


Рис. 1. Трудности в преподавании грамматики, лексики и фонетики у киргизских учителей СОШ

Что касается применения лингвострановедческой информации, Н. Т. Молдокматова в своей диссертации указывает, что «Лингвокультурная наполненность содержания уроков по русскому языку, коммуникативная направленность упражнений преобладают на современном этапе над другими, традиционными формами работы с языковым материалом» [5, с. 7]. Тем не менее лингвокультурология в киргизской школе вытеснена скорее в пространство литературы или внеклассных мероприятий и кружков. Это объясняется количеством часов учебного плана и недостатком современных методических пособий. Сами учителя в опросе указали, что не очень активно используют лингвострановедческий материал на уроках (97 % опрошенных), а их осведомленность о социокультурной ситуации в России средняя (60 %) или низкая (23 %).

Несмотря на то, что сохранению и развитию русского языка в Киргизии государство уделяет достаточно внимания, ответы респондентов показывают, что необходима выработка другого подхода в преподавании. Опрошенные учителя в большинстве проходят обучение в локальных институтах повышения квалификации достаточно часто, но при этом признаются в наличии методических трудностей и отсутствии обмена опытом с коллегами из страны изучаемого (русского) языка.

Таким образом, по итогам опроса можно сделать предварительные выводы о том, что в качественном отношении система преподавания русского языка в Киргизии требует некоторых корректировок, которые в первую очередь связаны с выбором адекватной методики (и термина для ее описания), с введением в учебный план большего количества часов и с обеспечением школ методической литературой. Требуется возможность регулярного повышения квалификации учителей киргизских школ с привлечением специалистов из России. Использование различных средств, как то: регулярных курсов ПК, интернет-платформ для изучения русского языка, специальных методических пособий для киргизских школьников будет способствовать популяризации русского языка среди киргизской молодежи и совершенствованию навыков его преподавания.

Литература:

1. Берсенева М. С., Кудрявцева Е. Л., Громова Л. Г. О терминологии и практике преподавания русского языка в мире: русский как иностранный, неродной и другой родной // Проблемы современного образования. — 2013. — № 10. — С. 181–195.
2. Киров Е. Ф. Русский язык как неродной и его теоретические основания // Записки горного института. — 2011. — Т. 193. — С. 229–233.
3. Кудоярова Т. В. Русский язык как родной, неродной и иностранный в школах СНГ // Материалы круглого стола «Актуальные проблемы изучения и преподавания русского языка в странах постсоветского пространства» (г. Истра, Московская обл., 2 июня 2015 г.) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.pushkin.institute/projects/soveshchaniya-assamblei/docs/Kudoyarova_o_rus_yaz_v_SNG.pdf (1.11.2021).
4. Манликова М. Х. Методика преподавания русского языка в киргизской школе: пути становления и развития // Вестник КРСУ. — Том 12. — № 5. — С. 137–141.
5. Молдокматова Н. Т. Формирование лингвокультурной компетенции старших школьников Киргизской Республики в процессе обучения русскому языку: дис. ... канд. филол. наук. — М., 2012. — 250 с.
6. Савичев Ю. Н. О статусе русского языка в Кыргызстане // Вестник РУДН. Серия: «Международные отношения». — 2014. — № 4. — С. 222–227.
7. Русский язык в Кыргызстане [Электронный ресурс] // Русский мир. — Режим доступа: <http://russian-world.info/ruskiy-yazyk-v-kyrgyzstane/> (1.11.2021).
8. Без киргизского тяжело, без русского тоже. В чем заключается языковая проблема Кыргызстана [Электронный ресурс] // BBC News. Русская служба. — Режим доступа: <https://www.bbc.com/russian/features-58960675> (1.11.2021).

Kolomeytseva E. B.

tillyriddle@yandex.ru

Herzen State Pedagogical University

Teaching Russian in Schools of Kyrgyzstan: Problems and Ways to Overcome Them

Changing socio-cultural situation in the CIS countries requires some adjustment to the methods of teaching Russian. Diminution of Russian-speaking population and the multi-ethnic composition of secondary school pupils shows that the old methods are irrelevant. An acute question arises, which term to choose: RFL or RNS. The choice of necessary techniques depends on this. A survey of general education schools teachers in Kyrgyzstan shows that there is a number of problems in teaching. The article describes these problems, outlines the ways of their solution for the preservation of Russian language in the republic.

Keywords: Russian as a foreign language, Russian as a non-native language, methods of teaching Russian as a foreign language, Russian in the national school.

Скороговорки на занятиях по русскому языку как иностранному

В статье рассмотрены русские скороговорки как самостоятельный фольклорный жанр и как средство совершенствования произносительных навыков иностранных учащихся. Автор акцентирует внимание на положительных моментах использования скороговорочных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному, излагает основные моменты своей технологии работы с данным материалом.

Ключевые слова: скороговорка, скороговорочный текст, русский язык как иностранный, произносительные навыки.

Чтобы быстро и легко понимать друг друга, нужно говорить правильно, опираясь на существующие нормы, правила произношения, которые учитывают закономерности звуковой стороны изучаемого языка. Это не всегда удается даже носителям языка (достаточно вспомнить обилие логопедических групп в детских садах и центрах по развитию речи), что уж говорить об иностранцах, приезжающих в Россию на учебу из стран ближнего и дальнего зарубежья. Как правило, многие из них имеют недостаточные навыки устного общения на русском языке, несформированные навыки произношения и сильный национальный акцент. К сожалению, ограниченные временные рамки и объективные условия обучения на подготовительных курсах и/или в курсе основного обучения не позволяют уделять достаточно внимания коррекции произносительных навыков обучаемых. В результате преподавателю приходится уделять этому время непосредственно на занятиях по РКИ, что особенно важно при подготовке будущих учителей русского языка как иностранного.

На наш взгляд, определенную помощь в решении этой проблемы может оказать систематическое проведение фонетико-речевой разминки с использованием скороговорок.

Как самостоятельный фольклорный жанр скороговорки представляют собой уникальное явление языковой культуры любого народа: короткие и длинные; рифмованные и нерифмованные; сюжетные и бессюжетные; логичные и абсурдные; с повторами и без повторов; построенные на одном доминирующем звуке и на сочетании звуков; достаточно простые и сложные для понимания и произнесения. В настоящее время существует много авторских «чистоговорок», «длинноговорок», «трудноговорок» и т. п. Часто для этих целей используют небольшие стихи или, скорее, «рифмовки», включающие набор схожих звуков или звукосочетаний.

Согласно «Словарю русского языка» С. И. Ожегова, «скороговорка — специально придуманная фраза с труднопроизносимым подбором звуков, быстро проговариваемая шуточная прибаутка» [5, с. 732]. Практическая значимость скороговорок для тренировки и совершенствования речевого аппарата не вызывает сомнения.

Русские скороговорки впервые записал и систематизировал в 1862 году В. И. Даль, поместив их в специальный раздел своего Словаря: всего 49 скороговорок, в отличие от почти 30 000 пословиц и поговорок [3]. С тех пор их количество увеличилось в десятки раз, а у многих появились вариации лексического наполнения в соответствии с целевыми установками «пользователей».

О плодотворном влиянии систематической работы над скороговорками для постановки и совершенствования дикции говорится в работах И. А. Беловой, Л. В. Булдыгиной, Т. А. Куликовской, М. В. Смирновой, И. Г. Сухина и др.

По мнению М. В. Смирновой, тексты скороговорок способствуют постановке правильной речи, развивают речевой слух, дикцию, память, воображение, обогащают словарный запас и интонационную память, «являются прекрасным материалом для тренинга на телесное и дыхательное освобождение, для работы по совершенствованию фонематического слуха и развитию чувства ритма» [6, с. 6].

И. А. Белова полагает, что «соль» русской скороговорки заключается в том, что «сочетания некоторых звуков трудно произносятся, при многократном повторении их в быстрой речи ошибочная

замена одного звука другим создает комический эффект. Особенно часто происходит это со звуками р — л, с — ш, з — ж, ч — ц. Поэтому при работе над скороговоркой важно помнить, что ты говоришь, т. е. не терять логики в скороговорке» [1]. Отсутствие глубоких мыслей, свойственное пословицам и поговоркам, дает автору основание рассматривать скороговорку не только как техническое упражнение на развитие дикции, но и как материал, помогающий развитию фантазии говорящего, его умению оценивать забавные ситуации и передавать их партнеру выразительно и ярко.

Креативный, игровой характер скороговорки, неожиданные рифмы, общая ритмизованность неизменно вызывают интерес учащихся любого возраста, снимая ненужное напряжение от труднопроизносимого, а часто и достаточно длинного текста. Благодаря этому для большинства учащихся не составляет особого труда запоминание самого скороговорочного текста. Гораздо сложнее выговорить его быстро и без запинки, четко и внятно. Чтобы достичь этого, преподавателю нужно организовать систематическую целенаправленную работу (тренинг) над устным исполнением скороговорки.

Существует апробированная методика работы со скороговоркой, которая, разумеется, адаптируется в зависимости от сложности скороговорочного текста и целевой аудитории — родной это или иностранный язык для обучаемых, их возраст, область применения и т. п.

Например, И. А. Белова использует скороговорки на уроках чтения в начальной школе для отработки и закрепления труднопроизносимых звуков. Автор особо подчеркивает, что к работе над скороговоркой можно приступать, только когда артикуляция каждого звука и звукосочетания проверена и закреплена в его верном произнесении. Важно не «пробалтывать» скороговорки в пространство, а использовать их как «материал» для диалога с партнером, избегать однотонного произнесения текста, который должен быть понятен учащемуся. Ее многолетние наблюдения показали, что скороговорки запоминаются быстрее, произносятся чище в любом темпе даже при многократном повторении, если учащийся во время тренировки помнит и «видит» то, о чем он говорит, и точно знает, зачем и кому направлен текст [1].

Л. В. Булдыгина регулярно использует скороговорки на уроках художественного слова театрального отделения детской школы искусств. По ее мнению, «координация скороговорочного текста со сценическим действием, игрой позволяет до определенной степени «снять» мышечное напряжение («зажим») и успешно преодолеть психологический «барьер», возникающий в речевой деятельности» [2, с. 39]. Разработанная и апробированная ею методика близка традиционной методике работы со скороговоркой на уроках иностранного языка и включает четыре обязательных этапа: 1) осмысление текста; словарная работа; 2) медленное проговаривание текста; 3) тренинг; 4) творческая инсценировка. Однако на занятиях по русскому языку как иностранному на подготовительном отделении вуза или на занятиях по практике речи у бакалавров — будущих учителей РКИ творческая инсценировка вряд ли применима по целому ряду причин — в первую очередь, из-за недостатка времени и достаточно взрослой аудитории.

Используемая нами технология работы со скороговоркой включает в себя три этапа, обусловленные целевой установкой преподавателя, готовностью к этому виду учебной деятельности со стороны учащихся-иностранцев, объемом и сложностью скороговорочного текста и т. п.

1-й этап — предтекстовый. Прежде чем начать работу со скороговорочным текстом, очень часто бывает необходимо «препарировать текст» с лексической и/или грамматической точки зрения. Любая работа с текстом предполагает его понимание, следовательно, повторять незнакомые слова и конструкции абсолютно бессмысленно. Каким бы «искусственным» ни был текст скороговорки, он всегда строится по правилам русской грамматики. Поэтому, произнеся текстовку в среднем темпе, мы всегда обращаем внимание обучаемых на незнакомые им слова и конструкции, обращаем их внимание на грамматические особенности построения текста или просим их вспомнить правила пунктуации, если они были изучены/повторены ранее. Некоторые скороговорки, особенно рифмовки, требуют предварительной расстановки ударения в зависимости от текста и орфоэпических навыков аудитории.

2-й этап — тренировочный. После прочтения в достаточно быстром темпе скороговорки преподавателем начинается ее построчная отработка с учащимися в обычном темпе с постепенным увеличением длины обрабатываемого фрагмента. Необязательно при этом произносить достаточно длинный текст от начала до конца, можно разбить его на два фрагмента. Гораздо важнее уловить на слух ошибки в произношении отдельных учащихся и исправить их, повторив фрагмент индивидуально или хором. В заключение этапа преподаватель еще раз произносит весь текст в максимально быстром темпе.

3-й этап — реализаторский. Учащимся нужно три раза произнести текст скороговорки в быстром темпе. Но главное, на что следует обращать их внимание, — не на скорость произнесения, а на сочетание скорости и фонетической правильности. Каждый должен научиться реально соотносить свои произносительные возможности с заданным преподавателем «эталоном» и не пытаться просто «обогнать и перегнать» в ущерб правильности и четкости текста, иначе теряется весь смысл работы со скороговоркой.

Как правило, мы начинаем с достаточно простых и коротких текстов, постепенно увеличивая длину и фонетические трудности, заложенные в скороговорку. К сочетаниям некоторых звуков приходится возвращаться неоднократно в зависимости от успехов обучаемых и/или стойкости произносительных ошибок. В туркменской аудитории, например, приходится уделять много внимания постановке (и различению) твердости/мягкости русских согласных, поскольку в родном языке учащихся: несколько иные принципы смягчения согласных (не только постпозиция, но и препозиция гласных переднего ряда); меньшее количество согласных, допускающих смягчение; отсутствие специального смягчающего знака, затрудняющее слуховое и зрительное восприятие русского «Ь».

И хотя, по наблюдениям автора блога для преподавателей русского языка как иностранного Ю. Мареевой, не все преподаватели РКИ видят смысл в использовании скороговорок на занятиях из-за наличия бесполезной непонятной лексики, невозможности использовать в коммуникации, повышенной трудности или даже невозможности произнести правильно и быстро, все это может привести к утрате мотивации к изучению русского языка и дополнительному стрессу на занятии [4]. Но мы считаем скороговорку действенным средством преодоления многих произносительных проблем.

Помимо того, что она позволяет «разговорить» учащихся-иностранцев в начале занятия и помочь им преодолеть ошибки и недочеты в произнесении некоторых звуков, скороговорки — прекрасное средство для усвоения ритма и интонации русской фразы, особенно вопросительной. А их юмористический характер и произносительные трудности, наоборот, способствуют снятию лишнего напряжения на занятии — допустивший ошибку при чтении текста обычно смеется вместе со всеми и настойчиво борется с «проблемными» звукосочетаниями. К сожалению, работа с большими текстами отнимает достаточно много времени на занятии, но обилие скороговорок в интернете позволяет каждому преподавателю выбрать наиболее подходящие для конкретной аудитории и конкретных условий обучения варианты.

Литература:

1. Белова И. А. О роли скороговорок на уроках чтения в начальной школе [Электронный ресурс] // Электронный журнал Экстернат.РФ, социальная сеть для учителей, путеводитель по образовательным учреждениям, новости образования. — Режим доступа: http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/137-preschool-literature/11279-O_rol_i_skorogovorok_na_urokakh_chteniya_v_nachalnoy_shkole.html
2. Булдыгина Л. В. Скороговорки на уроках художественного слова: методические заметки // Филологический класс. — 2011. — № 26. — С. 37–40.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. — Т. 4. — М.: Русский язык, 2002. — 484 с.
4. Мареева Ю. Скороговорки на уроках РКИ [Электронный ресурс] // Блог о преподавании русского языка иностранцам. — Режим доступа: <https://marjulia.livejournal.com/286920.html>
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка // под ред. Н. Ю. Шведовой. — М.: Русский язык, 1990. — 917 с.
6. Смирнова М. В. Скороговорки в речевом тренинге. — СПб.: СПГАТИ, 2009. — 106 с.

Kopyrina M. V.

kopyrina_marina_2010@mail.ru

Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

Tongue twisters on the lesson of Russian as a foreign language

The article considers Russian tongue twisters as an independent folklore genre and as a means of improving the pronunciation skills of foreign students. The author focuses on the positive aspects of using tongue twisters on the lesson of Russian as a foreign language, outlines the main points of his technology of working with this material.

Keywords: tongue twister, tongue twister text, Russian as a foreign language, pronunciation skills.

Использование адаптированных детективов для обучения РКИ групп с элементарным и I сертификационным уровнем владения языком

В современных условиях преподавания РКИ многие ученые придерживаются точки зрения о необходимости использования на уроках адаптированной художественной литературы. В данной статье на основе разработанных лексических минимумов для разных уровней владения языком приведено обоснование возможности использования адаптированных детективных текстов для групп с элементарным и I сертификационным уровнем владения РКИ.

Ключевые слова: адаптация, художественная литература, детектив, лексический минимум, иностранный язык, уровень владения языком.

Ученые соглашаются, что чтение — важнейший процесс в освоении языка. Без навыков хорошего беглого чтения изучение языка не будет полным. Но мнения относительно характера текстов для чтения различаются. Кто-то считает, что на начальном этапе адаптированные тексты удобнее, ведь в них более простые лексика и синтаксические конструкции. Иные придерживаются точки зрения, что адаптированные произведения не передают полноту и красоту языка, а потому обучаться на них нельзя. В данной статье будет рассмотрен подход, предполагающий обучение чтению на основе адаптированной литературы.

Так, по мнению Н. В. Кулибиной, адаптация текста — естественный процесс, происходящий не только в каких-то специальных сферах деятельности, например в обучении, но и в бытовом общении: «Носитель языка, создавая письменные и устные тексты в условиях естественного речевого общения с другими носителями того же языка, поступает аналогичным образом, стремясь сделать свою речь более ясной, понятной, доступной, убедительной, красочной» [2, с. 23]. То есть, если на начальном этапе освоения языка перед обучающимся стоит цель научиться понимать и производить простые высказывания, научиться изъясняться хотя бы на элементарном уровне, то чтение адаптированных текстов как раз способствует реализации этой цели. Поэтому разностороннее изучение способов адаптации текстов необходимо для повышения качества освоения иностранных языков, в том числе РКИ.

Обилие разных мнений среди ученых вызывает вопрос принципа отбора материалов для адаптации. Многие придерживаются мнения, что знакомить иностранных обучающихся с русским языком и русской литературой лучше всего на примерах классических художественных произведений как лучших образцов использования языка. Однако другие не разделяют эту точку зрения, считая, что язык классической литературы сильно отличается от языка, на котором иностранному обучающемуся предстоит говорить. Кроме того, при адаптации язык произведения серьезно преобразуется, становится проще, а потому читатель уже не сможет оценить индивидуально-авторский стиль писателя.

Существует и точка зрения, согласно которой для начальных этапов изучения языка более всего подходит детская литература, так как ее язык характеризуют «доступность восприятия, простота изложения» [6, с. 595]. Это делает ее удобной для адаптации и, соответственно, для чтения на уроках РКИ.

Если обратиться к европейской практике обучения иностранным языкам (например, английского языка на основе текстов «Oxford bookworms library»), то можно отметить широкое использование текстов детективного жанра как материала для адаптации, например, рассказы о Шерлоке Холмсе или романы Агаты Кристи. Особенно часто они используются изучающими язык на ранних этапах. В обучении же РКИ детективы не пользуются такой популярностью. Возможно, это связано с тем, что для русской литературы не типичен сам жанр детектива, только последние десятилетия он стал обретать популярность.

Однако нельзя не отметить преимущества детективов, особенно современных, благодаря которым они стали подходящим материалом для обучения иностранному языку.

1. Интересный, увлекательный сюжет. Сложно отрицать значимость заинтересованности студента в учебной деятельности. Предлагая к прочтению захватывающую книгу, преподаватель обеспечивает эту заинтересованность. Так, повышается вероятность того, что студент прочитает книгу до конца, и не менее важно, что прочитанное будет понято.

2. Динамичное повествование. В детективах вместо развернутых описаний природы и авторских лирических отступлений, в отличие от многих произведений классической литературы, в центре внимания находится действие, что делает жанр более легким для восприятия и понимания.

3. Что касается современных детективов, в них содержится лексика, употребляемая в настоящее время, описываются события и явления, происходящие в данный момент. То есть, читая адаптированный современный детектив, студент, изучающий РКИ, не просто обучается чтению, но и осваивает современную лексику бытовой сферы общения.

Кроме того, детективные произведения содержат специфическую лексику. Э. Н. Герасименко пишет: «Детектив — это всегда загадка, тайна, которую читатель вслед за автором разгадывает самостоятельно, получая возможность не только размышлять логически, проявлять дедуктивные способности, но и разбираться в психологии людей. Также отличительным свойством хорошего детектива является заложенная в нем нравственная идея, моральность, связанная с разоблачением и наказанием преступника» [1, с. 39]. То есть лексика детективов так или иначе связана с двумя тематическими группами:

- 1) загадкой, интеллектуальным поединком между преступником и сыщиком;
- 2) моралью, мотивом преступления и разоблачением преступника с последующим наказанием.

Чтобы определить, на каком этапе изучение этой лексики будет актуально, обратимся к лексическим минимумам для разных уровней владения языком. Так, в лексическом минимуме для элементарного уровня появляются слова, связанные с разгадкой тайны, поиском истины: *вспомнить, встретить, задача, запомнить, известный, изучать, изучение, милиция, осторожно, познакомиться, получить, понимать, просить, попросить, решить, спрашивать, юрист* [3, с. 9–53].

Также в лексическом минимуме этого уровня есть слова, связанные с этическими категориями: *добрый, должен, жаль, нельзя, плохо, плохой, правильно, хороший, хорошо* [3, с. 9–53].

В лексических минимумах для I сертификационного уровня появляются новые слова, относящиеся к первой тематической группе: *анализировать, бороться, выполнить, документ, достигать, достижение, забыть, загадка, задание, запретить, защищать, заявление, идея, искать, информация, исследование, исследовать, милиционер, наблюдать, открытие, ошибиться, ошибка, сравнивать, узнавать, узнать* [4, с. 11–155].

Расширяется и вторая тематическая группа. В ней появляются такие слова, как: *благодарить, благодаря, бояться, вредно, вредный, жестокий, закон, злой, сожаление, страдать, тюрьма, убить* [4, с. 11–155].

Данная лексика неизбежно встречается в произведениях детективного жанра, поэтому обучающимся необходимо владеть ею для понимания такого рода текстов. Это доказывает, что адаптированные детективы как материал, на котором изучается язык, подойдет группам с элементарным и I сертификационным уровнем.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы. Существуют разные мнения относительно того, стоит ли изучать иностранный язык на основе адаптированной художественной литературы. Ученые, являющиеся сторонниками адаптации текстов для обучения, предлагают разные подходы к отбору материала для групп с разным уровнем владения языком, и каждый из них имеет свои преимущества. На основе разработанных лексических минимумов была обоснована возможность применения адаптированных текстов детективного жанра на уроках РКИ в группах с элементарным и I сертификационным уровнем.

Литература:

1. Герасименко Э. Н. Детективный текст как объект филологических исследований // Наукові записки. — 2013. — Вып. 1. — № 3 (75). С. 39–51.
2. Кулибина Н. В. Адаптировать нельзя понять // Русский язык за рубежом. — 2013. — № 5 — С. 22–30.

3. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина, Т. В. Козлова. — 5-е изд. — СПб.: Златоуст, 2015. — 80 с.
4. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина и др. — 7-е изд. — СПб.: Златоуст, 2015. — 200 с.
5. Рачковская, А. В. Художественный текст на занятиях по РКИ: критерии отбора и характер адаптации / А. В. Рачковская // Этнокультурный и социолингвистический аспекты теории и практики преподавания языков. — Минск: БНТУ, 2015. — С. 121–131.
6. Шарафутдинова О. И. Проблемы адаптации художественного текста (на материале детской литературы) // НАУКА ЮУРГУ: Материалы 66-й научной конференции. — 2014. — С. 593–598.

I. O. Kochkovaya

kochkovaairina@mail.ru

Master student of Pushkin State Russian Language institute

The use of adapted detectives for teaching Russian as a foreign language groups with elementary and I certification level of language proficiency

In modern conditions of teaching Russian as a foreign language, many scientists adhere to the point of view of the need to use adapted fiction in lessons. In this article, based on the developed lexical minimum for different levels of language proficiency, the justification of the possibility of using adapted detective texts for groups with elementary and first certification level of Russian as a foreign language proficiency is given.

Keywords: adaptation, fiction, detective, lexical minimum, foreign language, language proficiency level.

Диахрония и сравнительно-исторический метод на уроках русского языка в средней школе

В статье поднимается актуальный вопрос изменения образовательной парадигмы уроков словесности в пользу большего изучения теории и истории русского языка. Рассматриваются примеры применения сравнительно-исторического метода в школьной практике.

Ключевые слова: диахрония, сравнительно-исторический метод, индоевропейская семья языков, праиндоевропейский, праславянский, славяне.

Цели языкового образования в школе значительны и разнообразны. Именно они определяют особую роль языка в ряду других гуманитарных дисциплин.

Трудно переоценить роль языка в нашей жизни. Это не только средство коммуникации, но и особая знаковая система, служащая сохранению знаний, исторической памяти, духовности и самосознания поколений (не случайно слово «язык» обозначало понятие «народ»). Из изменчивого капризного хаоса окружающей реальности именно язык создает для человека закономерный космос, упорядочивая мир в понятийных категориях.

Особенно актуальным становится языковое образование в эпоху ФГОС, когда правомерный акцент делается на практическом применении учащимися полученных на уроках знаний и навыков, на первый план выдвигается развитие у обучающихся читательской грамотности, универсальных учебных действий надпредметного и метапредметного характера. Языковое образование позволяет формировать знаково-символические и коммуникативные универсальные учебные действия. И в этом аспекте изучение русского языка в его исторической перспективе становится особенно насущным.

Ни для кого не секрет, что в советское время церковнославянский язык, обязательный в системе среднего и высшего дореволюционного образования, был исключен из школьной программы, в том числе по идеологическим соображениям. А именно этот предмет рассматривал вопросы исторической динамики языка, что вкупе с изучением классических и новых языков индоевропейской группы в системе гимназического образования давало уникальные результаты и достаточно высокий уровень культуры и ментальности российской элиты.

Для современного школьника, зачастую находящегося в достаточно редуцированной культурной среде, изобилующей убогими штампами и шаблонами некоей усредненной эрзац-культуры, уроки русского языка в школе — это скучное изучение правил орфографии и пунктуации, в недавнее время разбавленное довольно однообразными уроками развития речи в силу необходимости подготовки к ГИА. К сожалению, тестовый формат экзаменов, сложность составления адекватно верифицируемых заданий приводят к тому, что живой и многообразный язык с богатейшей историей и уникальным культурным кодом искусственно загоняется в прокрустово ложе цифровых моделей и вынужден подчиняться более примитивным информационным алгоритмам. Речевое же многообразие ограничивается жанром эссе, целью которого является анализ не всегда удачно скомпилированного текста.

Многообразные аспекты теории и истории языка становятся уделом довольно небольшого круга школьников, участвующих в предметных олимпиадах и конкурсах.

Редуцированное языкознание таким образом порождает редуцированное владение языком, что в свою очередь ведет к деградации и уничтожению уникального культурного кода народа. И никакие инновационные формы, и методы, бодрые и позитивные учителя, распространяющие оптимизм и лайфхаки на уроках и в соцсетях, не смогут изменить ситуацию, если не будет изменен сам подход к изучению языка.

Еще древние греки говорили: «Нет будущего без знания прошлого». Нельзя достаточно хорошо знать русский язык и русскую литературу, не зная их истории и развития. Именно поэтому лин-

гвисты и методисты XIX в. (Ф. И. Буслаев, Ф. Ф. Фортунатов, А. А. Шахматов, Л. И. Поливанов) настойчиво стремились связать преподавание русского языка в школе с его теорией и историей.

Факты языка, представленные в сознании школьника разрозненными, отсутствие в представлении обучающегося целостной системы языка затрудняют усвоение программного материала. Теоретическое изучение языка на синхронном срезе, знакомство с ключевыми событиями его истории, использование метода сравнительно-исторического языкознания позволяет создать теоретическую базу, способствующую продуктивному и осмысленному изучению не только русского, но и любого иностранного языка. Сама языковая система обретает стройность и смысл. Историческая составляющая позволяет показать русский язык во всем многообразии связей и исторических тенденций. Синхронная система русского языка, представленная вне ее исторического развития случайным набором труднообъяснимых явлений и элементов, становится логически завершенной и предсказуемой в диахроническом осмыслении.

Рассмотрим на конкретных примерах, как это можно осуществить в учебном процессе.

Проект «Родственники». Учащимся можно предложить перевести на определенные языки слова 'мать', 'сестра', 'брат', 'дочь'. Слов, в которых очевидно сходство языков индоевропейской семьи, может быть гораздо больше. В число языков можно включить армянский, осетинский, таджикский, латышский, итальянский, испанский и другие, в зависимости от территориального расположения школы, изучаемых школой языков и др.

Таблица 1. Проект «Родственники»

русский	старосл.	литовск.	санскр.	персидск.	латынь	англ.	нем.
мать	матере	mote	matar	madar	mater	mother	Mutter
сестра	сестра	sesuo	svasar	hohar	soror	sister	Schwester
брат	братъ	brolis	bhratar	baradar	frater	brother	Bruder
дочь	дъщи	dukte	duhitar	duhtar	filia	daughter	Tochter

Обсуждение результатов работы можно продолжить рассказом о праиндоевропейском языке, языках индоевропейской семьи, сравнительно-историческом методе, праславянском языке, южнославянском, восточнославянском и западнославянском диалектах, языках этих диалектов. В условиях поликультурной среды можно активно привлекать примеры других индоевропейских языков: таджикского, армянского, осетинского, литовского, латышского, славянских, демонстрируя сходство, родственные связи, помогая адаптации детей-инофонов.

Сравнительно-исторический метод можно применять на любом занятии, предлагая учащимся разные упражнения.

Таблица 2. Упражнение с использованием сравнительно-исторического метода

язык	слово	значение
латышский	varit	кипеть
армянский	varem	зажигая
русский	?(глагол)	
др.-индийский	daras	трещина, щель
русский	?(сущ)	
др.-индийский	grabhayati	заставляет схватить
др.-исландский	grapa	отобрать

Исследование «Письмо у славян». В ходе исследования учащиеся, применяя сравнительно-исторический метод, приходят к выводу о пиктографическом и идеографическом характере славянского языческого письма.

Таблица 3. Исследование «Письмо у славян»

язык	слово	значение
санскрит	picati	красить, украшать, высекать
др.-индийский	pimsati	вырезать, украшать
др.-персидский	paes	красить, украшать
латинский	pictum	рисую, раскрашиваю
др.-пруссский	peisaton	написанный
литовский	piesti	рисовать, изображать
английский	picture	картина

Таким образом, реконструируем праиндоевропейский корень *-pic-*, праславянскую форму *-pъsati-* — ‘узорить, украшать, вырезать, раскрашивать’.

Законы праславянского языка и подготовка к ЕГЭ. Объяснение процессов, происходящих в праславянском языке, законов праславянского языка: открытого слога, восходящей звучности, слогового сингармонизма, результатов их действий (качественно новые гласные, монофтонгизация дифтонгов, чередования согласных) делает понятными для учащихся чередования в современном русском языке, родственные связи слов. Чередование *им, ин, ем, ен/а*: племени — племя, сжимать — сжать, о котором ученики часто забывают, запоминается, если объяснить процесс монофтонгизации дифтонгов. А это чередование часто включают в девятое задание ЕГЭ по русскому языку.

Рассказ о начале славянского письма, деятельности славянских просветителей Кирилла, Мефодия и их учеников Ангелария, Горазда, Климента, Наума и Саввы, о церковнославянском языке и его диалектной основе обязателен для школы, поскольку редко кто знает год начала славянского буквенного письма, слова, с которых началась славянская книжность, ее отцов-основателей. Это особенно актуально во времена засилья неязыческого интернет-мракобесия и значительного уменьшения изданий научной и научно-популярной литературы.

Рассказ о древнерусской книжности, фактическом двуязычии, которое привело в русский язык слова с южнославянской диалектной основой, о фонетической и морфологической эволюции древнерусского языка необходим не только для расширения культурного горизонта учащихся, но и для понимания фонетической и морфологической систем современного русского языка, некоторых правил орфографии, связанных с полногласием, редуцированными гласными, чередованиями, правописанием падежных окончаний.

Таким образом, изучение современного русского языка в его исторической перспективе и родственных языковых связях позволяет показать целостную картину мира. Синхронная система русского языка, представленная вне ее исторического развития случайным набором труднообъяснимых явлений и элементов, становится логически завершенной и предсказуемой в диахроническом осмыслении.

Литература:

1. Бернштейн С. Б. Очерк сравнительной грамматики славянских языков. — М.: Наука, 1974. — 380 с.
2. Бирнбаум Х. Праславянский язык. Достижения и проблемы в его реконструкции. — М.: Прогресс, 1987. — 512 с.
3. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. — 360 с.
4. Ван-Вейк Н. История старославянского языка. — М.: Издательство иностранной литературы, 1957. — 368 с.

5. Зайцева О. Н. Уроки истории русского языка в школе. Предпрофильное обучение. 8-й класс. — М.: Вербум-М, 2005. — 119 с.
6. Иванов В. В., Потиха З. А. Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе. — М.: Просвещение, 1985. — 160 с.
7. Кравцова М. Ю. Церковнославянский язык. — М.: Этносфера, 2020. — 240 с.
8. Мейе А. Введение в сравнительное изучение индоевропейских языков. — М.: Едиториал УРСС, 2002. — 512 с.
9. Соболевский А. И. История русского литературного языка. — М., 1980. — 198 с.
10. Срезневский И. И. Мысли об истории русского языка и других славянских наречий. — СПб., 1887. — 164 с.
11. Фортунатов Ф. Ф. Избранные труды: в 2 т. — М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1956. — 922 с.
12. Якубинский Л. П. История древнерусского языка. — М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1953. — 367 с.
13. Черницына С. А. Русский язык с основами языкознания: учебное пособие. — Курган: Курганский государственный университет, 2010. — 156 с.
14. Шахматов А. А. К вопросу об историческом преподавании русского языка в средних учебных заведениях. РВФ. — Варшава, 1905. — № 1–2.

Kravtsova Marina Yuryevna
mkravtsova10@gmail.com
SBEI School № 1158

This article discuss some issues of changing the educational paradigm of Russian lessons in favor of a greater study of the theory and history of the Russian language. The examples of the application of the comparative historical method in school practice are considered.

Keywords: diachrony, comparative historical method, Indo-European languages, Proto-Indo-European, Proto-Slavic, Slavic languages.

Конвергентность современной лингвистической мысли: состояние и перспективы

Статья посвящена попытке осмыслить общее состояние современной лингвистической науки, а также выявить и описать основополагающие тенденции развития науки о языке. В работе высказывается предположение, что снятие информационных барьеров между науками дает мощный импульс для развития исследований. Доминантной языковой и когнитивно-дискурсивной инструментальной словесного произведения определяет своеобразие текстовой проекции мышления субъекта речи и получает специфическое лингвистическое оформление знания о мире в дискурсивной структуре. Таким образом, в статье выдвигается гипотеза, согласно которой союз лингвистики с научными отраслями, принципиально от нее далекими, негуманитарного толка позволяет не просто устанавливать лингвокогнитивные закономерности репрезентации языковой модели мира, но и реконструировать абстрактную модель мышления субъекта речи.

Ключевые слова: дискурсивное сознание, языковое сознание, когнитивная лингвистика, дискурс, текст, модель, моделирование.

Современная научная парадигма сместила фокус внимания лингвистической науки на принципиально новые объекты исследования, подчас превосходящие ее методологические возможности. Так, приблизительно в середине XX века появляются гибридные отрасли лингвистики — когнитивная лингвистика, нейролингвистика, психоллингвистика и др. Кроме того, научный статус металингвистики в настоящее время во многом определяется диалогом с такими науками, как генетика, антропология, биология, математика, физиология. Подобная интеграция науки о языке в чужеродные среды, с одной стороны, методически обогащает и расширяет ее исследовательский потенциал; с другой, — лишает лингвистику самоценности, превращая в своего рода науку-спутник. Однако в настоящей работе сконцентрируемся на позитивном потенциале современных языковедческих тенденций.

Ремаршрутизация металингвистического фокуса огибает текст как феноменологический продукт лингвокреативного мышления и стремится приблизиться к пониманию «производящего его разума», то есть решить проблемы преломления сознания субъекта речи в тексте. Словесное произведение — одна из форм проявления речемыслительной деятельности субъекта, позволяющая аналитически выделить и описать в абстракции языковое сознание как автономно существующее целое. В свете теории о корреляции языка и мышления картина мира как вербализованный и объективированный личностный конструкт становится доступным объектом анализа для гуманитарной мысли, а также является средой фиксации дискурсивной деятельности субъекта речи.

Такая теория фундирует свой исследовательский потенциал на двух коррелирующих между собой гипотезах. Первая гипотеза (У. Чейфа, 2009) выражает обусловленность языковых явлений процессами, происходящими в сознании субъекта речи. Вторая (Н. Ф. Алефиренко, 2015) рассматривает текст как знаковый комплекс, «в котором оказываются запечатленными направленность и состояние сознания человека, его личностные логические оценки и эмоциональные реакции на предмет (тему)» [1, с. 14]. Обе гипотезы высказаны в контексте теории дискурса и дискурсивной деятельности как имманентного свойства сознания человека. Диалогическая природа текста и зафиксированная в нем проекция авторского языкового сознания дает основания предположить, что словесное произведение несет в себе отпечаток индивидуально-авторского лингвокреативного мышления, материализованного в языке и дискурсивно-когнитивной структуре языковой картины мира. Придерживаясь теоретической линии, что любая словесная деятельность управляется сознанием как свойством высшей формы нервной деятельности, мы согласимся с Н. Ф. Алефиренко в том, что «языковая деятельность управляется языковым сознанием, речевая деятельность — сознанием речевым, коммуникативная деятельность — коммуникативным со-

знанием» [1, с. 13], автор вводит в лингвокогнитивный инструментарий понятие дискурсивного сознания, трактуемого как «единство противопоставленных друг другу двух главных участников речемыслительной деятельности: субъекта и объекта [1, с. 15].

При этом необходимо отметить, что в лингвистике само понятие сознания как продукт сложной психической деятельности не является объектом научной рефлексии. Интеграция лингвистики в контекст естественно-научных дисциплин обуславливает необходимость и значимость в русле лингвокогнитивного подхода к анализу текста использование в двух соотносимых друг с другом понятиях языковое сознание и дискурсивное сознание, объединенных общим терминологическим комплексом — речемыслительная деятельность (условия возникновения дискурсивного состояния ума) и речевое поведение (форма реализации специфики языкового сознания субъекта). Язык как инструмент когнитивной деятельности и его фиксация в письменной речи делает возможным изучить «и познающего субъекта (человека), и тот мир, который человек осваивает, и те механизмы, с помощью которых он это делает» [2, с. 6].

Манифестируемая в когнитивной лингвистике мысль о том, что отраженные и объективированные знания и представления об окружающем мире организуются в сознании с помощью определенных структур, а творчески реагирующие люди, в свою очередь, «обладают полной... моделью собственной ситуации» [3, с. 57], предопределила обращение к таким понятиям когнитивистики, как модель и моделирование. Вербализованная картина мира фиксирует в тексте результат вторичной интерпретации в виде структурно организованных языковых, дискурсивных, дискурсивно-когнитивных моделей, хранящих не только представления об отраженных предметах и явлениях, но и каузальные, логико-грамматические, аксиологические, объектно-субъектные и другие виды отношений между компонентами ментальных структур. Оперирование указанными понятиями расширяет методический диапазон, что с учетом заявленной цели дает возможность заглянуть «внутрь производящей системы, то есть внутрь разума» [Там же, с. 81]. На изложенной теоретической основе можно выстроить гипотезу о том, что когнитивно-дискурсивная модель авторской картины мира содержит в себе абстрактную проекцию дискурсивного сознания субъекта речи.

В контексте описанной теоретической базы представляется интересным и важным рассмотрение следующих основополагающих принципов проявления и воплощения авторской миромодели, дающей «ключи» к пониманию специфики дискурсивного сознания субъекта: языковые способы и приемы репрезентации миромодели и лингвостилистические особенности текста; конституирующие способы организации природного универсума и основные доминанты концептосферы творчества; генезис субъектных форм выражения языкового сознания; типологии ключевых лингвокогнитивных механизмов миромоделирования; специфики терминосистемы; аксиологический статус, интенциональность, иллюкутивный вектор, а также дискурсивно-когнитивные структуры текстов, связанных со спецификой кодификации способами кодирования/декодирования объектов реальной действительности, категоризацией моделируемого текстового пространства и др. Перечисленный аналитический фундамент, по нашему предположению, позволяет выстроить представление о том, что авторская картина мира как личностный конструкт содержит в себе ментальные продукты авторского миропонимания.

Таким образом, описание когнитивно-дискурсивных зависимостей, существующих между языком и мышлением и спецификой их вербализации, позволит описать абстрактную модель дискурсивного сознания, а значит, попытаться понять феномен творчески мыслящих людей.

Литература:

1. Алефиренко Н. Ф. Дискурсивный анализ: традиции и инновации // Язык — сознание — культура — социум: материалы науч. конф., посвященной памяти проф. И. Н. Горелова. — Саратов, 2008. — С. 12–15.
2. Норман Б. Ю. Когнитивный синтаксис русского языка: учебное пособие / Б. Ю. Норман. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. — С. 6.
3. Ремхе И. Н. Когнитивные особенности перевода научно-технического текста: на материале текстов металлургической промышленности: дис. ... канд. фил. наук. — Тюмень, 2007. — 187 с.
4. Чейф У. Л. Значение и структура языка. — М.: Либроком. — 430 с.

*Gushchina Ksenia Nikolaevna**k.churzina@yandex.ru**Astrakhan State Medical University*

Convergence of modern linguistic thought: state and prospects

The article is devoted to an attempt to comprehend the general state of modern linguistic science, as well as to identify and describe the fundamental trends in the development of the science of language. The paper suggests that the removal of information barriers between sciences gives a powerful impetus for the development of research. The dominant linguistic and cognitive-discursive toolkit of a literary work, which determines the originality of the textual projection of the thinking of the subject of speech and receives a specific linguistic formulation of knowledge about the world in a discursive structure. Thus, the article presents a hypothesis according to which the union of linguistics with scientific branches, fundamentally far from it, of a non-humanitarian sense, allows not only to establish linguo-cognitive patterns of representation of the linguistic model of the world, but also to reconstruct the abstract thinking model of the subject of speech.

Keywords: discursive consciousness, linguistic consciousness, cognitive linguistics, discourse, text, model, modeling.

Кунакова Клара Умирзаковна

saule.gosteva@mail.ru

Казахский университет международных отношений и

мировых языков имени Абылай хана

Республика Казахстан

Кунакова Гульшара Умирзаковна

gulkun@mail.ru

Академия логистики и транспорта

Республика Казахстан

Вторичный текст при обучении студентов русскому языку как неродному

Языковые дисциплины в формировании профессиональной коммуникации студентов. Уровень подготовки по русскому языку у студентов в Казахстане постепенно снижается. В целях повышения качества обучения русскому языку предлагается текстоориентированный подход. Эффективным приемом является создание вторичных текстов различных жанров, которое вызывает определенную трудность у нерусскоязычных студентов. В статье описываются этапы работы над исходным текстом, где предлагается применять примерные виды заданий и упражнений в целях закрепления навыков компрессии с сохранением главной информации.

Ключевые слова: исходный текст, вторичный текст, упражнения.

Система высшего образования Республики Казахстан претерпевает определенные реформации, обусловленные глобальными изменениями в мире. Образовательные программы позволяют выстраивать различного рода модули, реагирующие на вызовы дня. В основе всех модулей (какой бы специальности это ни коснулось) подразумевается профессиональная коммуникация, которая включает в себя субкомпетенции лингвистического, коммуникативного, речедетельностного характера. В связи с этим роль языковых дисциплин велика, так как в рамках рабочих учебных программ поставлены цели и задачи, способствующие формированию вышеуказанной компетенции.

На первом курсе казахского отделения в блок общеобразовательных дисциплин обычно включается «Русский язык», который реализуется по рабочей учебной программе по уровневой системе в пределах А1–С1 [1]. Программа построена на тематических модулях, которые преследуют цель развития речи студентов. В зависимости от выбранной специальности учебный материал может варьироваться, приближаясь к профессиональной ориентации студентов.

Учебная программа по русскому языку как неродному в школах Казахстана определяет уровень достижения выпускниками уровня В1. Однако, в настоящее время с сожалением приходится констатировать, что уровень обученности студенческого контингента с каждым годом снижается. Тому есть различного рода объяснения объективного и субъективного характера, что с ними можно только соглашаться и принимать как реальность. Поэтому в вузе преподавателям приходится маневрировать в презентации учебного материала и искать эффективные пути для сопряжения с уровнем подготовки первокурсников. В связи с этим попутно можно заявить, что обучение русскому языку в Казахстане постепенно переводится на рельсы методики преподавания русского языка как иностранного.

Педагогический опыт позволяет нам уверенно заявить, что единицей организации учебного материала, наиболее доступной для восприятия нерусскоязычными студентами, является текст с профессиональной ориентацией, вокруг которого можно построить учебный процесс, где можно возвратиться к школьной программе — освежить/доучить определенный лексико-грамматический материал, и одновременно добиваться выполнения задач вузовской программы.

Исходный текст во время занятий служит для студентов опорой смыслового, ценностного характера и имеет большой потенциал для организации их коммуникативной деятельности, в результате чего должен быть создан собственный речепродукт в устном или письменном виде — вторичный текст различного жанра, стиля, объема и др.

Вторичным текстом в лингводидактике называются речевые произведения, созданные на основе уже существующего, исходного текста с сохранением его содержания [2, с. 45].

Вторичный текст, созданный студентами, имеет признаки, присущие ему, как и любому другому тексту:

- его созданию служит аналитико-синтетическая переработка информации первоисточника;
- исходный текст подвергается обработке, извлечению, сжатию;
- его структурно-смысловые особенности зависят от конкретной учебной цели и задачи модуля.

Как показывает опыт, студентам нынешнего времени — продуктам ЕНТ с клиповым мышлением — достаточно трудно создать качественный вторичный текст. Благодаря натренированной тестами памяти они быстро заучивают текст без должного осмысления ключевой информации и вербализуют его с достаточным количеством орфоэпических ошибок, либо в письменном виде с нарушением орфографических правил русского языка. При создании вторичного текста наблюдаются нарушения последовательности событий, пропуск важных сведений, предложения по конструкции, чаще всего не соблюдают порядок слов в русских предложениях и др.

Для преодоления перечисленных негативных явлений надо использовать определенный алгоритм работы с текстами в ходе занятий, опытом которого мы и хотели поделиться. Тексториентированный подход реализуется посредством следующих этапов:

- лексико-грамматического анализа исходного текста;
- смыслового и структурно-логического анализа первоисточника;
- производство собственного вторичного текста.

Каждый из этих этапов сопровождается комплексом упражнений и заданий, достигающих цели понимания студентами информации, содержащейся в исходном тексте. В методике обучения языкам их обычно классифицируют как предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания.

Обратимся к примеру одного из текстов для студентов специальности «Международные отношения». Нами был выбран текст по деятельности Абылай хана, который знаком первокурсникам из школьного курса истории.

Политик, дипломат, полководец

Один из самых выдающихся государственных деятелей в истории казахской государственности хан Абылай был умным политиком, грамотным дипломатом, талантливым полководцем. Его основной задачей было сохранение и укрепление Казахского ханства.

Настоящее имя хана Абылая — Абыльмансур. Он сын Коркем Уали-султана, внук Абылай-хана Канышера, прозванного так за храбрость и ярость в бою с врагами, потомок хана Барака в 9-м колене. Предки хана Абылая происходят от знаменитого основателя Казахской орды Аз-Жанибека, который является потомком Джучи-хана, старшего сына Чингисхана. Отец Абыльмансура погиб в бою от рук врагов во время нашествия правителя Джунгарии Цэван Рабдана. Испытавший много горестей и трудностей будущий хан с 12-летнего возраста вырос в простой среде, что и помогло ему впоследствии стать поистине всенародным лидером.

Абылай-хан вошел в историю как мудрый государственный деятель, сплотивший казахов в единое государство. Оригинальность личности Абылая заключается и в том, что он стал ханом не по наследству и не по захвату, а благодаря своим личным способностям. Природный ум, воинская отвага, организаторский талант, ораторское искусство и другие личные качества позволили ему выдвинуться. Он говорил на семи языках, в том числе — на китайском. Но даже при наличии таких выдающихся способностей Абылай не мог рассчитывать на ханский титул без поддержки именитых и влиятельных личностей: Бухара-жырау, биев-Толе, Казбека, Айтеке, Каная, батыров Богенбая, Кабанбая, Малайсары, Олжабая, Джанибека и других.

Во внешней политике Абылай стремился сохранить независимость Казахского ханства, установил политические и экономические связи со всеми сопредельными государствами — Россией, Китаем, Бухарским и Хивинским ханствами. В развитии этих отношений ярко проявились незаурядные дарования Абылая как тонкого политика и искусного дипломата. Главным итогом внешнеполитической деятельности Абылая явилось признание Казахского ханства как полноправного субъекта международных отношений со всеми сопредельными государствами (По Г. Карсаковой) [3].

Исторические сведения, содержащиеся в тексте, описаны во многих известных источниках на казахском языке. Казалось бы, для студентов 1-го курса, вчерашних школьников, здесь ничего затруднительного для понимания и воспроизведения. Однако, как показывает практика, при создании вторичного текста наблюдаются трудности различного характера. Следовательно, необходимо организовать подготовительную работу со студентами для качественного речевого производства.

Исходный текст определяет следующие предтекстовые задания, например, для ознакомления с лексическими единицами, грамматическими явлениями, синтаксическими конструкциями и др.:

1. Пронаблюдайте русскую транслитерацию имен собственных казахского языка. Прочитайте правильно.

Абильмансур, Коркем Уали, Абылай-хан Канышер, Барак, Аз-Жанибек, Джучи-хан, Чингисхан, Бухара-жырау, Толе би, Казбек би, Айтеке би, Канай би, батыры Богенбай, Кабанбай, Малайсары, Олжабай, Джанибек.

2. Прочитайте названия государства. Покажите на карте примерное расположение исторических государств.

Казахское ханство, Джунгария, Россия, Китай, Бухарское ханство, Хивинское ханство.

3. Просклоняйте данные словосочетания, согласуйте падежную форму слов.

Государственные деятели, природный ум, воинская отвага, организаторский талант, ораторское искусство.

4. Спишите и определите грамматическую основу предложений.

Хан Абылай был умным политиком, грамотным дипломатом, талантливым полководцем. Во внешней политике Абылай стремился сохранить независимость Казахского ханства. Отец Абильмансура погиб в бою от рук врагов.

5. Объясните значения данных терминологических словосочетаний. Составьте с ними предложения.

Казахская государственность, полноправный субъект международных отношений, сопредельные государства, внешнеполитическая деятельность, стать ханом не по наследству и не по захвату.

6. Выпишите слова, обозначающие родство людей.

(Предполагается ряд слов: *внук, сын, отец, потомок, предок.*)

Вслед за подобными заданиями следует самостоятельное чтение вслух или про себя, соблюдая при этом нормы орфоэпии.

Притекстовые задания направлены на понимание содержания исходного текста и может включать в себя поиск ключевых слов, несущих главную информацию; составление плана текста с последующим пересказом; ответы на вопросы как преподавателя, так и работы в парах (например, *Какие качества Абылай-хана отмечены в данном тексте? Какова родословная Абылай-хана? Как он стал ханом? Какова была внешняя политика хана Абылая?*).

Одним из эффективных заданий является анализ структуры текста с выделением его введения, основной части, заключения, а также его основной интенции. При этом выделяются «скрепы» между частями текста, которые отслеживают развитие информации. Вследствие подобных занятий определяется функционально-смысловая тип речи, его жанровые и стилистические особенности.

Послетекстовые задания, способствующие закреплению умений компрессии, замены синонимических конструкций причастными и деепричастными оборотами, трансформация предложений с избыточной информацией и др. Например:

1. Сократите данные предложения, оставив главную информацию.

Один из самых выдающихся государственных деятелей в истории казахской государственности хан Абылай был умным политиком, грамотным дипломатом, талантливым полководцем. Он сын Коркем Уали-султана, внук Абылай-хана Канышера, прозванного так за храбрость и ярость в бою с врагами, потомок хана Барака в 9-м колене.

2. Замените придаточное предложение причастными оборотами.

Предки хана Абылая происходят от знаменитого основателя Казахской орды Аз-Жанибека, который является потомком Джучи-хана, старшего сына Чингисхана.

3. Составьте одно предложение из двух данных предложений.

Природный ум, воинская отвага, организаторский талант, ораторское искусство и другие личные качества позволили ему выдвинуться. Он говорил на семи языках, в том числе — на китайском.

Таким образом, последовательность поэтапных заданий работы над исходным текстом приносит свои плоды. Студенты приобретают навыки перекодирования информации в ходе создания вторичного текста. Систематическая работа в подобном ключе приучает их продуцировать собственные речепродукты, что обеспечивает успешность коммуникации.

Литература:

1. Типовая учебная программа общеобразовательной дисциплины «Русский язык» для организаций высшего и (или) послевузовского образования (Утв. приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 603).
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: ИКАР, 2009. — 448 с.
3. Карсакова Г. Политик, дипломат, полководец [Электронный ресурс] // <https://apgazeta.kz/2013/10/05/politik-diplomat-polkovodec/>

Kunakova K.

saule.gosteva@mail.ru

*Abylai Khan Kazakh University of International
Relations and World Languages*

Kunakova G.

gulkun@mail.ru

Academy of Logistics and Transport

Secondary text in teaching students Russian as a non-native Language

The role of language disciplines in the formation of students' professional communication is important. The level of training in the Russian Language among students in Kazakhstan is gradually decreasing. In order to improve the quality of teaching the Russian Language, a text-oriented approach is proposed. An effective technique is the creation of secondary texts of various genres, which causes some difficulty for non-Russian-speaking students. The article describes the stages of work on the source text, where it is proposed to use approximate types of tasks and exercises in order to consolidate the compression skills while preserving the main information.

Keywords: original text, secondary text, exercises.

Лингвометодические аспекты обучения тюркоязычных студентов предложно-падежным конструкциям русского языка

В статье рассматриваются проблемы обучения научной речи студентов-филологов, для которых русский язык не является родным. Обосновывается целесообразность систематической работы, основывающейся на выполнении комплекса разнообразных упражнений, обеспечивающих усвоение морфологического оформления и лексико-семантического значения компонентов предложных словосочетаний, что в целом является необходимой и важной частью в процессе обучения студентов-филологов научному стилю.

Ключевые слова: научный стиль, студенты-филологи, предложно-падежные конструкции.

На современном этапе развития общества выдвигаются новые требования к профессиональной подготовке выпускников вуза, в числе которых формирование современной языковой личности, главной личностной компетенцией которой является коммуникативная компетенция. В связи с этим язык рассматривается как особое средство общения, способное функционировать в разных коммуникативно-речевых ситуациях. Потому актуальным для современной научной парадигмы выступает понятие функционального стиля, а важнейшим условием повышения эффективности учебного процесса является взаимосвязанное обучение студентов видам речевой деятельности.

Необходимость овладения филологом-русистом всем богатством великого русского языка и умение пользоваться монологической речью научного стиля в особенности ни у кого не вызывает сомнений. Этим обусловлена необходимость разработки в методике преподавания средств и приемов, способных облегчить и ускорить процесс овладения языком научной литературы.

Вопрос о функциональных стилях очень сложен, не вполне разработан, в выделении функциональных стилей нет полного единства, как нет единого мнения и в определении сущности функционального стиля.

Наиболее полным, на наш взгляд, является определение функционального стиля речи М. Н. Кожиной, одного из авторитетнейших ученых в области функционально-стилистических исследований, основанное на понимании стиля академиком В. В. Виноградовым: «Функциональный стиль речи — это определенная социально осознанная разновидность речи, соответствующая той или иной сфере общественной деятельности и форме сознания, обладающая своеобразной стилистической окраской, создаваемой особенностями функционирования в этой области языковых средств и специфической речевой организацией, имеющая свои нормы отбора и сочетания языковых единиц, определяющиеся задачами общения в соответствующей сфере» [2, с. 13]. Специфика каждого стиля, каждого вида речи в современном русском языке создается не столько наличием особых, свойственных только ему средств выражения, сколько особенностями (семантическими, статистическими и т. д.) функционирования общезыковых средств и особыми законами их отбора и организации.

Основное назначение научного стиля — давать точное, систематическое изложение научных вопросов; в нем основное внимание привлечено к логической стороне излагаемого.

Стиль научного изложения, по мнению большинства лингвистов, обладает рядом существенных характерных особенностей. Так, М. П. Сенкевич дает следующую характеристику научного стиля: «Полнота, точность, объективность высказывания и строгая логическая последовательность изложения, использование интеллектуальных элементов языка характерны для стиля научных работ по различным отраслям знания» [3, с. 21].

Требование современной методики — обучать языку на материале специальности — выдвигает следующую цель в подготовке специалиста-филолога: обучить студентов подязыку их будущей специальности.

Подъязык, или микроязык, по определению Н. Д. Андреева (который одним из первых вел это понятие), — это «набор языковых элементов и их отношений в текстах с однородной тематикой. Каждый из подъязыков весьма строго ограничен тематически, имеет специфику использования в нем языковых средств выражения, прежде всего лексических (термины), реже синтаксических. Эти различия объясняются различиями между самими науками по их предмету, кругу понятий, техническим приемам исследования и аргументации, т. е. эти различия между подъязыками обусловлены содержанием того, о чем говорят, а не тем, как говорят» [1, с. 492]. Другими словами, можно обсуждать подъязыки медицины, астрономии, экономики, филологии и прочих наук.

Подъязыком специальности филолога-русиста следует считать язык научно-учебной литературы по дисциплинам лингвистического цикла.

Отбор грамматических конструкций, употребительных в подъязыке учебной литературы по современному русскому языку, имеет большое значение для преподавания русского языка с учетом специальности. Их усвоение поможет студентам, особенно тем, для кого русский язык не является родным (а таких студентов, в основном представителей тюркоязычных национальностей, обучающихся на филологических факультетах высших учебных заведений Республики Узбекистан по направлению образования 5120100 — Филология и обучение языкам (русский язык), большинство), в использовании средств языка в тех или иных условиях общения: выступления на семинаре, ответ на практических занятиях, написание письменных работ и т. д.

Для эффективной работы по овладению нерусскими студентами-филологами научной речью необходимо прежде всего выяснить, какие языковые факты представляют особую трудность для усвоения.

Наши наблюдения за учебным процессом, анализ письменных работ и устных ответов студентов позволили сделать вывод о том, что при построении предложений на русском языке особую трудность для нерусских студентов представляет усвоение предложных словосочетаний, связанных по способу управления.

Теоретической основой методики преподавания нерусским студентам русских предложно-падежных конструкций являются основные положения лингвистической науки о сильном и слабом, мотивированном и немотивированном управлении. К лингвистическим основам организации работы над русскими предложными словосочетаниями необходимо отнести также последовательное разграничение трех типов связи между главным и зависимым компонентом словосочетания: 1) структурно-грамматическая связанность; 2) структурно-лексическая связанность; 3) главный член словосочетания обладает свойством независимого одиночного употребления.

Лингвометодические основы обучения тюркоязычных студентов предложным словосочетаниям с учетом их будущей специальности свидетельствуют о необходимости:

1) отбора предложных словосочетаний из текстов лингвистической учебной литературы и их анализа;

2) разработки системы упражнений и заданий по совершенствованию умений и навыков студентов-филологов в употреблении предложных конструкций подъязыка учебной литературы лингвистического цикла.

Презентация языкового материала в виде речевых образцов, формул, моделей представляется в методическом плане наиболее рациональной. Введение моделей предложных словосочетаний в актив знаний студентов является основой создания навыков самостоятельного построения студентами словосочетаний изучаемого типа. Овладев с помощью образцов структурой словосочетаний и законами их функционирования, студенты по аналогии с ними смогут создавать свои варианты.

Основой изучения грамматики является синтаксическая конструкция: изучаемая грамматическая форма дается в предложении (и значение формы понимается из контекста предложения) в органической связи лексики с изучаемой грамматической формой. Этот принцип предполагает изучение отобранных конструкций с их фиксированным лексическим наполнением. При этом следует помнить о том, что именно лексические значения компонентов определяют коммуникативную функцию той или иной конструкции. Студенты должны знать не только структуру, но и функции изучаемых конструкций, что обеспечит практическое владение языком. Объединение вокруг одной

ситуации, одной смысловой категории различных средств выражения одного и того же содержания позволяет создавать у студентов постоянные ассоциации между понятиями и способами их выражения в языке. Такой путь определяет также комплексное изучение конструкций, единых по функциям, но различных в грамматическом оформлении.

Выбор предложно-падежных конструкций в качестве объекта нашего изучения обусловлен тем, что предлоги в узбекском языке (а количество студентов-узбеков преобладает) отсутствуют. Это одно из наиболее существенных различий русского и узбекского языков порождает особые трудности в усвоении нерусскими студентами предложных конструкций.

Одной из особенностей русских предлогов является их многозначность, т. е. способность передавать различные смысловые отношения, причем оттенки значений предлогов зависят от семантики главного и зависимого слов.

Как показал анализ предложных словосочетаний, среди них выделяются конструкции с предлогами, употребляющимися с несколькими падежами. С этой особенностью русских предлогов связана специфическая трудность их усвоения нерусскими студентами, так как падежные системы в родном и русском языках не совпадают. Студентам необходимо овладеть всеми валентностями главных слов предложных конструкций, зависящими от предлога. Усвоение отобранных языковых моделей и построение по аналогии с ними вариантов с разным лексическим наполнением возможно при прочном навыке употребления всего разнообразия падежных форм в зависимости от предлога. Внимание студентов при обучении отобранным моделям следует обратить на конструкции с предлогами, способными употребляться с несколькими падежами. Выработку навыка употребления падежных форм и усвоение сочетаемости компонентов словосочетания следует сопровождать усвоением употребительной лексики, так как значение предложных конструкций зависит от лексического значения обоих компонентов словосочетания.

В связи с расхождением в русском и узбекском языках такого вида связи слов, как управление, в процессе обучения студентов русским предложным словосочетаниям необходимо обращать их внимание на сочетаемость слов, на характер связи компонентов, на грамматическое оформление связи компонентов.

Практика показывает, что предложно-падежные формы целесообразно включать в учебный процесс в словосочетаниях, организованных на основе расчлененных свойств глагольного и именного компонентов и характеристик типов связи между этими компонентами.

Определенные затруднения при усвоении предложных словосочетаний вызовут явления русского языка, полностью отсутствующие в родном языке студентов: приставочные глаголы, образованные от них глагольные имена существительные, возвратные глаголы с частицей *-ся(-сь)*.

Наш многолетний опыт работы в вузе дает основание констатировать, что для успешного овладения всеми этими конструкциями целесообразно использовать специально разработанный комплекс упражнений, в процессе выполнения которых студенты усваивают морфологическое оформление и лексико-семантическое значение компонентов предложных словосочетаний, законы, по которым строятся русские словосочетания. В ходе изучения падежей с предлогами студенты учатся сознательному конструированию словосочетаний по обобщенным моделям. Однако выработка навыка построения предложных словосочетаний, усвоение значений определенных формальных средств не может считаться конечной целью обучения студентов предложно-падежным конструкциям. Несомненно, осмысление значений словосочетаний, правил их морфологического оформления — это необходимая и важная часть в процессе обучения студентов-филологов научному стилю.

Литература:

1. Андреев Н. Д. Распределительный словарь и семантические поля // Статистико-комбинаторное моделирование подязыков: сб. науч. ст. // под ред. Н. Д. Андреева. — М.; Л.: Наука, 1965. — С. 490–497.
2. Кожина Н. М. и др. Стилистика русского языка. — М.: Флинта: Наука, 2008. — 464 с.
3. Сенкевич М. П. Стилистика научной речи и литературное редактирование научных произведений: учеб. пособие для вузов по спец. «Журналистика». — М.: Высшая школа, 1984. — 319 с.

Lagay Elena Alexandrovna

elenalagay@mail.ru

Uzbek state University of World Languages,

Tashkent city, Republic of Uzbekistan

Linguometodic aspects of teaching Turkic-speaking students prepositional case constructions of the Russian language

The article discusses the problems of scientific speech teaching of philology students for whom the Russian language is not native. The expediency of systematic work based on a complex of various exercises, during which students learn the morphological design and the lexical and semantic meaning of the prepositional phrases components, what in general is a necessary and important part in the process of teaching philology students a scientific style.

Keywords: scientific style, philology students, prepositional-case constructions.

Развитие учебно-познавательных компетенций школьников Казахстана как путь повышения эффективности преподавания русского языка

Цель статьи — показать эффективность и рациональность использования интерактивных методов в процессе преподавания русского языка на основе практики. Автор делится своим опытом преподавания, рассказывает о тех инновационных методах и приемах, которые дают реальный результат в формировании знаний, умений и навыков школьников. Особое внимание автором уделено технологии критического мышления, «смешанному обучению», в своей статье она осветила такие приемы, как система работы «малых групп», организация проектной деятельности учащихся на уроках русского языка, работа в парах сменного состава. Применение интерактивных технологий обучения продиктовано потребностью эффективной работы в современных условиях. Объект исследования — использование технологии критического мышления в процессе преподавания русского языка. Предмет исследования — обзор интерактивных методов и приемов, а также демонстрация эффективности их использования. В результате проведенного исследования сделаны выводы о необходимости каждому практикующему в школе учителю использовать все имеющиеся современные инструменты преподавания для достижения высоких результатов и пробуждения интереса обучающихся к русскому языку и к русской литературе.

Ключевые слова: технология критического мышления, «смешанное» обучение, система «малых групп», проектная деятельность, работа в парах сменного состава.

Мой многолетний опыт работы со школьниками все время дополняется новыми приемами и методами обучения русскому языку. Конечно же, каждому профессионалу хочется идти в ногу со временем: осваивать и внедрять новые технологии. Время скоротечно: для детей каждого нового десятилетия применимы разные приемы. В наше время актуально как никогда развитие самостоятельности учащихся: способности принимать ответственные решения, анализировать свою учебную деятельность, давать ей самооценку, определять макро- и микроцели, все время развиваться, уметь работать в команде, проявлять свои способности и регламентировать весь процесс решения проблемы, исходя из общих интересов всей группы. Жизнь требует гибкого применения знаний в постоянно меняющейся среде. Конечно же, без базовых знаний русскому языку не научишь, а вот пути их усвоения могут быть разными, я остановлюсь на некоторых из них.

Работа в парах сменного состава. Данный вид работы на практике доказал свою эффективность. Я делаю так: ребята, которые сидят на первом варианте, сидят на уроке статично, а ребята второго варианта через определенный временной интервал передвигаются по часовой стрелке, таким образом, каждый ученик контактирует с остальными ребятами. Поочередно они выполняют роль или учителя, или ученика. То есть если в первый раз ты был учителем, то во второй паре будешь учеником. В процессе работы за время учебного контакта учащиеся заполняют оценочные листы: те, что были в роли учителя, ставят баллы ученику за знание, понимание материала и его практическое использование, а те, что были в роли учеников, ставят баллы своему учителю за умение общаться, за корректность поведения и владение материалом, ведь если ученик допустил ошибку, надо объяснить почему. Также для того чтобы проконтролировать качество работы, назначается ученик-наблюдатель, своего рода аудитор, он следит за темпом, делает замечания, если ребята отвлеклись от своей цели, и в конце урока, когда обсуждаются оценки ребят, его голос имеет решающее значение, он соглашается с ребятами или опровергает их баллы и комментирует почему. Организовать данный вид работы можно по-разному: в начале своей практической деятельности я разрабатывала листы вопросов и листы ответов. Это достаточно эффективно, ведь ребята зна-

ли, что задавать и как отвечать. В итоге цель достигалась: ученики не только выучивали правила, но и могли их применять на практике. Но в дальнейшем условия изменились: ребятам самим надо было составлять вопросы по теории, приветствуются так называемые «толстые» вопросы, которые заставляют учеников творчески применять учебный материал, а не просто отвечать *что, когда, что делает* и т. д. И высокие баллы ставятся за интересные вопросы, заставляющие учеников думать и находить креативные решения.

Другие формы работы в парах сменного состава. Еще один из видов такой работы — это урок-экзамен. Из числа самых успешных учеников формируется экзаменационная комиссия, каждый экзаменатор составляет задания, которые согласуются и корректируются учителем. Внешне это похоже на «ротацию станций»: два-три успешных ученика отвечают за свою станцию, остальные ученики двигаются по часовой стрелке от станции к станции, тянут экзаменационные вопросы, отвечают на них, чтобы в своем экзаменационном листе получить баллы за проявленные знания теории и навыки владения грамматическим материалом. Такая форма работы очень нравится ребятам, особенно учащимся среднего звена [6, 7].

Деловые игры. Конечно же, выигрышным приемом развития интереса к предмету являются деловые игры. Ролевое общение — это одновременно и игровая, и учебная, и речевая деятельность. Ребята учатся создавать и к месту употреблять такие ее разновидности, как приветственная речь, похвала, характеристика, обвинительная или оправдательная речь и другие. Чаще всего я обращаюсь к данному виду работы на уроках литературы, когда мы изучаем обзорные темы, или на итоговых уроках. Это могут быть уроки-конференции, уроки-суды, уроки-путешествия.

Структурирование учебного материала. Ребятам очень нравится составлять необычные схемы: диаграмму Венна, фишбоуны, кластеры. Очень эффективен прием кластера, это современный прием критического мышления, где материал творчески перерабатывается и выражается с помощью графики и ключевых слов по теме. Это необычная схема, которая выражает размышления учеников, их ориентацию в изученной учебной информации, предлагает нетрадиционный путь решения. Кластер помогает подготовиться к сочинению, где четко указывается главная мысль, среди аргументов выбираются самые сильные и убедительные, набрасывается схема доказательств с конкретными примерами, выражается свое отношение, делается вывод [8].

Творческий уровень работы. По окончании изучения темы для подведения итогов я предлагаю ученикам, работающим в «малых группах» создать постеры, в которых точно и правильно должна быть отражена тема, оценивается и эстетика оформления, и визуализация поставленной проблемы. Во время защиты своего проекта ребята могут исполнить либо переделать известную песню, поменяв текст на слова по изученным правилам, либо разыграть сценку, либо придумать грамматическую сказку, либо подготовить шарады, ребусы для других групп [4].

Организация поисковой деятельности школьников. Так например, при изучении темы «Традиции и обряды русского народа» в седьмом классе я предложила моим ученикам для расширения их представлений о русских обрядах и традициях заняться поисковой деятельностью. Подготовительный процесс для ребят был очень интересен: к работе подключились бабушки, дедушки, использовались возможности интернета, стали искать русские народные костюмы. Результатом этой исследовательской деятельности стали очень содержательные постеры: ребята в процессе своей работы поняли, в чем отличие сине-голубых переливов гжели от красно-желтых красок хохломы в народных промыслах, познавательны были истории создания русской избы, неповторимого русского костюма, русской игрушки, они поразились уникальности изделий из бересты. Традиции и обряды русского народа прежде всего отражают открытую, щедрую душу и духовность русского народа, утверждают победу добра над злом, ценность любви, дарящей миру жизнь, великодушные. Изучая культуру русского народа, у ребят появилось желание также глубже узнать традиции своего, родного народа. Семиклассники отметили, что народ Республики Казахстан полиэтничен, в нем более 120 национальностей, живущих в дружбе и мире, и это большое достижение нашей страны. Ребята подчеркнули, что одним из важных условий содружества наций является уважение граждан к национальным обычаям и традициям всех национальностей нашей страны.

«Технология смешанного» обучения. Осваивая современные технологии, учителя нашей школы обращаются к опыту смешанного обучения, я, в частности, хочу остановиться на опыте

«Ротация станций» как итоговом уроке по литературе в восьмом классе, завершающем тему «Школа в жизни человека». На предыдущих уроках мы с ребятами уже прочитали рассказ В. Распутина «Уроки французского», повесть Ч. Т. Айтматова «Первый учитель», рассказ В. Астафьева «Фотография, на которой меня нет». Теперь же им предстояло обобщить свои представления по данной теме, выразить свое мнение, другими словами, чтобы закрепить и актуализировать полученные знания, я предложила им интерактивную форму — проектную деятельность: в итоге им надо было создать постер по изученной теме [1].

Опыт технологии «смешанного обучения» — «Ротация станций». Вначале ребята разделились на три группы, каждая группа работала в своей части класса: станция работы с учителем, станция онлайн-обучения и станция проектной деятельности, в течение урока ребятам надо побывать на всех трех станциях [3]. На станции работы с учителем мы обсуждали проблемные вопросы по данным произведениям, я прокомментировала достоинства и недочеты письменных творческих работ учащихся, выполненных на предыдущем уроке, так как свои выводы в постере они должны были брать из этих работ, отправленных накануне на сервис Google Сайты. У ребят есть доступ для чтения сочинений других ребят, они получили ссылку на этот документ, но у них нет возможности редактировать эссе — это прерогатива учителя. Таким образом, учащиеся могут прочитать не только эссе ребят своей группы, но и всего класса, что побуждает их к поиску убедительных аргументов во время защиты проекта. На станции онлайн-обучения ребята находили нужный материал для своих постеров в интернете: иллюстрации произведений, афоризмы и пословицы по теме, видеофрагменты — обсуждали его и распечатывали. На станции коллективного проекта надо было создать готовый продукт, который бы отражал не только проблематику произведений, но и отношение ребят к исследуемой проблеме, полно и ярко давал бы сведения по теме этого небольшого исследования [3].

У педагогов в современных условиях сложная задача: не только обеспечить учеников глубокими знаниями предмета, но и сформировать у молодежи целеустремленность и настойчивость, критичность мышления и коммуникативные умения, подготовить молодое поколение к самостоятельной, творческой, активной деятельности. Мы, творчески работающие учителя, стараемся идти в ногу со временем: изучаем возможности использования технологии смешанного обучения, различных образовательных онлайн-платформ, таких как *Google Classroom*, *Canvas*, *Moodl*, видеоконтент на *Youtube*, *Видеоуроки*, *Виртуальная академия*, *Инфоурок*, *TED*, *Khan Academy*, получаем обратную связь от учащихся на *Mentimeter* и *Slido*, на интерактивной доске *Padlet* [2]. Сейчас так много всего интересного, нужно только захотеть освоить предлагаемые интерактивные методы и приемы и получать удовольствие от работы.

Литература:

1. Абрамова Я. К. Смешанное обучение как инновационная образовательная технология / Я. К. Абрамова // Перспективы развития информационных технологий. — Новосибирск, — 2014. — № 17. — С. 115–119.
2. Андреева Н. В. Шаг школы в смешанное обучение / Н. В. Андреева, Л. В. Рождественская, Б. Б. Ярмахов. — М.: Буки Веди, 2016. — 280 с.
3. Бесенова Э. С. Смешанное обучение: от идеи к практике / Э. С. Бесенова, А. Н. Иманова, Р. Т. Самуратова // Наука и образование: новое время. — 2016. — № 5 (16). — С. 293–297.
4. Нагаева И. А. Педагогический дизайн и педагогическое проектирование: проблемы и перспективы / И. А. Нагаева // Информатизация и связь. — 2012. — № 4. — С. 61–64.
5. Хорн М., Стейкер Х. Смешанное обучение. Использование прорывных инноваций для улучшения школьного образования / М. Хорн, Х. Стейкер. — Калифорния: Willey, 2015. — 343 с.
6. Хухлаева О. В. Психология подростка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / О. В. Хухлаева. — 3-е изд. — М.: Академия, 2008. — 160 с.
7. Шапкина Е. А. Психологические особенности среднего школьного возраста / Е. А. Шапкина, С. О. Щелина // Молодой ученый. — 2015. — № 19(99). — С. 343–345.
8. Лановенко Н. Н. Применение опыта преподавания русского языка и литературы в бизнес-образовании // Открытая школа. — 2020. — № 7(198). — С. 17–19.

*Lanovenko N. N.**Lanovenko.n@mail.ru**International school-lyceum “Dostar” of Almaty, Kazakhstan*

Development of educational competences of schoolchildren of Kazakhstan as a way to improve the efficiency of teaching Russian

The purpose of the article is to show the effectiveness and rationality of using interactive methods in the process of teaching the Russian language based on practice. The author shares his experience in teaching, talks about those innovative methods and receptions that give a real result in the formation of knowledge, skills and skills of schoolchildren. Special attention was paid by the author of critical thinking technologies, “mixed learning”, in its article she highlighted such techniques as the system of work “Small Groups”, the organization of the project activities of students in the lessons of the Russian language, work in vapor variations. The use of interactive learning technologies is dictated by the need for efficient work in modern conditions. The object of the study is the use of critical thinking technology in the process of teaching the Russian language. The subject of the study is a review of interactive methods and techniques, as well as a demonstration of the effectiveness of their use. As a result of the study, conclusions were made about the need to use all the existing modern teaching tools to achieve high results and awakening the interest of students to the Russian language and the Russian literature.

Keywords: critical thinking technology, “stacked” training, the system of “small groups”, project activities, work in vapor variables.

Работа с текстом правовой тематики при обучении языку специальности

Данная статья посвящена анализу текста правовой тематики для студентов I курса специальности «Право и организация социального обеспечения». В тексте приведена юридическая терминология с лексическим анализом. В статье рассматривается текстоцентрический подход в обучении языку специальности, дается определение, признаки текста и лексические особенности юридического подстиля.

Ключевые слова: текст правовой тематики, лексические особенности, грамматические особенности, юрист.

В современной методике обучения языку специальности основу содержания составляет учебный материал, под которым понимается специально отобранный и методически организованный материал, подлежащий презентации и усвоению в процессе обучения. В лингвистике изучаются не только словосочетания и предложения, но и различные объединения законченных предложений в единицы большего объема. Наиболее крупной из таких единиц является текст.

Текст (от латинского *textus* — «ткань», «сплетение», «соединение», «структура», «связь») — это речевое произведение, состоящее из ряда предложений, расположенных в определенной последовательности и объединенных в целое единством темы, основной мысли при помощи различных языковых средств [8].

Основными признаками текста являются:

- 1) завершенность, смысловая законченность, которая проявляется в полном (с точки зрения автора) раскрытии замысла и в возможности автономного восприятия и понимания текста;
- 2) связность, проявляющаяся, во-первых, в расположении предложений в такой последовательности, которая отражает логику развития мысли (смысловая связность); во-вторых, в определенной структурной организованности, которая оформляется с помощью лексических и грамматических средств языка;
- 3) стилевое единство, которое заключается в том, что текст всегда оформляется стилистически: как разговорный, официально-деловой, научный, публицистический или художественный стиль.
- 4) цельность, которая проявляется во вместе взятых связности, завершенности и стилевом единстве [5].

При таком подходе текст является источником языкового и речевого материала, средством формирования речевых умений, стандартным образцом определенного вида письменного речевого сообщения, используемого в качестве основы для построения собственного высказывания, источником информации.

Следовательно, отбор текстов имеет первостепенное значение. При отборе материалов необходимо учитывать как экстралингвистические, так и лингвистические факторы. Под экстралингвистическими факторами принято понимать следующие критерии:

1. Мотивационный. Представленный текст должен быть интересен учащимся, воодушевлять их познавать новое, учиться. Здесь необходимо учитывать особенности учебной ситуации, возрастную группу обучаемых, их общие или профессиональные (если речь идет о профессионально ориентированном обучении) интересы, личностные особенности;
2. Методический. Отобранный учебный материал должен иметь основу для создания на его основе упражнений и заданий.
3. Доступность. Уровень сложности содержания текста должен соответствовать уровню когнитивного развития обучаемых.

4. Потенциал для развития обучающихся. Материал должен послужить в дальнейшем стимулом для студента продолжить работу за пределами аудитории, способствовать дальнейшему росту личностного, творческого потенциала обучаемых, их когнитивному развитию.
5. Ресурс актуальности. Как долго содержание текста сможет оставаться актуальным. Необходимо помнить, что сегодня информация очень быстро устаревает, многие жизненные реалии уходят в прошлое, сменяются другими, кажущиеся еще вчера актуальными проблемы теряют свою остроту.

К лингвистическим факторам можно отнести языковой материал, а также тематическую направленность текста.

Существует точка зрения, что основным принципом отбора текстов должен быть принцип целесообразности, согласно которому в учебный процесс включаются тексты, которые в наибольшей степени отвечают поставленным учебным целям и задачам [9].

Вопросы культуры речи в профессиональной сфере стали особенно актуальны в настоящее время. Для деловой речи чрезвычайно важно соответствовать качествам, обуславливающим эффективность делового общения. Одно из них — грамотность. Это подразумевает не только знание правил словоупотребления, грамматической сочетаемости, моделей предложения, но и разграничение сфер использования языка. В настоящее время важно быть компетентным, грамотным специалистом, владеющим правилами грамотной устной и письменной речи, умениями строить публичное выступление с соблюдением ораторского искусства [2].

Теория методики преподавания русского языка разрабатывается на базе синтеза достижений лингвистики, психолингвистики, дидактики, психологии, а в последнее время и новых гуманитарных дисциплин — речеведения, социолингвистики, культурологии, лингвокультурологии. Методика связана со смежными науками, изучающими язык, речь, речевую деятельность, процесс познания, педагогический процесс [6].

Языковое образование студентов предполагает овладение языком и всеми видами речевой деятельности, в результате чего достигается полноценное развитие языковой личности. В настоящее время проблемы речевого и личностного развития студентов находятся в центре внимания педагогической науки.

Профессиональное общение представляет собой речевое взаимодействие специалиста с другими специалистами и клиентами организации в ходе осуществления профессиональной деятельности. И важнейшим условием формирования связной грамотной речи студентов-юристов является умение работать с текстом юридической направленности.

Исследователь Е. С. Шугрина дает следующее определение понятию «юридический текст»: «...основная и важнейшая форма выражения права. Как и любой другой текст, он имеет лексическую (языковую), логическую и грамматическую основы, определенным образом организованные с целью передачи информации» [7].

Жанрами юридического подстиля являются закон и указ, постановление, устав партии, фонда, общества.

Автор юридических текстов — государство, партия, президент и т. п., адресатом же является гражданин страны, член партии и т. п.

Юридические документы отличаются большей стилистической и языковой однородностью, чем документы других подстилей.

Основными чертами юридического подстиля являются точность, императивность, объективность и документальность, конкретность, официальность, лаконичность [7].

Лексические особенности юридического подстиля официально-делового стиля

На лексическом уровне, кроме общеупотребительных и нейтральных слов, можно выделить:

а) слова и словосочетания, употребляющиеся преимущественно в юридических документах и закрепляющиеся в административно-канцелярской речи: *надлежащий, должный, поручитель, охранять права и свободы, обеспечивать равноправие и т. п.*;

б) термины, профессионализмы и словосочетания терминологического характера, что обусловлено содержанием правовых документов (наиболее частотными являются термины: *взимание, законодательство, ответчик, ратифицировать, заявитель и др.*).

В правовых документах широко употребляются имена существительные, которые называют людей по признаку, обусловленному каким-либо действием или отношением: *наниматель, истец, ответчик, свидетель, заявитель* и т. д. Употребление существительных, обозначающих должности и звания, в этом стиле возможно только в форме мужского рода.

Многие из слов с окраской юридического подстиля образуют антонимические пары: *истец — ответчик, наказан — оправдан,отягчающие — смягчающие (обстоятельства)* и т. п.

Также следует отметить сугубо именной характер юридического подстиля правовых документов. Одно и то же существительное в текстах документов может повторяться даже в рядом стоящих предложениях и не заменяться местоимением. В разговорной речи или в художественном тексте подобное употребление квалифицировалось бы как тавтология (неоправданное повторение одного и того же слова). В юридическом же подстиле такие повторы функционально обусловлены, так как с их помощью удастся избежать неверных толкований [3].

Грамматические особенности юридического подстиля официально-делового стиля

1. Преимущественное использование сложных предложений и осложненных простых предложений (как правило, повествовательных, личных, распространенных, полных). Вопросительные и восклицательные предложения практически не встречаются.

Из сложных предложений более распространены бессоюзные и сложноподчиненные с придаточными изъяснительными, определительными, условными, причины и цели. Широкое употребление конструкций с отыменными предлогами позволяет избегать употребления сложноподчиненных предложений с придаточными причины, цели, условными. Придаточные места и времени малоупотребительны.

2. Использование предложений с «нанизыванием» слов, что обусловлено:

- 1) распространенностью предложений, очень частотны, например, конструкции с последовательным подчинением однотипных падежных форм;
- 2) обилием предложений с однородными членами (их число даже в линейно записанных фразах может достигать двадцати и более).

3. Особенностью синтаксиса указанного стиля является также преобладающее использование косвенной речи. К прямой речи прибегают лишь тогда, когда законодательные акты и другие документы цитируются дословно.

Большую роль играют рубрикация и абзацное членение текстов, а также так называемые реквизиты (постоянные элементы): наименование документа, указание адресата и автора, изложение сути дела, дата и подпись автора (лица или организации) и т. п.

4. В юридических документах часто применяются сокращенные слова и аббревиации. Основной принцип сокращения — сокращенные слова и аббревиации не должны осложнять понимание текста или вести к двойному толкованию.

5. Стандартизация юридической речи (прежде всего языка типовой правовой документации) — одна из наиболее приметных черт юридического подстиля [3].

Перед преподавателем ставятся следующие задачи:

- выяснить условия формирования профессиональной речи будущих юристов;
- выделить критерии определения уровня сформированности профессионально-деловых умений и навыков студентов;
- разработать вопросы для выявления начальных знаний студентов;
- выбрать методы и приемы презентации учебного материала [1].

Для выявления начального уровня знаний студентов-юристов предлагается текст и ряд заданий, позволяющих определить степень подготовки студентов к будущей специальности.

1. Прочитайте текст и вставьте пропущенные словосочетания.

ХОДАТАЙСТВО

В производстве _____ районного суда г. Москвы находится гражданское дело по **исковому заявлению** _____ к _____ о взыскании денежных средств по договору займа.

В обоснование своих исковых требований _____ указывает, что между _____ и _____ был заключен договор займа денежных средств на сумму _____ рубля, что подтверждается распиской от __.__.____г.

По мнению истца, я не исполнила принятых на себя обязательств и до настоящего времени не возвратила сумму займа.

В связи с указанными обстоятельствами **истец** просит суд **взыскать** с меня — _____ сумму основного долга, а также проценты за пользование чужими денежными средствами.

Указанные **исковые требования** считаю незаконными и необоснованными.

Представленными мной материалами подтверждается, что денежные средства _____ мне не передавались.

Денежные средства были использованы **риэлтором** — _____, о чем он лично заявляет и признает свои обязательства по возврату денежных средств перед _____, что подтверждается соответствующими **расписками**.

В связи с указанными обстоятельствами не представляется возможным рассмотреть настоящее **гражданское дело** без привлечения в качестве соответчика _____.

В соответствии со статьей 40 ГК РФ, в случае невозможности рассмотрения дела без участия соответчика или соответчиков в связи с характером **спорного правоотношения**, суд привлекает его или их к участию в деле по своей инициативе. После привлечения соответчика или соответчиков подготовка и рассмотрение дела производятся с самого начала.

Таким образом, имеются основания для привлечения в качестве **соответчика** _____.

2. Ответьте на вопросы после текста:

- *Какие функции выполняет юрист?*
- *Какие конфликты решает юрист?*
- *Что обозначает слово «ходатайство»?*
- *Какие Вы знаете гражданские дела?*
- *Что обозначают слова «риэлтор», «займ», «иск»?*
- *Определите стиль текста. Укажите его стилистические признаки.*
- *Определите тему и основную мысль (идею) текста.*
- *Каков тип речи текста? Докажите свою точку зрения.*
- *Выпишите из текста юридическую терминологию. Составьте словосочетания с данными словами.*
- *Выпишите из текста простые распространенные предложения с употреблением юридических терминов, выполните их синтаксический анализ.*

Знание терминологии, умение устанавливать связи между известными ранее и новыми терминами, умение использовать научные понятия и термины в практическом анализе производственных ситуаций, знание особенностей стиля профессиональной речи составляют лингвистическую компетенцию в профессиональном общении. Так, например, на занятиях со студентами-юристами по русскому языку и культуре речи изучается правильная постановка ударения в профессиональной лексике: *договоР, анаЛог, сирОты, ходАтайствовать, аргуменТ, обеспЕчение, премировАть, исчЕрпать, углубИть, звонИт, звонИшь, докумЕнт, квартАл, намЕрение, досУг, осведомИться, недоИмка* и др.

С приведенными терминами студенты составляют словосочетания и предложения. Так, мы переходим с лексического уровня на синтаксический, что обеспечит в дальнейшем успешное формирование связной профессиональной речи студентов-юристов.

Таким образом, в процессе работы над текстом происходит развитие не только навыков профессионально ориентированного чтения, но и письма, развитие связной устной речи, что предполагает активное взаимодействие учащихся друг с другом в информационной среде по решению проблемных задач и способствует более эффективному развитию навыков и умений всех видов речевой деятельности, а также творческого мышления обучающихся и их дальнейшего когнитивного развития.

Литература:

1. Вахницкая М. Г. Основы профессионально-речевой подготовки педагога-нефилолога. — Тирасполь: Вестник ПГУ, 2011. — 195 с.
2. Васильева Д. Н. Основы культуры речи. — М.: ОЛМА-ПРЕСС, 1990. — 140 с.
3. Власова Л. В., Сементовская В. К. Деловое общение. — М.: Рипол КЛАССИК, 2000. — 158 с.
4. Головин Б. Н. Основы культуры речи. — М.: Издательский дом ЮНИТИ, 1988. — 352 с.
5. Голуб И. Б., Розенталь Д. Э. Секреты хорошей речи. — М.: ОЛМА-ПРЕСС, 1993. — 256 с.
6. Демченко Л. И. Введение в науку о языке. — Тирасполь: Вестник ПГУ, 2010. — 205 с.
7. Шугрина Е. С. Техника юридического письма. — М.: Издательский дом ЮНИТИ, 2015. — 326 с.
8. Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и литературной правке. — М.: Рипол КЛАССИК, 2000. — 289 с.
9. Нужа И. В. Создание учебных материалов при обучении языку специальности. Сборник статей. — СПб., 2015. — 115 с.

Lukashova A. V.
mis-l@mail.ru

Working with the legal-orientated text in teaching special language

This article analyzes the text of the legal orientation for the first-year students of the specialty “Law and social security organization”. The text contains legal terminology with lexical analysis. The article considers the text-centric approach to the teaching the specialty language, provides a definition, features of the text and lexical features of the legal style.

Keywords: legal-orientated text, lexical peculiarities, grammar peculiarities, lawyer.

Обучение студентов фармацевтического факультета профессиональному русскому языку: перспективы внедрения дисциплины в Курском государственном медицинском университете

В данной статье рассмотрена важность дисциплины «Профессиональный русский язык» для студентов фармацевтического факультета КГМУ, что обусловлено отсутствием анализируемого предмета в образовательной программе для специальности «фармация». Проведен анализ опроса среди студентов фармацевтического факультета КГМУ и специалистов фармацевтической компании «Курская фармация», в ходе которого была доказана необходимость дисциплины «Профессиональный русский язык» для студентов фармацевтического профиля.

Ключевые слова: профессиональный русский язык, фармация, студент.

На современном этапе развития фармацевтической отрасли в России ужесточаются требования к уровню подготовки специалистов фармацевтического профиля. После получения определенного рода знаний и умений фармацевт не только должен быть компетентным в профессиональной сфере, но и обладать определенными умениями, а именно: быть грамотным, правильно излагать свои мысли, владеть навыками коммуникации с посетителями и коллегами, отстаивать свою позицию, стремиться к разностороннему развитию. Исходя из того, что квалификация фармацевта требует от специалистов грамотно выстраивать и поддерживать диалог, изучение русского языка и культуры речи студентами фармацевтического факультета является основополагающим для освоения и совершенствования навыков коммуникации. Зачастую помимо консультативной помощи фармацевту необходимо оказать и психологическую поддержку посетителю аптеки, что накладывает дополнительную ответственность на сотрудника и подчеркивает значимость русского языка в ежедневной фармацевтической практике. Исходя из вышеизложенного, предложенная нами тема является актуальной.

Цель исследования — доказать необходимость дисциплины «Профессиональный русский язык» для студентов фармацевтического факультета Курского государственного медицинского университета.

Профессиональный русский язык подразумевает развитие речи студентов фармацевтического факультета путем обогащения словарного запаса профессиональной лексикой. Например, тема «Лексико-фразеологические особенности научного стиля речи» способствует формированию навыков грамотного построения предложения с использованием медицинской терминологии. После прохождения обучающего курса студент не только знает перечень профессиональных понятий, но и может оперировать ими в диалоге, постепенно внедряя в свою жизнь и используя полученные знания на практике.

Выбранная нами тема неразрывно связана с таким понятием, как медицинская терминология, которое, безусловно, представляет собой фундамент для успешной профессиональной деятельности в фармацевтической области. Термины выступают в роли слов или словосочетаний, называющих специальные понятия какой-либо сферы производства, науки, искусства. Термин складывается из определения или дефиниции, обозначаемой им реалии, благодаря чему он является точной и одновременно сжатой характеристикой предмета или явления. Отдельные отрасли знаний включают в себя собственные термины, формирующие терминологическую систему данной науки, и фармацевтическая сфера не является исключением [3 с. 120].

Обращаясь непосредственно к развитию фармацевтической деятельности в России, следует отметить ее динамичное развитие, появление инноваций и стремительное внедрение новой профессиональной лексики. Абсолютно каждому фармацевтическому работнику приходится сталкиваться с фармацевтической терминологией, которая лежит в основе профессионального языка для фармацевтов и предполагает термины специальных дисциплин, изучающих изыскание, производство

и применение лекарственных средств растительного, минерального, животного и синтетического происхождения [4, с. 5]. На сегодняшний день аптека подразумевает социальный институт здравоохранения, от которого зависят здоровье и жизнь человека, и, вместе с тем, бизнес, направленный на повышение рентабельности. Из этого логически вытекает, что терминологическая система фармации исторически развивается уже на протяжении многих лет, модернизируется и продолжает прогрессировать в сфере понятий и определений, что обусловлено научно-техническим прогрессом, современными открытиями и появлением нового ассортимента препаратов. Но несмотря на свое регулярное пополнение, фармацевтическая терминологическая система является зафиксированной совокупностью терминов, на которой базируется современная фармация.

Еще одним основополагающим понятием выбранной темы является язык специальности, который подразумевает перечень языковых средств, применяемых в ограниченной специальности с целью поддержания коммуникации и формирования взаимопонимания занятых в этой области людей. Он характеризуется использованием лексико-фразеологических единиц и терминов, свойственных определенной профессии, и направлен на достижение эффективно-продуктивного профессионального общения [1 с. 44; 2 с. 326].

Ключевая проблема, на которой основана данная статья, заключается в отсутствии для студентов КГМУ дисциплины, подразумевающей изучение профессионального русского языка в рамках образовательной программы. Наша задача состоит в рассмотрении важности анализируемого учебного предмета для студентов фармацевтического факультета КГМУ.

Для реализации поставленной цели нами был проведен социологический опрос среди студентов 1–5 курсов фармацевтического факультета Курского государственного медицинского университета, в котором приняли участие 162 человека. Респондентам было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Известно ли Вам о существовании дисциплины «Профессиональный русский язык»? (Варианты ответа: *да, нет*).
2. Считаете ли Вы важным изучение анализируемой дисциплины в медицинском университете? (Варианты ответа: *да, нет*).
3. Необходим ли данный учебный предмет для студентов фармацевтического факультета и в дальнейшей работе специалиста-фармацевта? (Варианты ответа: *да, нет*).
4. В чем заключается важность дисциплины «Профессиональный русский язык» для будущего фармацевтического работника? (Свой вариант ответа).

Анализ результатов анкетирования показал, что 43 % респондентов знают о существовании дисциплины «Профессиональный русский язык». В ходе опроса для студентов, которые не знали о данной дисциплине, нами была проведена разъяснительная работа, направленная на формирование общих представлений о профессиональном русском языке. Подавляющее большинство (87 %) респондентов уверены в значимости данной дисциплины как для студентов медицинского университета в целом, так и для обучающихся по специальности «фармация» (93 %). Актуальность дисциплины «Профессиональный русский язык» для будущего фармацевтического работника обусловлена следующим: пополнение словарного запаса необходимыми в профессиональной среде терминами (88 %), развитие коммуникативных навыков в фармацевтической среде (85 %), повышение уровня грамотности (71 %), знание фонетических особенностей отдельных понятий (67 %), адаптация студентов к профессиональной среде (65 %), умение четко выражать свои мысли (53 %), является основой для чтения профессиональной научной литературы (51 %).

Для подтверждения результатов анализа мы провели анкетирование среди фармацевтов аптечной сети «Курская фармация», в котором приняли участие 87 респондентов. Им было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Как часто Вы сталкиваетесь с профессиональной терминологией в повседневной фармацевтической практике? (Свой вариант ответа).
2. Во время Вашего обучения была ли у Вас дисциплина «Профессиональный русский язык»? (Варианты ответа: *да, нет*).
3. Имеет ли она значимость для студентов фармацевтического факультета? (Варианты ответа: *да, нет*).

Социологический опрос специалистов-фармацевтов показал следующие результаты. Большинство респондентов сталкиваются с профессиональной терминологией часто (91 %) и редко (9 %); у 78 % фармацевтов не было анализируемой дисциплины в учебной программе в период обучения; 98 % респондентов отмечают важность данного учебного предмета для студентов фармацевтического профиля.

Вышеизложенное доказывает актуальность дисциплины «Профессиональный русский язык» для обучающихся по специальности «фармация» и необходимость ее внедрения в образовательную программу.

Литература:

1. Багрова А. Я. Формирование коммуникативных умений в чтении // Коммуникативная ориентированность обучения иностр. языкам в неяз. вузе. — М.: МГЛУ, 1998. — С. 44–50.
2. Коломиец Т. В. Язык специальности как фактор профессионального развития студентов-фармацевтов при изучении английского языка / Т. В. Коломиец. — Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — Т. 2. — Санкт-Петербург: Реноме, 2012. — С. 325–328.
3. Ускенбаева С. Т., Казаков А. Н. Теория и практика в преподавании дисциплины «Профессиональный русский язык» в медицинском вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2014. — № 8–1. — С. 120–123.
4. Фармацевтическая латынь: учебно-методическое пособие. В 2 ч. Ч. 1 / А. З. Цисык, Н. А. Круглик, С. К. Ромашкевичус. — Минск: БГМУ, 2019. — 260 с.

Meshkova Anna Dmitrievna
meshkova.nyusha@mail.ru
Kursk State Medical University

Teaching the Professional Russian Language to Pharmacy Students: Prospects for Introducing the Discipline at Kursk State Medical University

In this article the importance of the discipline «Professional Russian language» for the students of the pharmaceutical faculty of KSMU is considered, which is due to the absence of the analyzed subject in the educational program of the specialty «pharmacy». The analysis among the students of pharmaceutical faculty of KSMU and specialists of pharmaceutical company «Kursk pharmacy» was carried out, during which the necessity of the discipline «Professional Russian language» for the students of pharmaceutical profile was proved.

Keywords: professional Russian language, pharmacy, student.

О функционировании феминитивов в русском языке новейшего времени

Статья посвящена актуальной теме использования феминитивов в современном русском языке. Автор рассматривает основные причины, способствующие популярности феминитивов, перечисляет основные способы их образования и особенности функционирования.

Ключевые слова: феминитивы, литературная норма, феминизм, гендерная лингвистика.

Одним из важнейших свойств лексической системы языка является его обращенность к действительности — малейшие изменения в жизни общества отражаются в первую очередь в его лексиконе. Каждое из поколений оставляет в нем свой след: появляются новые слова, добавляются новые смыслы к уже имеющимся, расширяется или сужается лексическое значение слова, изменяются коннотации и сфера употребления слова. Новейшее время в истории страны характеризуется серьезными идеологическими трансформациями российского общества в целом, его системы мировосприятия, в частности в аспекте гендерной политики. Поэтому усиливается активность гендерно-специфической лексики — так называемых феминитивов. В традиционном для русского дискурса употреблении большинство подобных слов оказываются стилистически маркированными (ограничены либо сферой употребления, либо различными нелитературными коннотациями), что ограничивает их использование в официальных документах, печатных СМИ и т. д. Вместе с тем, новейшее время характеризуется активизацией интернет-коммуникации, которая как раз и становится средой популяризации феминитивов.

Характеризуя особенности функционирования феминитивов в русском языке новейшего времени, прежде всего, следует отметить рост их популярности, которая связана с несколькими главными причинами, такими как:

1. Активизация политики гендерного равенства в российском обществе. Как и во всем мире, в нашей стране языковые реформы, направленные на нормализацию феминитивов, стимулируются практической деятельностью феминистских организаций [8, с. 132]. На этом фоне в последние годы значительно выросло количество научных исследований в сфере гендерной лингвистики. Хотя единой точки зрения на целесообразность использования данной лексики в литературном языке пока нет, представители феминистских общественных движений, а также и часть исследователей, считают необходимым устранение гендерной асимметрии речи, преодоление ее андроцентризма за счет активного применения феминитивов [4, с. 2];

2. Расширение интернет-коммуникации. Именно среда Интернета дает возможность свободы высказывания граждан с использованием различных лексических единиц, которые зачастую выходят за пределы литературной нормы. Используемые блогерами феминитивы постепенно входят в обиход их читателей и зрителей, проникая в разговорную речь значительной доли населения.

Под влиянием указанных факторов в русском языке новейшего времени либо меняются традиционные смыслы созданных на предыдущих этапах исторического развития языка номинативных единиц для описания профессиональных и других характеристик представительниц женского пола, либо создаются новые, ранее не существовавшие феминитивы — неофеминитивы [6, с. 82]. Сторонники гендерной симметрии в языке считают, что для каждой номинации лица мужского пола должно быть параллельное наименование лица женского пола.

Сегодня феминитивы применяются преимущественно в интернет-коммуникации, а на страницах так называемых качественных СМИ субдискурс феминитивов является дискуссионным. Зачастую феминитивы подвергаются высмеиванию и агрессивному отторжению, но так бывает со всеми неологизмами на первых этапах их внедрения в массовую речь. Поэтому исследователи предполагают, что феминитивы в скором времени могут стать литературной нормой [3, с. 3]. Но пока лексическая группа неофеминитивов только в незначительной мере оказывает влияние на окружающую языковую действительность.

Параллельные названия лиц женского пола для русского языка не новы, но активному их распространению для нейтрального обозначения женщин по роду занятий и профессии мешает то, что многие подобные модификации «могут иметь также значение “жена лица, названного мотивирующим словом”» [7, с. 200], а некоторые словообразовательные модели имеют яркую сниженную стилистическую окраску, поэтому их продукция уместна только в разговорной речи.

Исследователи подчеркивают, что чаще всего феминитивы создаются аффиксальным способом, в частности за счет модифицирующих суффиксов женскости, которых не так много, причем в образовании неофеминитивов, как подчеркивает Е. В. Пугачева, участвуют преимущественно такие суффиксы: *-есс(а)*, *-ин(я)*, *-ис(а)*, *-их(а)*, *-к(а)*, *-ш(а)* [6, с. 84].

Чаще всего образование феминитивов связано с использованием суффикса *-к(а)*. Особенно популярен такой способ словообразования женских коррелятов от имен существительных на *-ист* (например, *специалист — специалистка*, *финансист — финансистка*). Следует отметить, что ряд феминитивов, созданных таким образом, уже давно считается литературной нормой (например, *фигуристка*, *артистка*), поэтому указанный способ словообразования воспринимается как наиболее привычный и нормативный.

Также часто в современном русском языке с целью обеспечения номинативного гендерного равенства используется и суффикс *-ш(а)*. Ранее феминитивы с таким суффиксом использовались преимущественно для обозначения специальности в тех профессиях, которые считались женскими (например, *секретарша*, *кондукторша*). Исследователи подчеркивают, что суффикс *-ш(а)* может иметь негативную окраску, создавать пренебрежительное отношение к субъекту (например, *директорша*, *бизнесменша*) [1, с. 20]. Этот аспект следует учитывать при построении коммуникации. Следует помнить и о том, что ранее такой способ словообразования использовался также для обозначения жены мужчины определенной профессии, должности (например, *генеральша*, *профессорша*), что создает проблему правильной передачи семантического содержания феминитивов с суффиксом *-ш(а)* [5, с. 443].

Возможны стилистические проблемы и при создании феминитивов с помощью суффикса *-их(а)*. Он традиционно использовался в русском языке, но обычно с целью описания классических занятий (профессии) женщины (например, пушкинские образы *купчихи*, *поварихи*). В XX веке этот суффикс приобрел некоторую негативную, пренебрежительную окраску и дополнительные смыслы (например, *врачиха*).

Среди современных неофеминитивов популярным становится модифицирующий суффикс *-ин(я)/-ын(я)*. В предыдущие века так образовывались единичные лексемы (например, *богиня*, *графиня*, *герцогиня*, *боярыня*, *княгиня*), а новейший этап развития характеризуется массовым использованием данного аффикса. Особенно это касается процесса образования коррелятов от имен существительных на *-лог* и *-г* (например: *филология*, *хирургия*, *физиология*, *археология* и др.). Но, как подчеркивают исследования, сегодня такие феминитивы пока не являются литературной нормой. Даже редакторы СМИ не воспринимают их как профессионально-этичные [4, с. 3].

Традиционными для русского языка являются феминизирующие суффиксы *-есс(а)*, *-ис(а)*, характерные в первую очередь для слов с книжной стилистической окраской. Их особенностью является то, что обычно данные суффиксы использовались при создании женских соответствий от заимствованных названий лиц по профессии, социальному или иному статусу (например, *поэт — поэтесса*, *барон — баронесса*, *мэтр — мэтресса*, *актер — актриса*, *директор — директриса*). В языке последних лет этот аффикс находит более широкое применение, участвуя в образовании феминитивов от различных наименований специальностей, должностей и т. д. (например, *авторесса*, *критикесса*, *педиатриса*).

Об активности и незавершенности процесса феминизации названий лица свидетельствует также то, что для современного дискурса характерны варианты образования, например, *биологичка* и *биологиня*, *шахтерка* и *шахтерица*, *поэтка* (*поетка*) и *поэтничка*, *поэтесса* и др. Поэтому исследователи зачастую подчеркивают чрезмерность, нарочитость феминизации, переизбыток феминитивов в общественной коммуникации новейшего времени, но при этом все же за данной лексической группой признается перспективное будущее, поскольку предполагается, что меняющийся гендер со временем будет несколько скорректирован, сужен, оптимизирован, унормирован [2, с. 352].

Итак, для русского языка новейшего времени характерна постепенная популяризация феминитивов, происходящая под влиянием глобальной политической тенденции к гендерному равенству. Этот процесс сегодня разнонаправлен и недостаточно скорректирован, вопросы целесообразности использования в речи феминитивов остаются дискуссионными.

Литература:

1. Беркутова В. В. Феминативы в русском языке: лингвистический аспект / В. В. Беркутова // Филологический аспект. — 2019. — № 1 (45). — С. 7–26.
2. Жорж Т. К. Феминитив: лингвистический аспект и проблема перевода / Т. К. Жорж // Преподаватель XXI век. — 2018. — № 4. — С. 356–363.
3. Зауэр А. А. Феминитивы в русскоязычном интернет-пространстве / А. А. Зауэр // Ученые записки Новгородского государственного университета. — 2020. — № 2(27). — С. 2–5.
4. Кобяков А. В. Русский феминитив: широкий взгляд / А. В. Кобяков // Ученые записки Новгородского государственного университета. — 2020. — № 8(33). — С. 2–5.
5. Корчик А. Г. Феминитивы в журналистских текстах: оценка правомерности использования и методика редактирования / А. Г. Корчик // 75-я научная конференция студентов и аспирантов Белорусского государственного университета: материалы конф. В 3 ч. Ч. 3, Минск, 14–23 мая 2018 г. / Белорус. гос. ун-т, Гл. упр. науки; редкол.: В. Г. Сафонов (пред.) [и др.]. — Минск: БГУ, 2018. — С. 441–444.
6. Пугачева Е. В. Неофеминитивы в интернет-коммуникации: образование, функционирование / Е. В. Пугачева // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. — 2020. — № 4(267). — С. 82–90.
7. Русская грамматика: в 2 т. / АН СССР; Ин-т рус. яз.; гл. ред. Н. Ю. Шведова. — Москва: Наука, 1980. — Т. 1. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. — 783 с.
8. Якутова Е. В. Политические агенты или экономические условия: о факторах нормализации феминитивов в странах Запада и постсоветского пространства / Е. В. Якутова // *Ars Administrandi* (Искусство управления). — 2021. — Т. 13. — № 1. — С. 131–142.

Milovanov V. V.

v_milovanoff@mail.ru

Moscow State Institute of International Relations, Moscow, Russia

On the functional features of feminitives in Modern Russian

The article is devoted to the topical subject of the use of feminitives in the modern Russian language. The author considers the main reasons that contribute to the popularity of feminitives in modern times, and also describes the main ways of their formation and application scope.

Keywords: feminitives, literary norm, feminism, gender linguistics.

Создание цифровых инструментов для подготовки к олимпиадам по русскому языку (опыт работы в полилингвальной гимназии)

Создано немало программ для изучения русского языка в школе. Однако они нацелены на среднего ученика и не помогают развиваться одаренным детям-полилингвалам. Ситуация осложняется избытком информации в сети. Ученик бороздит просторы Интернета, не имея возможности грамотно оценить необходимый материал. Решением стало создание ЭОР «Русский язык. Олимпиада». Он позволяет ученикам получать информацию через «одно окно» и помогает организовать групповую и самостоятельную работы в офлайне или онлайн.

Ключевые слова: олимпиада, русский язык, одаренные дети, полилингвалы, цифровые инструменты, электронный образовательный ресурс (ЭОР).

Задача современной школы — раскрыть талант, способности, потенциал ребенка, заложенные в нем с детства. Необходимо выстроить систему обучения, которая позволяла бы одаренному ребенку, изучающему и разговаривающему на двух или нескольких языках, проявлять свои способности, развиваться в силу своего дарования как уникальной личности. Нужны учебные заведения, которые системно и последовательно реализовывали бы эти идеи.

Примером такой системы обучения может служить гимназия-интернат № 4 Кировского района г. Казани, которая является инновационным образовательным учреждением интернатного типа для одаренных детей с полилингвальным обучением с применением технологии интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL), где созданы необходимые условия для развития одаренных детей. В гимназии-интернате обучаются дети 11 национальностей. Для 80 % детей русский язык является неродным.

На данном этапе развития ОУ в гимназии создана система поиска и выявления одаренных детей через предоставление возможности участия в конкурсах, конференциях и олимпиадах различного уровня. В олимпиадное движение включены более 40 % обучающихся. Достижения обучающихся в конкурсах, олимпиадах регионального и всероссийского уровня с каждым годом растут, на сегодняшний день ведется работа по внедрению единой системы поддержки и сопровождения одаренных детей на уровне гимназии.

Опыт работы

«Клуб любителей русской словесности» создан в гимназии в 2016 году. В клубе занимаются учащиеся 7–11 классов разных национальностей. Реализован разновозрастный подход, когда старшие учащиеся становятся наставниками для младших. Занятия проходят по 2,5 часа 2 раза в неделю. Кроме того, в каникулярное время проводятся так называемые школьные «профсмены», где учащиеся занимаются в течение всего дня, «погружаясь» в выбранную тему. Нередко гостями профсменов становятся преподаватели КФУ, московских вузов, выпускники гимназии — олимпиадники.

Круглый год ведется подготовка по 3-м направлениям: 1) Всероссийская олимпиада школьников по русскому языку, 2) Республиканская олимпиада школьников по русскому языку для обучающихся школ с родным (нерусским) языком обучения (победители и призеры республиканского этапа становятся участниками Международной олимпиады по русскому языку для обучающихся школ с родным (нерусским) языком обучения), 3) Перечневые олимпиады.

Каждое из этих направлений имеет свою специфику, которую нужно учитывать при подготовке.

Современное образование тесно связано с цифровыми технологиями. Создано немало программных продуктов, позволяющих сделать процесс изучения русского языка в школе более простым и интересным. Однако все эти программы объединяет общая черта — они нацелены

на среднестатистического ученика и отнюдь не помогают развиваться одаренным детям сверх учебной программы. С другой стороны, ситуация осложняется избытком всевозможной информации в сети. Ученик, готовящийся к олимпиаде, в поисках информации вынужден бороздить просторы Интернета, не всегда имея возможность грамотно оценить и отобрать необходимый материал. Решением этой проблемы может стать создание электронного образовательного ресурса (далее — ЭОР) — инструмента, способного помочь в подготовке школьников к олимпиаде.

Грамотное информационное обеспечение процесса подготовки к олимпиадам — один из важных этапов организации работы. Электронный образовательный ресурс «Русский язык. Олимпиада» <https://examen.gimin4.ru/course/view.php?id=11> позволяет ученикам получать всю нужную информацию через «одно окно» и помогает организовать как групповую, так и самостоятельную работу, а также использовать разработанный ЭОР как в аудиторном, так и в дистанционном формате.

ЭОР «Русский язык. Олимпиада» создавался на платформе LMS Moodle, достаточно известной и распространенной в образовательной среде всего мира. У данной платформы есть несколько достоинств:

- свободно (бесплатно) распространяемая система;
- структурированность контента и его модульность;
- интерактивность обучения;
- многократное повторение изучаемого материала;
- выстраивание индивидуальной образовательной траектории;
- коммуникационные возможности — обмен файлами, новостная рассылка, форум, чат, комментариев и др.;
- возможность адаптировать систему под специфику решаемых задач: глоссарий, ресурс, задание, лекция, тест и др.;
- контроль и самоконтроль учебных действий.

ЭОР состоит из следующих модулей:

- 1. Общее.** В этой части собрана информация общего плана.
- 2. Как готовиться к олимпиадам.** Советы от психологов, преподавателей. Собраны лайфхаки от победителей заключительного этапа ВОШ по русскому языку.
- 3. Олимпиады.** В этом модуле собраны задания олимпиад каждого этапа разных лет. Объясняется специфика подготовки к олимпиадам. Публикуются методические рекомендации:
 - 3.1. ВОШ по русскому языку
 - 3.2. Русский язык для национальных школ (Республиканская олимпиада школьников по русскому языку для обучающихся школ с родным (нерусским) языком обучения)
 - 3.3. Перечневые олимпиады.
- 4. Материалы к занятиям.** Информация располагается по темам в соответствии с Тематическим планированием.

Остановимся подробнее на модуле **Общее**. Здесь собрана информация, касающаяся общей подготовки. Из первых двух файлов можно узнать, какие олимпиады проводятся на территории России, и получить ссылки на сайты этих олимпиад.

Книжная полка содержит собрание электронных книг (научпоп, учебники, энциклопедии) как современных авторов, так и лингвистов-классиков.

На странице **Полезные ресурсы** представлены интернет-ресурсы, которые мы рекомендуем для работы учащимся.

На странице **Словари и справочники** собраны ссылки на электронные словари и справочники.

Видеоресурсы и подкасты — самый востребованный олимпиадниками раздел, который они сами помогают дополнять и развивать.

Один из полезных разделов — **Сборники олимпиадных заданий** — содержит перечень со ссылками на электронные варианты сборников разных авторов.

В разделе **Видеокурсы** можно по ссылкам перейти на курсы олимпиадной подготовки флагманов олимпиадного движения: Центра «Сириус», школы «Летово», вебинары от «Ассоциации победителей олимпиад».

В тематическом разделе материал каждой темы дается в отдельном модуле, который содержит *напутствие* (методическая рекомендация по изучению темы), *теоретический материал* в виде презентации/ видеолекции/схемы/таблицы и т. д., *практические задания и тренировочный/контрольный тест*.

Результаты

При системной сопроводительной олимпиадной работе, подкрепленной необходимым инструментарием, возрастают качественные и количественные результаты и показатели участия обучающихся в олимпиадах и конкурсах различного уровня. Так, за последние 4 года в олимпиадном клубе были подготовлены:

- 3 абсолютных победителя и 6 призеров Международной олимпиады по русскому языку для учащихся школ с родным (нерусским) языком обучения (2017–2021);
- 1 победитель и 6 призеров регионального этапа Всероссийской предметной олимпиады школьников по русскому языку (2018–2021);
- 4 победителя и 12 призеров муниципального этапа Всероссийской предметной олимпиады школьников по русскому языку (2017–2021);
- 3 победителя и 16 призеров заключительного этапа Республиканской олимпиады школьников по русскому языку для учащихся школ с родным (нерусским) языком обучения (2017–2021);
- 4 победителя и 19 призеров муниципального этапа Республиканской олимпиады школьников по русскому языку для учащихся школ с родным (нерусским) языком обучения (2017–2021).

Участники клуба стали победителями и призерами перечневых олимпиад, получив право поступления БВИ или приравнивания результата к 100 баллам по русскому языку:

- Межрегиональная предметная олимпиада Казанского (Приволжского) федерального университета — (2018–2021 — 11 победителей и 6 призеров);
- Московская лингвистическая олимпиада (2018 — 1 призер);
- Традиционная олимпиада по лингвистике (2019 — 1 призер);
- олимпиада «Ломоносов» — 1 призер (2019);
- Турнир имени М. В. Ломоносова (лингвистика) — (2016–2018 — 5 призеров);
- Олимпиада РГГУ для школьников — (2021 — 1 призер);
- Плехановская олимпиада школьников — (2021 — 5 призеров);
- Олимпиада УрФУ «Изумруд» — (2020 — 1 призер);
- «Высшая проба» — (2021 — 1 призер).

Заключение

Олимпиада — одна из наиболее массовых форм урочной и внеклассной работы по предмету, позволяющая системно и непрерывно осуществлять проверку знаний по русскому языку, уровень развития речи, грамматический кругозор школьника, выявить лучшего — победителя олимпиады, помочь ученику с профессиональным определением, подготовить ученика к жизни в условиях конкуренции. Олимпиада по русскому языку позволяет учащимся, которые изучают русский язык как неродной, раскрыть свои творческие способности, проявить языковое чутье, смекалку, продемонстрировать умение рассуждать на лингвистические темы.

Интеллектуальные и творческие олимпиады и конкурсы по русскому языку способствуют развитию полилингвальной одаренной языковой личности.

Совместная работа учителей русского языка, администрации школы, учеников и родителей должна быть направлена на выявление, обучение, развитие, стимулирование мотивированных детей в масштабах школы, района и республики.

Чем больше усилий возможно объединить, упорядочить и привести в систему, тем проще и интереснее двигаться ребенку по индивидуальному маршруту, тем выше его личный результат.

В этой работе был показан пример реализации одного из инструментов, помогающих организовать процесс подготовки к олимпиадам. Необходимо и дальше искать оптимальные пути и способы для развития, поддержки и мотивации одаренных учащихся.

Литература:

1. Материалы сайта Всероссийская олимпиада школьников [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.rosolymp.ru/>
2. Материалы сайта Методический сайт всероссийской олимпиады школьников [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://vserosolymp.ru>
3. Методические рекомендации по подготовке и участию школьников в предметных олимпиадах и конкурсах научных работ и проектов / Д. В. Мамченков, В. В. Матвиенко [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://talanted.rudn.ru>
4. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных учащихся: учеб.-метод.пособие / под ред. Л. А. Даринской. — СПб.: Изд-во С.-Петерб.ун-та, 2017. — 124 с.
5. Цветкова М. С. ВсОШ как системная процедура оценки качества общего образования и развития индивидуальных интеллектуальных способностей обучающихся / М. С. Цветкова, В. В. Абатурова // Профильная школа. — 2019. — № 1(94). — С. 17–25.
6. Юсупова З. Ф., Исламова Г. И. Олимпиада как одна из форм развития языковой личности школьников (Комментарии к заданиям международной олимпиады) // Магариф. — 2015. — № 8 (954). — С. 65–67.
7. Юсупова З. Ф. Роль олимпиады по русскому языку как неродному в развитии билингвальной языковой личности // Язык и культура. — 2017. — № 38. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-olimpiady-po-russkomu-yazyku-kak-nerodnomu-v-razvitii-bilingvalnoy-yazykovoy-lichnosti> (дата обращения: 07.11.2021).

Mingazova L. S.

lmingazova@yandex.ru

Republic of Tatarstan, Kazan, Boarding school № 4

Creating digital tools for preparing for the Russian language Olympiads (experience in a multilingual gymnasium)

Many programs have been created for learning Russian at school. However, they are aimed at the average student and do not help gifted children develop. The situation is complicated by the abundance of information on the web. The Olympiad is forced to surf the Internet without being able to correctly evaluate the necessary material. The solution was to create an electronic educational resource “Russian Language. Olympiad.” It allows students to get information through a “one window” and helps to organize group and independent work offline or online.

Keywords: Olympiad, Russian language, gifted children, polylinguals, digital tools, electronic educational resource (EER).

Исследовательская деятельность на уроках русского языка и литературы в казахской школе

Большое значение в современном образовании уделяется повышению качества образовательно-воспитательного процесса. Для достижения положительной динамики учитель, как правило, ставит цель: развивать познавательную активность учащихся.

Главную роль в достижении этой цели играют активные творческие методы обучения. Одним из таких методов является исследовательская деятельность школьников.

Термин «исследовательский метод» был предложен Б. Е. Райковым в 1924 году, под этим методом в обучении он понимал «...метод умозаключения от конкретных фактов, самостоятельно наблюдаемых учащимися или воспроизводимых ими на опыте». Вопросы исследования в учебной деятельности занимались многие ученые.

Проведение исследования имеет следующие цели:

1. приобщить учеников к процессу выработки новых знаний;
2. освоить один из нестандартных видов получения новых знаний;
3. научить пользоваться учебной, справочной, монографической литературой, практическими материалами, Интернетом;
4. выработать умение работать с основными компьютерными программами;
5. предоставить возможность выступать публично, проводить полемику, доносить до слушателей свою точку зрения, обосновывать ее.

Под учебной исследовательской деятельностью учащихся обычно понимают процесс решения ими творческой исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом, имеющим своей целью построение субъективно нового знания.

Как показали исследования ученых, человек запоминает только

10 % того, что он читает,

20 % того, что слышит,

30 % того, что видит,

50–70 % запоминает при участии в дискуссиях,

80 % — при самостоятельном обнаружении и формулировании проблем.

И лишь когда обучающийся непосредственно участвует в реальной деятельности, в самостоятельной постановке проблем, формулировке выводов и прогнозов, он запоминает и усваивает материал на 90 %.

Учебное исследование отличается от научного некоторыми существенными особенностями. То, что учащиеся открывают в процессе исследования, для науки не является новым и уже было давно открыто. Но эти знания являются новыми для учеников, они часто чувствуют себя «первооткрывателями».

В основе понятия «исследовательская деятельность» лежит слово «исследовать», т. е. рассмотреть, изучить в целях познания какой-то вопрос. При исследовательской деятельности на уроке важно, чтобы ученик не получил в уже готовом виде нужную ему информацию от учителя, а сам пришел к знаниям.

Исследовательская деятельность школьников может быть организована на уроках, на курсах по выбору, во внеурочной деятельности.

В младших и средних классах в деятельность учащихся могут быть включены лишь отдельные элементы исследований. Это является подготовкой для применения в старших классах исследовательского метода в более сложной форме. Но и в старших классах исследование может приме-

няться лишь для изучения отдельных тем и вопросов. Большинство исследовательских заданий должны представлять собой небольшие поисковые задачи, требующие, однако, прохождения всех или большей части этапов исследования.

Формы заданий при исследовательском методе могут быть различны. Это могут быть задания, поддающиеся быстрому решению в классе и дома, задания, требующие целого урока, домашнее задание на определенный срок (неделя, месяц).

Таким образом, современный учитель-словесник должен учить школьников не только грамотному письму и речи, но и развивать умения:

1. добывать информацию из всех современных источников;
2. анализировать информацию;
3. делать свои личные выводы по тем или иным вопросам, опираясь на собственный анализ информации.

Вот примеры некоторых заданий исследовательского типа в начальных классах из личного опыта.

На уроках учащиеся с удовольствием составляют тематические словари. На любую тему можно составить словарь, в котором будет одно, ключевое слово. Работа обычно начиналась на уроке, затем продолжалась дома. В ходе работы над различными темами появились такие словари, как: «Словарь волшебных слов», «Словарь рифм», «Словарь спортсмена», «Словарь цветов», «Словарь огородника». Учащиеся с удовольствием мастерят тематические книжки загадок, скороговорок, книжки-раскраски.

Интересно работа прошла по теме «Поможем Незнайке сочинить стихи». Учащиеся подбирали рифмы к словам. Учитывая то, что русский язык является неродным языком, работа была спланирована поэтапно. Сначала нужно было выделить в тексте слова-рифмы, затем подобрать к стихотворению недостающие слова-рифмы, следующий этап — подобрать к словам рифмы, а затем попробовать сочинить стихи. Рифмы, составленные учащимися: суббота-работа, парта-карта, ученик-турник, ученица-мастерица-сестрица, варенье-печенье, ручка-кучка, тетрадь-записать и др. Детям очень понравилась данная работа. Выполнение таких видов заданий формирует образное и абстрактное мышление как основу для будущей исследовательской работы.

Русский язык и литература как учебные предметы — плодотворная почва для формирования исследовательских навыков у школьников. Отсутствие желания читать, узкий кругозор, слабо развитые коммуникативные навыки, отсутствие навыков анализа и обобщения — проблемы, с которыми сталкиваемся на своих уроках мы, учителя-словесники. Используя метод проектов, развиваю исследовательские навыки своих учеников, тем самым решая вышеперечисленные проблемы. В качестве примера хочу привести метод, полюбившийся учащимися среднего и старшего звена — исследование «Энциклопедия одного слова». Задание рассчитано на домашнее выполнение учащимися в течение одной недели. Для выполнения этого задания предлагаю использовать различные типы словарей (толковые, иностранных слов, этимологический, синонимов, антонимов и др.), энциклопедии, справочную литературу, помощь и советы учителя, знакомых и т. д. Для выполнения задания предлагаю примерную план-схему.

Схема-план исследования выглядит так:

1. Слово ... и его лексическое(ие) значение (ия).
2. История слова.
3. Слово ... и «слова-родственники».
4. Слово ... и его синонимы.
5. Слово ... и его антонимы.
6. Слово ... во фразеологических оборотах.
7. Слово ... и слова (сочетания) — рифмы.
8. Слово ... в русском фольклоре, в пословицах и поговорках, в загадках, скороговорках, притчах и легендах, приметах и обычаях, в русских народных песнях и сказках (на выбор).
9. Слово ... в названиях произведений классической и современной литературы (поэзия, проза) (на выбор).

Данный ряд можно продолжить или видоизменить по усмотрению. Например, при изучении темы «Словосочетание и предложение» необходимым условием было дополнить ряд словосочетанием, одним из видов предложения. Если одно и то же слово дать разным группам, то получится интересный и содержательный материал. Данный метод можно применять при закреплении любой темы, тем самым расширяя и обогащая словарный запас и кругозор учащихся.

При изучении раздела «Молодежь и средства массовой информации» в 9 классе учащимся было дано задание провести опрос среди родственников старшего поколения, какие газеты и журналы они выписывали в молодости и что освещали в данных изданиях. После обработки данных выяснилось, что родители и бабушки с дедушками выписывали такие издания: газеты «Известия», «Комсомольская правда», «Путь к коммунизму», «Знамя труда». Журналы: «Огонек», «Крестьянка», «Здоровье», «Семья и школа», «За рулем», «Пионер», «Костер». Выяснилось, что сейчас в семьях газеты практически не выписывают, а всю необходимую информацию берут из интернет-источников. Итоговым продуктом данного раздела был выпуск газет учащимися. В процессе работы над газетами учащиеся тщательно продумали каждую рубрику, тематику рубрики, спорили над заголовком. В работе над газетой учащимся все было в новинку, так как дома не выписывают периодические издания, а если и выписывают, то обычно не читают.

В период пандемии, особенно в прошлом году, когда много было страха и неясности перед неизвестным вирусом, с учащимися выпустили несколько видеопроектов: «По литературным тропинкам», «Оживи картину». Этот проект вызвал неподдельный интерес не только у детей, но и у взрослых.

Подводя итог своему выступлению, хочется сказать, что одним из необходимых условий организации исследовательской работы учащихся на уроке является наличие между учителем и учеником постоянной обратной связи. Любая квалифицированная учительская работа сегодня немыслима без исследования, тем более обновленная система образования, стратегии, используемые на уроках способствуют исследовательской деятельности учащихся. Оно необходимо, чтобы видеть реальный педагогический процесс, его проблемы, перспективы, чтобы искать эффективные способы обучения и воспитания, объективно оценивать результаты своей работы.

Литература:

1. Гузеев В. В. «Метод проектов» как частный случай интегративной технологии обучения // Директор школы. — № 6. — 2017.
2. Новикова Т. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности // Народное образование. — № 7. — 2008.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учебное пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. пед. кадров / Полат Е. С. — М.: «Академия», 2010.

Профессионально ориентированная подготовка по русскому языку как неродному будущих специалистов из стран СНГ в области международных отношений и международного права

В статье описывается лингводидактический подход к обучению будущих специалистов-международников из стран СНГ навыкам владения дипломатическим подстилем в рамках официально-делового стиля речи, а также официально-деловым и научным стилями речи, характерными для текстов международно-правовой направленности. В данной статье приводятся примеры некоторых типичных ошибок и даются рекомендации по их преодолению в процессе обучения русскому языку как неродному.

Ключевые слова: стилистика русского языка, язык специальности, дипломатический подстиль, профессионально ориентированное обучение, русский язык как неродной.

Русский язык как средство профессионального общения в рамках концерта стран Содружества Независимых Государств на постсоветском пространстве по-прежнему остается востребованным, актуальным и играет ведущую роль в развитии и укреплении добрососедских отношений во всех сферах международного сотрудничества. Всестороннее развитие навыков и умений в применении и практическом использовании русского языка будущими специалистами международно-правовой направленности как в профессиональной, так и в общественно-политической сфере является одной из задач образовательного процесса в сфере повышения лингвистической компетентности учащихся, в области овладения навыками составления профессиональных письменных текстов, а также совершенствования техники ведения полемического дискурса [1, с. 1183]. В основных образовательных программах бакалавриата вузов РФ по направлению подготовки «Международные отношения», «Юриспруденция. Профиль „Международное право“», «Международные экономические отношения», обучение по которым проходит большое количество учащихся из стран СНГ, содержатся такие дисциплины, как например: «Русский язык и культура речи» (МГИМО Университет, MGIMO University), «Культура речи и деловое общение» (МГИМО Университет, MGIMO University), «Современный русский язык для дипломатов» (Дипломатическая академия МИД России, Diplomatic Academy of the Russian Foreign Ministry) и другие, что связано с новыми задачами, включающими формирование у будущих специалистов навыков профессионального, а также межкультурного взаимодействия на пространстве нового концерта государств.

В Юридическом институте Российского университета дружбы народов (РУДН, RUDN University) на кафедре русского языка разработан и в течение последних лет активно опробуется и совершенствуется курс «Язык и речь в профессиональной деятельности юриста-международника», адресованный студентам II курса, обучающимся по направлению «Юриспруденция. Профиль „Международное право“». Целью обучения является формирование и развитие коммуникативно-речевой компетенции специалиста — участника профессионального общения на русском языке в сфере международного права, международных отношений, дипломатии, международной политики, международных экономических отношений и технологий.

В соответствии с вышеназванной целью ставятся следующие задачи: научить учащихся различать функциональные стили речи их жанры (научный, официально-деловой, публицистический), которые используются в документах и публикациях в сфере международного права и международных отношений, определять функционально-смысловые типы письменной речи (повествова-

ние, описание, рассуждение), повысить у учащихся уровень стилистической, орфографической и пунктуационной грамотности с тем, чтобы правильно составлять деловые письма в соответствии с нормами и особенностями русской профессиональной речи, переводить иностранный текст на русский язык с неизменным учетом норм русского литературного языка, а также сформировать у учащихся навыки и умения в области деловой и научной устной речи [3, с. 3].

Реализации поставленных задач отвечает организация учебного материала, который представлен 11-ю разделами:

1. Коммуникативный портрет специалиста.
2. Орфоэпическая и акцентологическая норма.
3. Лексические нормы русского литературного языка.
4. Синтаксические нормы русского литературного языка.
5. Трудные случаи орфографии и пунктуации в текстах международных документов.
6. Функциональные стили речи. Научный стиль.
7. Официально-деловой стиль речи.
8. Дипломатический подстиль в системе официально-делового стиля речи.
9. Публицистический стиль речи.
10. Языковая культура международных переговоров.
11. Устная публичная речь в аспекте международного дискурса.

Владение русским языком и культурой русской речи является необходимой частью профессиональной компетенции современного специалиста-международника. Анализ типичных и часто встречающихся ошибок как в письменной, так и в устной речи учащихся из стран постсоветского пространства, для которых русский язык является неродным, позволяет выделить ряд языковых проблем, которые требуют специальной проработки.

Заслуживает внимания тренинг по акцентологическим нормам в текстах международно-правового характера. Студентам предлагаются упражнения на постановку ударения в словах, словосочетаниях и предложениях: *В результате сложных маневров самолеты наемников смогли бомбардировать объект противника. В Москву из США прибыли эксперты ФБР. Включат в повестку дня совещания вопрос о свободе вероисповедания. Выступающий предвосхитил вопрос о положении детей-сирот.* Необходимо уделять особое внимание омографам, встречающимся в профессиональных текстах: *видение проблемы — видение (иллюзия), бронированный (номер в отеле) — бронированный (автомобиль)* и др.

Особо следует обратить внимание на часто встречающиеся ошибки, связанные с нарушением грамматической нормы современного русского литературного языка. В основе правильности соблюдения грамматических норм лежит хорошо разработанная теоретическая основа. Так, например, часто встречающаяся ошибка в продуцируемых учащимися текстах международно-правового характера связана с употреблением однородных членов предложения, когда в роли однородных членов совместно используются обстоятельство, выраженное существительным, и деепричастный оборот. Например: *Г. В. Чичерин представлял интересы страны с достоинством и имея внутреннюю убежденность в правоте своего дела* (неправильно). Правильный вариант: *Г. В. Чичерин представлял интересы страны с достоинством и внутренней убежденностью в правоте своего дела.*

Распространенными ошибками в синтаксическом оформлении высказывания являются ошибки, связанные с неправильным употреблением причастного оборота, которые вызваны, во-первых, далеким расположением причастного оборота от определяемого слова, и, во-вторых, концентрацией причастных оборотов или их употреблением при контактно расположенных словах. Например: *Разработан механизм подготовки решений по результатам переговоров, апробированный на практике, который станет наиболее подходящим инструментом при ведении как внутренних, так и международных переговоров* (неправильное употребление причастного оборота). Одним из вариантов избегания подобных ошибок может быть дробление предложения на несколько частей: *Разработан механизм подготовки решений по результатам проводимых переговоров. Апробированный на практике, он станет наиболее подходящим инструментом при ведении как внутренних, так и международных переговоров* (возможный правильный вариант).

«Популярной» ошибкой в продуцируемых вышеназванной категорией учащихся текстах международно-правового характера является контаминация устойчивых выражений: *принимать меры, применять меры воздействия*: *Органам суда предоставлено право принимать меры воздействия к нарушителям закона* (правильный вариант — *применять меры воздействия* к...).

Нередко лексическая сочетаемость вступает в интеграцию с грамматической. Типичным нарушением грамматико-стилистической нормы русской речи может быть следующее: в предложении, имеющем два или несколько однородных сказуемых, общее дополнение допускается только в том случае, если у каждого из глаголов (или устойчивых глагольных оборотов) наличествует одинаковое управление (т. е. падеж и предлог). Например, конструкция фразы *«Сопротивление старой административной системы препятствовало и тормозило развитие новой рыночной экономики»* является ошибочной, т. к. каждому глаголу необходимы объекты в разных падежах (*препятствовало чему?, тормозило что?*). Правильным вариантом будет следующий: *«Сопротивление старой административной системы препятствовало развитию новой рыночной экономики и тормозило его»* [2, с. 7].

Язык дипломатии занимает особое место в системе подстилей официально-делового стиля речи. Следует подчеркнуть, что на территории постсоветского пространства **дипломатический подстиль** реализуется *в текстах договоров, нот, меморандумов, заявлений, посланий и телеграмм глав государств и правительств, памятных записок, частных писем* и др. В дипломатии как сфере деятельности принят особый речевой этикет, являющийся неотъемлемой частью **дипломатического протокола**, под которым понимается совокупность общепринятых обязательных правил, традиционно соблюдаемых в международном общении. Дипломатический тезаурус содержит специальную терминологию, выражения, условные фразы, «комплимент», которые используются в документах дипломатической переписки, например: *«имею честь информировать Вас», «Министерство пользуется случаем, чтобы возобновить Посольству... уверения в своем весьма высоком уважении», «Примите, Господин ..., уверения в моем высоком почтении»* и др. [4, с. 496, 499].

При изучении дипломатического подстиля речи, с которым специалисты из СНГ сталкиваются в ходе взаимодействия с российскими профессионалами, в рамках официально-делового стиля речи после теоретического посыла учащимся предлагаются следующие лексико-грамматические задания: прочитать тексты и определить их жанр (фрагмент научной статьи, отчет или информация) и обосновать свое мнение; прочитать микротексты-примеры текста-описания, текста-повествования и текста-рассуждения и найти в каждом из них признаки, которые присущи данному типу текста, обосновав свой ответ; изложить в научном стиле речи содержание микротекстов, составленных в официально-деловом стиле речи (или публицистическом — тенденция к стандарту), при этом даются так называемые «подсказки», которые обусловлены конкретным содержанием текста (преимущественно это конструкции научного стиля речи); изложить содержание микротекстов, составленных в публицистическом стиле речи (тенденция к экспрессивности), в официально-деловом стиле речи, при этом также даются так называемые «подсказки» — лексико-грамматические конструкции, которые обусловлены конкретным содержанием текста (лексико-грамматические конструкции, которые используются при составлении внутриведомственных дипломатических документов). К наиболее сложным для вышеназванной категории учащихся относится задание, направленное на совершенствование техники лексико-грамматического оформления текста деловых бумаг и имеющее своей целью трансформацию устного текста-интервью в письменный текст-информацию. Важно отметить, что приобретение такого навыка способствует не только повышению стилистической грамотности, но и развитию аналитического мышления, необходимого специалисту в области международных отношений и международного права.

Все вышеперечисленные проблемы требуют тщательной проработки при изучении русского языка как средства профессионального общения будущими специалистами из стран-участниц Содружества, а вышеописанные задания являются эффективным приемом в обучении студентов, недостаточно владеющих грамматико-стилистическими нормами русской речи. Такие задания должны помочь учащимся в формировании коммуникативной компетенции, необходимой для успешной реализации профессиональных задач в будущем.

Литература:

1. Недосугова А. Б. Лингвометодический потенциал полемического дискурса при обучении русскому языку как родному и неродному будущим специалистов в области международных отношений // Русское слово в многоязычном мире: Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ (г. Нур-Султан, Казахстан, 29 апреля — 3 мая 2019 года) / Ред. кол.: Н. А. Боженкова, С. В. Вяткина, Н. И. Клушина и др. — СПб.: МАПРЯЛ, 2019. — С. 1183–1188; [Электронный ресурс] // МАПРЯЛ: [<http://ru.mapryal.org/>]. [Санкт-Петербург, 2021]. URL: https://ru.mapryal.org/filecache/upload/files/14MAPRYAL_sbornik2.pdf (дата обращения: 5.11.2021).
2. Недосугова А. Б., Недосугова Т. А. Методические рекомендации по курсу «Деловое письмо: стилистика и структура текста». — М.: РУДН, 2013. — 45 с.
3. Недосугова Т. А. Деловое письмо: стилистика и структура текста. Учебное пособие. Серия «Русский язык для дипломатов». — М.: Восток — Запад, 2010. — 80 с.
4. Светлый мир Натальи Бажановой. В двух книгах. Книга вторая / под общей редакцией Е. П. Бажанова. — М.: Весь мир, 2015. — 548 с.

Nedosugova A. B.

nedosugova-ab@rudn.ru

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)

Professional training in Russian as a non-native language of future specialists from CIS countries in the field of international relations and international law

The article describes the linguistic teaching methods approach to teaching future international specialists from CIS countries the skills of mastering the diplomatic substyle within the framework of the official business style of speech, as well as the official business and scientific styles of speech being characteristic of texts of international legal orientation. The article provides the examples of some typical mistakes. The author formulates the recommendations on overcoming these difficulties.

Keywords: stylistics of the Russian language, language of a specialization, diplomatic substyle, professional oriented teaching, Russian as non-native language.

В плену интерпретаций семантики русского диалектного слова и когнитивно прогнозируемая реальность языка

Настоящая статья посвящена некоторым специфическим особенностям диалектной лексикографии, анализу таких интерпретаций семантики диалектного слова, в которых очевидным образом синтезированы результаты работы лексикографа и комментарии носителя языка, отражающие в какой-то степени субъективный взгляд на семантику и прагматику употребления того или иного слова.

Ключевые слова: диалектная лексикография, когнитивно значимая диалектная лексика.

Проанализированный в достаточном объеме диалектный лексикографический материал в рамках одного словаря и одного автора [2] позволяет сделать вывод о том, что содержание какой-то части словарных определений, толкований, комментариев есть результат не только работы специалиста-лексикографа, но и *результат отражения своеобразного взаимодействия носителя языка с языком* [4, с. 153]! В этой связи любопытно следующее признание: «Диалектологическая практика показывает, что и обычные информанты, соответствующие всем установленным критериям, охотно высказываются о языке, рассуждают о тех или иных языковых явлениях. Факты вербализации метаязыкового сознания наивными пользователями языка имеют столь широкое распространение, что традиционные диалектологи не могли их полностью игнорировать» [1, с. 54–55].

Анализ дефиниций диалектных слов, которые, по нашему мнению, *есть результат взаимодействия* специалиста (лингвиста) и информанта (носителя говора), позволяет обратить внимание на слова, отсутствующие в общеизвестной подсистеме литературного языка, и выделить такие когнитивно значимые значения, которые в означенной подсистеме не имеют однословного выражения [5, с. 102].

Несложно заметить, что язык отдельных дефиниций диалектных слов весьма своеобразен. Ср.:

Семейский ‘Доставшийся из родного корня, не как приданое’. *Коров ему две семейских, а мне — одна семейская.*

Пирожница ‘Баба избалованная, живущая роскошно, привыкшая к пирогам’.

Собинка ‘Бабская доля в хозяйстве’. *Они слишком много труда и времени истрачивают на собинки* [2, с. 854].

Ухлебить ‘Угостить кого очень’ *Его никак не ухлебишь* (сравни: умаслить).

Устерп ‘Что можно стерпеть’.

Похукать ‘Направить на что-нибудь теплое, согревающее дыхание’. *Похукай на перстики, ти не согреются.*

Стопьяниться ‘Прийти к согласию после ожесточенного спора’

Дон ‘Об избытии чего-либо’. Денег теперь *дон*. (вероятно, в смысле «денег так много, что дна не видно»).

В рассматриваемом ниже комментарии ко второму значению слова *разномет* содержится очень точная характеристика выражения *класть в разномет*, принадлежащая, безусловно, не лексикографу, а информанту. Ср.:

Разнометка ‘Действие не по шаблону, не по известной системе’. *Будет нанимать в разнометку.*

Разномет 1. ‘Пространство от шула (‘столб’, см. с. 1000) до шула, забранное бревнами’. А ему: хлев весь, овчарник, два амбара, два *разномета* (два наугольника вместе), весь двор старый. 2. ‘Кладка не по шаблону’. «*Класть в разномет*» можно и деревья, и снопы: макушки в разномет кладутся и рядом с корнями, а не так, чтобы макушки непременно клались рядом с макушками, а корни с корнями [2, с. 774].

Помимо отмеченного своеобразия языка толкований следует сказать, что в приводимых ниже двух примерах диалектных слов не играет роли степень точности, достоверности самих дефиниций. Существенно, что они основаны на совершенно реальных свойствах лица и, безусловно, могут представлять *когнитивно прогнозируемую реальность языка*. Ведь мы прекрасно знаем, что действительно есть люди, «сваливающие дело со своих плеч на чужие»! Ср.:

Вякалка, якаўка ‘Человек, как-нибудь, хотя и плоховато, дело свое делающий и своим умом живущий’. Иде *тыкалки* (люди, сваливающие дело со своих плеч на чужие), там двери *стыкали*; иде *вякалки*, там ища *вякают*.

Якывка (якуш) ‘Человек, делающий все своими руками, и не посылающий других на такую работу, которую может сделать сам’ [2, с. 1019].

Хорошо известно, что в языке могут находить отражение самые различные, порой совершенно удивительные «информационные составляющие» о человеке, его отношении к окружающему миру. Яркую иллюстрацию на эту тему представляет следующий пример.

Гага ‘О громком смехе’

Гагаи — мыльцовские ‘В окрестностях Язвина, села Ельнинского уезда, жители по характеру смеха различаются: «*гагаи*» (смеющиеся громко) и «*мыльцовские*» (улыбающиеся тихо, умильно)’ [2, с. 116]. Заметим, что для наименования «*мыльцовских*» по характеру смеха слова в данном говоре не нашлось!

Несколько слов необходимо сказать о том, что понимается под «когнитивно прогнозируемой реальностью языка». Речь идет о значениях вполне актуальных для когнитивной деятельности человека, но которые в силу самых различных причин не представлены в виде отдельных слов в литературном языке. Ср.:

Подтемливаться ‘Присматриваться в темноте’.

Оттравиться ‘Защищаться травлей собак’. *От лютого зверя псами отравлюсь* [2, с. 562].

Подбережа ‘Место под речным или озерным берегом’ [2, с. 619].

Присиливать ‘Заставлять кого делать что насильно’.

Напозычатся ‘Надоест людям просьбами об одолжении’ [2, с. 454]. Ср. в бел.: *пазыка* ‘1. Заем. 2. Ссуда’; *пазычаць* ‘1. Одолжать, ссужать. 2. Занимать (брать в долг)’.

Существенно, что разные подсистемы одного и того же языка, «обладающие сходной словообразовательной техникой, могут продемонстрировать различные результаты в «деле» словообразовательного синтеза, что приводит к наличию словообразовательных и семантических лакун» [7, с. 921]. Так, в ряде случаев интересно сопоставить семантику, нашедшую выражение в русском литературном языке и в русских народных говорах. Приведем ряд показательных примеров.

Накореть ‘Засохнуть, превратиться в кору; огрубеть’. *Накорели руки от работы*.

Накорелый ‘Грязный, засохший как кора’ [2, с. 444].

В русском литературном языке есть производный глагол с префиксом *о-* (*окорить/окорять* ‘Спец. Очищать от коры’. *Окорять бревна* [8, т. 8, с. 805]). Однако, как несложно заметить, это другое по характеру действие (*очищать от коры* и *превратиться в кору*).

Накид 1. ‘Бросание наверх’. *Кидай снопы на воз в накид...* 2. ‘О способе ношения верхней одежды’. 3. ‘Набрасывая сверху’. *Бросай сачок в накид, поймашь утку* [2, с. 443].

Любопытно, что в литературном языке есть наречие *внакидку* ‘Накинув на плечи, не вдевая рук в рукава’ [8, т. 2, с. 465] с одним единственным значением! Другими словами: наречие в говорах семантически богаче, многовекторней, нежели его аналог в системе литературного языка.

Покатом ‘1. О быстром чередовании катящихся предметов’. Как гляну я — *слезы покатом из глаз*, ноги подкашиваются.

Покать ‘То, что движется, катится’ [2, с. 645].

Обращает на себя внимание интересное «развитие» семантики глагола *покатиться*. В словаре А. Н. Тихонова [10, т. 1, с. 420] есть одно из приведенных слов, правда, с иным ударением: *покатом* ‘1. Обл. Катясь’ [8, т. 10, с. 847]. Существенно, на наш взгляд, слишком банальное и поверхностное толкование наречия в большом академическом словаре! Ср. также: *покат* ‘Разг. То же, что *покатость*’ [8, т. 10, с. 843].

Понятно, что есть и такие факты диалектного словообразования, которые интересны и в культурно-историческом плане. Ср.: !!! *Выговор, выговаривать, выговорное* ‘Материальное обязатель-

ство со стороны жениха или невесты: выговаривается известная часть провизии, хлеба, мяса, сала, водки; эта провизия расходуется обыкновенно на угощение на свадьбе. *'Выговорное*. При договоре с хозяином рабочий «выговаривает себе» кое-что из одежды, поступающей в пользу работника после истечения срока работы. «Я получил жалование жалованием, да еще «выговорное»: новую куртку, новые суконки, рукавицы и шапку». Выговор состоит из полведра вина, полпуда говядины...

Выговориться 'Вести разговор, заключить договор, условие' [2, с. 99].

Обрѣз 1. 'Жесткий снег, по которому нековаными лошадям бежать неудобно. *На охоту идти нельзя: сегодня обрѣз*. 2. Неровность зимней дороги после вьюги'.

Подтолкач 'Продавец в питейном заведении, который по обычаю *подталкивает пьющих под руку*, чтобы выплеснулось вино (в его пользу)' [9, т. 28, с. 217].

Совершенно очевидно, что в говорах можно обнаружить несколько иные, в большей степени прагматически ориентированные принципы категоризации, характерные для семантики слова. Ср.: *калинка* 'Любая мелкая рыба, которая ловится *во время цветения калины*'. *Калинку* не выбрасывай, уху варить будем [3, т. 1, с. 340]. Семантика слова свидетельствует об ином «объединении рыб», включающем вполне конкретный прагматический признак. Ср. также: *Карпуши* 'Любые грибы, которые солят' [3, т. 1, с. 348].

«Словообразовательное гнездо, в отличие от таких очевидных и «бросающихся в глаза» реальностей языка, как слово и предложение, — это не только «объект» исследования, но и «модель», с помощью которой мы познаем отдельные стороны в организации словообразования, основываясь на реально обнаруживаемых свойствах зафиксированных единиц, что находит отражение в современной словообразовательной лексикографии» [6, с. 125]. Поэтому при построении различных фрагментов словообразовательных гнезд могут учитываться единицы, представляющие различные подсистемы русского языка, не только собственно литературный язык. Именно таким образом возможно своеобразное «прогнозирование» когнитивного пространства языка и «заполнение» некоторых лакун на месте актуальных для носителя языка значений. Так, в некоторых случаях деривационный потенциал диалектной подсистемы языка реализуется в продуцировании целой серии однотипных по словообразовательной структуре моделей. Ср., например, имя существительное *перемах* 'Небольшое расстояние'. Понятно, что это слово образовано от слова *перемахнуть*. И подобных единиц в языке говоров немало. Ср.: *перелаз* 'Место, где перебегают звери', *перекус* 'Трава, имеющая головки в виде щетины (кукушкин лен)', *перемор* 'Смерть, поголовный мор'. Можно отметить даже фрагмент словообразовательного гнезда: *перелек* 'Испуг', *перелекнуть* 'Перепугать сильно', *перелекнуться* 'Перепугаться до болезни' [2, с. 587], *перестил* 'Перестил льна, сопровождаемый отметою, отличающий собственность каждой хозяйки'. Это Ганин перестил, а это — Ганкин [2, с. 592].

Заслуживают внимания и такие проявления деривационного потенциала в говорах, когда одна хорошо известная корневая морфема «охватывает» такой комплекс словообразовательных значений, который в системе литературного языка представлен синонимичными словами (а не деривационно родственными). Ср.:

Умить 'Думать, соображать'

Умком 'Хитростью, каким-либо изобретением'.

Исследование деривационных механизмов и потенциалов в языке человека говорящего, пишущего, думающего невозможно без обращения к диалектному слову, семантика которого зачастую расширяет когнитивное пространство языка и не может не являться объектом самого пристального внимания.

Литература:

1. Александров О. А. Диалектология восприятия: инновации в зарубежной лингвистике // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. — Иркутск 2013. — С. 52–57.
2. Добровольский В. Н. Смоленский областной словарь. — Смоленск: Типография П. А. Силина. — 1914. — 1021 с.
3. Михалева Т. В., Чикина Л. К., Семенкова Р. В. Словарь говоров на территории республики Мордовия. Т. 1–2. — М.: Наука, 2013. — 1560 с.
4. Никитевич А. В. Словарь В. Н. Добровольского в свете идей перцептуальной диалектологии / Русское слово как феномен духовности в славянской лингвокультуре пограничья: Научные доклады участников Международного научно-просветительского форума (г. Новозыбков,

- Брянская область, 18–21 мая 2021 г.) / Ред. С. Н. Стародубец, В. Н. Пустовойтов, С. М. Пронченко. — Брянск: РИСО «БГУ», 2021. — С. 152–158.
5. Никитевич А. В. Очерки по диалектному словообразованию: [монография] / А. В. Никитевич; Учреждение образования / «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». — Гродно: ЮрСаПринт, 2020. — 126 с.
 6. Никитевич А. В. Словообразовательное гнездо как объект лингвистического моделирования // «Научное наследие Б. Н. Головина в свете актуальных проблем современного языкознания» (к 100-летию со дня рождения Б. Н. Головина), 28–30 сентября 2016 г., г. Нижний Новгород. — С. 125–130.
 7. Никитевич А. В. О понятии «безэквивалентность» при сопоставлении близкородственных языков / II Международная конференция «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы» (Гранада, 8–10 сентября 2010). — Т. 1. С. 921–926.
 8. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. / Академия наук СССР. Ин-т русского языка. — М.: Изд-во Академии наук СССР, 1950–1965.
 9. Словарь русских народных говоров М.; СПб.: Изд-во Академии наук СССР: Институт лингв. исследований РАН. 1965–2016. Выпуски 1–49.
 10. Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь: в 2 т. — М.: Русский язык, 1985. — Т. 1–2.

Nikitevich Alexey Vasilievich

anikit@inbox.ru

Yanka Kupala State University of Grodno

In captivity of interpretations of the semantics of the Russian dialectal word and the cognitively predictable reality of the language

The article is devoted to some specific features of dialectal lexicography, the analysis of such interpretations of the semantics of a dialectal word, in which the results of a lexicographer's work and the comments of a native speaker reflecting to some extent a subjective view of the semantics and pragmatics of the use of a particular word are obviously synthesized.

Keywords: dialectal lexicography, cognitively significant dialectal vocabulary.

Нуруллина Гузель Миннезугаровна
nurullinagz@mail.ru
Казанский федеральный университет
Российская Федерация
Халиуллин Альфис Альфредович
alfis.alfa09@mail.ru
Казанский федеральный университет
Российская Федерация

К вопросу о развитии связной речи учащихся на уроках русского языка

Статья посвящена развитию связной речи учащихся на уроках русского языка. Авторы научной работы подчеркивают роль урока русского языка как важного учебного предмета, направленного на развитие коммуникативных умений, на развитие связной речи учащихся. В статье представлена методическая работа с текстом как важнейшим средством связной речи учащихся, средством интеллектуального развития и нравственного воспитания учащихся.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, текст-миниатюра, связная речь, развитие речи.

Современное школьное образование направлено на формирование личности, в полной мере владеющей навыками устной и письменной речи, нормами литературного языка и нормами речевого этикета. О проблеме развития речи, формирования коммуникативной компетенции учащихся сказано в принятом правительством документе — «Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации», в котором подчеркивается роль русского языка как важного учебного предмета, направленного на развитие коммуникативных умений, на развитие связной речи учащихся.

Связная речь выступает как интегративная и ориентированная на достижение практического результата в области русского языка, так как «овладение теоретическими знаниями во многих случаях оказывается изолированным от умения применять эти знания в практической речевой деятельности» [2, с. 4]. В лингвометодической литературе связная речь характеризуется как речь «правильная (соответствует нормам литературного языка) и хорошая (речь коммуникативно целесообразная, точная, выразительная, богатая)» [4, с. 566].

Одним из важных приемов развития связной речи на уроках русского языка является работа с текстами художественного стиля. В методике преподавания русского языка текст рассматривается как средство получения информации, средство речевого, интеллектуального развития и нравственного воспитания учащихся [1]. Такие виды заданий, как лингвистический анализ текста, стилистический эксперимент, творческий диктант, изложение, сочинение играют важную роль в формировании коммуникативно-целесообразной связной речи. Учащиеся в процессе работы над текстом осознанно выбирают нужные лексические и грамматические языковые средства, используют в связной речи верные конструкции и словоформы [4, с. 126].

На уроках русского языка в целях экономии времени методисты утверждают о целесообразности работы с текстами-миниатюрами, которые по объему небольшие, но которые несут смысловую нагрузку и в которых выражено субъективное начало.

В художественной литературе авторами текстов-миниатюр являются Ф. Абрамов, М. Пришвин, В. Бианки. В своих произведениях писатели красочно описывают мир природы, но в этом мире раскрывается и внутренний мир повествователя.

В нашей научной работе мы предлагаем анализ текста-миниатюры Ф. Абрамова «Пинега». На наш взгляд, лингвистическая работа с этим текстом окажется успешной для развития связной речи учащихся. Методика работы с текстом-миниатюрой «Пинега» на уроке русского языка выстраивается в соответствии с системно-деятельностным подходом (реализация принципов универсальных учебных действий (УУД)) и может быть представлена следующим образом.

Пинега

Утром вышел к реке и ахнул: не узнать старушку.

Вечером уходил — ни одного камешка не разглядишь на берегу, все в серой тине. А сегодня берег блестит, сверкает, как разноцветная мозаика. Ночью прошел ливень, и вот омылась, принарядилась Пинега.

(Ф. Абрамов)

<i>Принципы УУД</i>	<i>Виды заданий</i>
Принцип деятельности	<p><i>Как можно комментировать заглавие миниатюры?</i></p> <p>Пинега — это географическое наименование, это название реки в Северо-Европейской части России. В тексте рассказывается о Пинеге.</p> <p><i>Какова тема текста-миниатюры?</i></p> <p>Тема — река Пинега в разное время суток и в разную погоду выглядит по-разному.</p> <p><i>Сформулируйте основную мысль текста.</i></p> <p>Пинега для автора родная, любимая река; он ласково называет ее старушкой, часто к ней приходит, внимательно присматривается.</p>
Принцип непрерывности	<p><i>Докажите смысловую часть.</i></p> <p>Текст можно разделить на следующие структурные части, где одно время суток сменяется другим, где ливень повлиял на изменение вида реки.</p> <p>1) Сегодня утром — «не узнать старушку».</p> <p>2) Вечером (накануне) — «все в серой тине».</p>
Принцип системности	<p><i>Как в тексте представлена языковая система? Произведите лингвистический анализ на всех уровнях языка.</i></p> <p><u>Фонетика</u> — в тексте шипящие звуки (в словах <i>вышел, старушка, камешка, разглядишь</i>) и звонкие согласные (<i>берег, блестит, разноцветная, мозаика</i>) позволяют читателю прислушаться к реке, понять ее состояние до и после ливня.</p> <p><u>Орфография</u> — в тексте встречаются слова с разными видами орфограмм: Е-И в окончаниях существительных (<i>тине</i>), окончания глаголов во 2 лице (<i>разглядишь</i>), частицы НЕ и НИ (<i>ни одного камешка</i>), чередующие гласные в корне слова (<i>блестит</i>), приставки ПРЕ и ПРИ (<i>принарядилась</i>) и т. д.</p> <p><u>Морфология</u> — в тексте представлены слова разных частей речи. Учащиеся определяют, к какой части речи относится каждое слово и какую функцию выполняют эти слова.</p> <p><u>Синтаксис</u> — данный текст-миниатюра кажется наиболее удачным для синтаксического анализа, так как в нем представлены разные случаи постановки знаков препинания, даны разные типы предложений.</p>
Принцип творчества	<p><i>Есть ли у вас на родине любимое место? Напишите сочинение-миниатюру о своем любимом месте.</i></p>

Работа с текстами на уроках русского языка требует от учащихся грамматического, семантического и стилистического анализа. Тексты-миниатюры являются хорошим иллюстративным дидактическим материалом, позволяющим развить связную речь учащихся.

Литература:

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. — М.: КомКнига, 2007. — 144 с.
2. Концепция преподавания русского языка и литературы [Электронный ресурс]. — URL: <http://static.government.ru/pdf> (дата обращения 29.10.2021).
3. Литневская Е. И., Багрянцева В. А. Методика преподавания русского языка в средней школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Е. И. Литневской. — М.: Академический проект, 2006. — 590 с.
4. Нуруллина Г. М. К вопросу о лингвосмысловом анализе художественного текста на уроках русского языка // Лингвокультурологические исследования развития русского языка в условиях полиэтнической среды: опыт и перспективы: тр. и матер.: в 2 т. / под общ. ред. Е. А. Горобец, О. Ф. Жолобова, М. О. Новак. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. — Т. 1. — С. 126–129.

Nurullina G. M.

nurullinagz@mail.ru

Kazan Federal University

Khaliullin A. A.

alfis.alfa09@mail.ru

Kazan Federal University

On the development of coherent speech of students in Russian language lessons

The article is devoted to the development of coherent speech of students in Russian language lessons. The authors of the scientific work emphasize the role of the Russian language lesson as an important educational subject aimed at the development of communicative skills, the development of coherent speech of students. The article presents methodological work with the text as the most important means of coherent speech of students, a means of intellectual development and moral education of students.

Keywords: communicative competence, miniature text, coherent speech, speech development.

Русский язык и его роль в процессе воспитания и образования человеческой личности

В статье обосновывается роль и значение русского языка для воспитания личности. Рассматриваются основные функции языка — эстетическая, этическая и аксиологическая. Акцентируется необходимость их учета в преподавании русского языка с целью повышения культурного уровня, как русских, так и иностранных учащихся.

Ключевые слова: русский язык, русская культура, этика, эстетика, аксиология, воспитание.

Язык имеет огромное значение в процессе воспитания человеческой личности, ее самосовершенствовании и повышении уровня общей культуры. В этом контексте педагогу в преподавании русского языка, в том числе и как иностранного, необходимо учитывать следующие основные функции языка — эстетическую, этическую и аксиологическую, напрямую связанные с его образовательной функцией.

Эстетическая функция языка

Язык — феномен эстетический, в русском понимании он *естественным* (что значит *истинным*, ведь Истина = Естина в русском культурном контексте) образом воспринимает Красоту Миротворения и дает возможность выражения Мира в смысле явления его прекрасного лика в Софии, в софийном Слове, поскольку *символически* способен передать всю полноту эстетического переживания человеком мировой гармонии и особенность сугубо человеческого — творческого, «поэтического» — миропостижения. Язык, восприимчивый к Красоте, сам становится истинно «прекрасным», то есть обретает метафоричность, художественную образность, особую стилистическую выразительность; в наибольшей степени это присуще древнеславянским языкам эпохи языческого мифа Славянского Мира — чистейшей поэзии Природы. Говоря на языке Красоты, Человек говорит с Миром на его родном языке, что от природы присуще древним народам, «народам-поэтам», «народам-художникам» [1] и подлинно творческим людям — философам, живописцам, поэтам, вечным искателям Прекрасного. «То, что происходило на заре рождения языка, когда слова говорили себя в душе, возникали в ней... как голос природы, ощущались в своей мощи, самобытности и красоте, имели напевность и заклинательную силу, это теперь... сохраняется лишь в поэзии. Поэт, настоящий поэт... сам со священным удивлением созерцает рождающееся в нем слово, как дикарь, или как дитя, или как первобытный человек... В самом деле, спросите поэта, почему он берет те или другие сочетания слов, разве он скажет?... Так есть, ответит оно (поэтическое произведение) *самим фактом своего существования в благоуханной красе своей*... И поэт первый должен отказаться от этого вопроса, если только он действительно поэт, если он присутствовал при рождении этого стихотворения, а вовсе не выдумал его, в каком-то смысле не есть даже его автор, — оно само себя сочинило. *Объективная красота* есть исключение преднамеренности и рациональной целесообразности, она не знает нашего «почему», но лишь повелительное *так есть*» [2, с. 225].

У русской культуры — глубокие софийные корни. Наследница древнейшей софиологической традиции философии жизни [3, с. 67–90], она навсегда сохранила исконно свойственное ей *удивление* перед вечной Красотой творения Мира *Богом-Словом*, само любование, «очарование лепотой» [4, с. 73–88]. Потому на протяжении всей истории лингвофилософских поисков и постижения глубинной природы Языка русская философия и великая русская литература пребывала в неразрывной связи с *эстетикой* и *философией искусства*. Эта эстетическая традиция объемлет всю историю русской культуры. В XIX веке, золотом веке русской словесности, высокую степень духовного, Божественного присутствия в Слове чувствовали и пытались передать В. А. Жуковский, Г. С. Батеньков, В. Кюхельбекер, Н. Бестужев, А. Дельвиг, А. С. Пушкин, Н. В. Гоголь, В. Г. Белинский, Ф. И. Тютчев, Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой и мн. др. От этой эпохи нить преемственности

благоговения перед Красотой Миротворения Словом тянется дальше — к русскому богословию, софиологии, философии слова и философии искусства Серебряного века русской культуры, не прерываясь и на рубеже XX–XXI столетий [5].

Аксиологическая функция языка

Язык наделен памятью и имеет *аксиологическое измерение*: в нем отражается весь долгий исторический процесс возникновения, бытия, сохранения, утраты и возрождения ценностей культуры. Русский язык хранит память обо всей исторической традиции русского народа. Основополагающие духовно-нравственные ценности русской культуры закреплены в памяти русского языка и воспринимаются сегодня в качестве *концептов*, поскольку через всю историю русского народа вокруг этих ценностей идет смысловое движение — естественный исторический процесс возникновения, бытия, открытия, сохранения, а порой утраты и возрождения актуальных для него в каждую эпоху смыслов. Согласно Д. С. Лихачеву, под концептом следует понимать «универсалию человеческого сознания», границы которой «в сознании субъекта определяются *культурной памятью, причастностью к духовной традиции*». «Концептосфера национального языка тем богаче, чем богаче вся культура нации, ... она соотносима *со всем историческим опытом нации и религией особенно*» [6, с. 282]. Концептуальные универсалии, организующие духовное пространство русской культуры, этимологически выявлены лингвистами-историками из глубин исторического опыта русского языка, долговременно пребывающего в тесном контакте с языком церковнославянским. Их не так уж много: *добро, любовь, вера, надежда, жизнь, слово, путь, совесть, дух, душа, честь, истина, красота, благодать*, и еще около трех-четырёх десятков [7]. Это суть совокупность высших духовно-нравственных ценностей русской культуры, вырастающая из глубокой религиозности русского мироощущения и придающая жизни русского человека сакральный смысл вселенской значимости и подлинности. И весь этот исторический опыт русского народа таким образом сохраняется в языке русской литературы, пронизанной духовностью, языке Пушкина, Гоголя, Достоевского, Толстого, Бунина, Пастернака и многих других.

Этическая функция языка

Особо значимыми и требующими самого серьезного подхода в процессе преподавания русского языка иностранным гражданам являются, точнее, — были и остаются — проблемы *этики межкультурной коммуникации, диалога и полилога культур Мира и этики межличностного общения представителей этих культур. Этнос Культуры, этика языка и этическая традиция литературы* должны быть основополагающими для создания справедливого и разумного глобального мирового порядка; и с другой стороны, *язык, искусство и литература, культура* являются ключевыми для самой этики как науки, образуют ее сущностное ядро.

Русская литература *нравственна* по сути своей, имеет серьезную духовно-этическую традицию, в истоке которой — христианская этика; вся она, на протяжении всей ее многовековой истории — литература «оправдания добра» (В. С. Соловьев) [8]. О глубокой нравственности русской литературы как ее главном, определяющем ее бытие качестве, ее важнейшей характеристике, говорили многие русские мыслители, философы, историки и великие русские писатели-классики. Авторитетный исследователь древнерусской культуры Д. С. Лихачев неоднократно указывал на это в сложнейшие исторические эпохи испытаний русского народа, называл литературу совестью России, видел ее призванной давать моральные уроки русскому и другим народам. «Я думаю, что с крещения Руси вообще можно начинать историю русской культуры. ... Чем был церковнославянский язык в России? ... Болгария дала восточным славянам высший слой языка, *«полюс духовности»*, чрезвычайно обогативший наш язык, давший нашему языку *нравственную* силу, способность *возвышать* мысль. ... К этому *нравственному началу* мы всегда можем обращаться за *духовной помощью*. Какая важная задача — составлять словари языка русских писателей от древнейшей поры!» [9, с. 356].

Эпоха глобального диалога народов, цивилизаций, культур Мира началась не сегодня. Сам этот диалог, по сути, является весьма длительным историческим процессом, отсылает в глубины истории человечества, восходит к диалогу основных мировых религий великих культурных миров Востока и Запада, к диалогу религиозных откровений древности, к тем «глубоким корням

общности» [10, с. 61], у которых изначально обреталось взаимопонимание культур. Диалог религиозных откровений Древнего Мира — архетип диалога культур современности и ныне остается необходимой его частью [11, с. 451–453]. Единый Всемирный Этос — Всеединство Культуры в многообразии равноправного бытия всех включенных в нее уникальных культур, подлинный диалог культурных миров Востока, России и Запада и возможность их со-бытия на основе глубокого взаимопонимания изначально заложены в самой ее природе. Великие моралисты древности, все те, кто был свыше наделен искусством *истинного* диалога, особым даром вести беседу, — Будда, Иисус, Конфуций, Лао-Цзы, Гомер, Сократ — дали начало устойчивым духовно-нравственным культурным традициям, создали целые культуры и преобразовали Мир: ими был достигнут величайший в истории Человечества уровень глубины духовного общения и исполнена глубочайшая потребность человеческой души в понимании и доверии, отчего само *миропонимание* коренным образом изменилось. Общая система ценностей и этических универсалий, заложенная ими и сегодня оказывающая влияние на человечество, сохранена в древних книгах, Библии и Евангельском откровении, Коране, гомеровских «Илиаде» и «Одиссее», древнеиндийском эпосе, Махабхарате, Бхагавадгите, Рамаяне, конфуцианско-даосском каноне — памяти Языка Культуры как такового и всего многообразия национальных языков.

Но и сегодня, как и тысячелетия назад, народы мира поставлены перед необходимостью *подлинного* диалога. Глобальный Мир может быть только *Глобальным Этосом*, создание которого возможно только на гуманитарно-этической основе, принципах универсальной этики, при осуществлении грамотного диалога народов, культур, цивилизаций, который должен принимать во внимание все культуры и все культурные традиции. Проблемы этики межкультурной коммуникации, диалога и полилога культур современного мира, а также этики межличностного общения представителей этих культур нерешаемы без взаимопонимания участников, и успешность их решения зависит от взаимной этической ответственности собеседников, но в первую очередь — прямо связана с *уровнем культуры* и отдельного человека, и нации в целом, который предполагает глубокое уважение каждой культурной традиции. Искусство и литература призваны следовать единой духовно-нравственной традиции этого выработанного веками этического канона Всемирной Культуры и выполнять ту же задачу, что и сочинения духовных учителей и мудрецов — наставлять человека и народ и вести его к духовному совершенству. Потому необходимо постоянное обращение любого народа к культурным традициям — своей, и других народов.

Этический канон русской культуры закрепляется и сохраняется в языке великой русской литературы на протяжении всей истории русского народа — языке древнерусских летописей и наставлений, языке Н. М. Карамзина, А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Л. Н. Толстого, Н. С. Лескова, Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова и др. классиков. Русская литература нравственна по сути своей, имеет серьезную духовно-этическую традицию, в истоке которой — христианская этика. Русский язык — хранитель этой многовековой этической традиции, содержит в себе проверенные временем идеальные этические модели, этические концептуальные универсалии культуры.

Все это имеет огромное значение в процессе преподавания русского языка как русским студентам, так и иностранным гражданам и должно быть учтено в создании методологических концепций и методик обучения русскому языку на современном этапе его развития.

Литература:

1. Афанасьев А. Н. Народ-художник: Миф. Фольклор. Литература / Сост. и коммент. А. Л. Налепина. — М.: Сов. Россия, 1986. — 366 с.
2. Булгаков С. Н. Философия имени / С. Н. Булгаков. — СПб.: Наука, 2008.
3. Топоров В. Н. Еще раз о древнегреческом «софия»: происхождение слова и его внутренний смысл // Топоров В. Н. Святость и святые в русской духовной культуре / В. Н. Топоров. — М.: Языки русской культуры, 1995. — Т. 1. Первый век христианства на Руси.
4. Бычков В. В. Духовно-эстетические основы русской иконы / В. В. Бычков. — М.: Ладомир, 1994.
5. Кребель И. А. Мифопоэтика Серебряного века. Опыт топологической рефлексии / И. А. Кребель. — СПб.: Алетейя, 2010. — 592 с.
6. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. — М.: Academia, 1997.

7. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. — М.: Академический проект, 2001.
8. Соловьев В. С. Оправдание добра / В. С. Соловьев. — М.: Академический проект, 2010.
9. Лихачев Д. С. Русская культура / Д. С. Лихачев. — М.: Искусство, 2000.
10. Померанц Г. С. Диалог и молчание // Человек. — 1996. — № 3.
11. Померанц Г. С. Диалог культурных миров // Лики культуры. Альманах / отв. ред. и сост. С. Я. Левит. — М.: Юристъ, 1995. — С. 451–453.

Panova Olga Borisovna
olga_panova_1973@mail.ru
Tomsk State University

The article substantiates the role and importance of the Russian language for the education of the individual. The main functions of language — aesthetic, ethical and axiological — are considered. Russian language teaching emphasizes the need to take them into account in order to improve the cultural level of both Russian and foreign students.

Keywords: Russian language, Russian culture, ethics, aesthetics, axiology, education.

Цитата дня

На уроках русского языка и литературы прием «Цитата дня» позволяет решать много задач: работать с лексикой, грамматикой, пунктуацией, идейным наполнением фразы и т. д. Пятиминутная работа с цитатой в начале урока помогает актуализировать знания, отрабатывать различные навыки, формировать языковое чутье учащихся. Прием эффективен для развития речи, учит умению грамотно выразить основную мысль, сформулировать и кратко выразить свое мнение.

Ключевые слова: цитата, развитие речи, междисциплинарные связи, повторение правил.

Одной из важнейших задач языкового и литературного образования является формирование речевой культуры учащихся. Для ее реализации и формирования умений и навыков владения русским языком во всех видах речевой деятельности (слушание, говорение, чтение и письмо) можно использовать различные приемы. Одним из таких приемов является рубрика «Цитата дня». Суть его в том, что на каждое занятие учащиеся по очереди (можно использовать список в журнале) самостоятельно выбирают цитату, которую и озвучивают в начале урока. Называют автора, предоставляют некоторые сведения о нем, объясняют, почему выбрали именно эту фразу. Цитата может быть на любую тему, самых различных авторов.

В начале года на первом занятии педагог рассказывает учащимся, что это за рубрика, как они будут с ней работать, что требуется от них. Предлагает использовать возможность проявить себя, поучаствовать в конкурсе на лучшую цитату, так как в конце семестра при подведении итогов победителя ожидает награда: оценка в журнал, например. Первую цитату выбирает преподаватель. Называет автора, спрашивает, знают ли ребята, кто он. На уроках языка можно попросить выделить главную мысль, рассмотреть лексику, грамматику, поработать с предложением, повторить орфограммы, актуализировать знания. На уроках литературы можно обсудить смысловое наполнение, способ передачи главной мысли, приемы выразительности, связь с изученными или изучаемыми произведениями, личность автора цитаты.

В зависимости от темы занятия можно расставлять акценты по-разному. Здесь есть возможность затронуть самые различные этические, моральные, философские, социальные и психологические аспекты. Можно обратить внимание учащихся на какие-то важные моменты, вызвать интерес, заставить задуматься. Можно предложить «в пару» другое высказывание, подвести к нужной мысли. Или же, по крайней мере, просто ознакомиться с жемчужинами мысли.

Для педагога это способ поддерживать себя в «тонусе», совершенствовать свое языковое чутье, так как до начала занятия ему неизвестно, что именно прозвучит в аудитории в данной рубрике.

Для учащихся поиск и выбор цитаты становится еще одной возможностью для самообразования. Они выбирают фразу, узнают об авторе, определяются с тем, что хотят и готовы озвучить при всех.

При работе с цитатой актуализируются знания из различных областей языка, литературы, истории, географии, философии и других дисциплин. Для педагога открывается неограниченная возможность связать предложенную фразу с тем, что хотелось бы ему услышать, в ненавязчивой форме донести разнообразную информацию до учащихся.

Хотелось бы отметить, что это эффективный прием для развития речи учащихся, умения грамотно сформулировать основную мысль, кратко выразить свое мнение.

У современных учащихся существует сложность с выражением своих мыслей. У них не хватает словарного запаса, умения ясно изложить и четко аргументировать свою точку зрения. В начале года они пытаются помогать себе жестами, выражаются или многословно или отрывисто и бессвязно.

Постепенно ребята учатся выражаться лаконично и по существу. Их формулировки становятся все более корректными. Случается, что кто-нибудь даже пытается предугадать возможные вопросы преподавателя. Торопятся озвучить все, что увидели в предложении: тропы, синтаксические фигуры, какие части речи преобладают, какие орфограммы бросаются в глаза и т. п.

Приведем как пример работу с учащимися первых курсов колледжа. Первой цитатой, выбранной педагогом, была китайская поговорка: *«Учителя только открывают двери, дальше вы идёте сами»*. При обсуждении заострилось внимание ребят на том, что процесс обучения действие не одностороннее, куда важнее, когда все участники этого процесса настроены на взаимодействие.

Из опыта использования приема следует отметить, что первые цитаты учащихся всегда выбираются по принципу опорных слов: учеба, учитель, знания, образование, труд и т. п. Потом группа настраивается на более доверительное отношение, и постепенно темы становятся разнообразными. Иногда даже интригующими. Выбор авторов тоже становится все более неформальным: академически известные личности постепенно дополняются теми, кто вызывает интерес у современной молодежи.

Приведем пример цитат, выбранных учащимися в начале учебного года:

«Учитесь у всех, не подражайте никому» (Максим Горький).

«Каков человек, такова его речь» (Сократ).

«Учись так, как будто тебе предстоит жить вечно; живи так, как будто тебе предстоит умереть завтра» (Отто фон Бисмарк).

«Доброта — это то, что может услышать глухой и увидеть слепой» (Марк Твен).

«Когда человеку лежать на одном боку неудобно, он переворачивается на другой, а когда ему жить неудобно — он только жалуется. А ты сделай усилие — перевернись» (Максим Горький).

Можно проследить, как постепенно начинает обогащаться тематика выбранных фраз. Постепенно уходит страх выбрать «неправильную» цитату. Ребята начинают предлагать то, что интересно им самим. Иногда даже провокационные и спорные высказывания. Для внимательного педагога это тоже знаки, которые открывают ему души учеников, позволяют внимательнее отнестись к тем, кому особенно необходимо одобрение.

В своей работе педагог использует группу, созданную в социальной сети «ВКонтакте». После каждого занятия обновляется рубрика «Конкурс цитат», где без указания фамилий учащихся приводятся все названные ими цитаты. Бумажные версии с фамилиями учащихся лежат в конверте.

В конце первого семестра подводятся итоги. Конечно, это всегда субъективно, так как не существует обязательных критериев. При выборе победителя обращается внимание на глубину фразы, оригинальность, смелость. Если возникают трудности, можно обратиться к третьей стороне (например, методисту, заведующему отделением, другому филологу). На втором году обучения, когда группа уже уверенно чувствует себя в общении с преподавателем, можно предложить проголосовать самим учащимся, выбрав перед этим 2–3 финалистов.

Второй семестр всегда богаче, изобретательнее и смелее в выборе цитат. Здесь уже включается азарт не только победить в конкурсе, но оказаться интереснее, оригинальнее других, поделиться находкой.

«Жизнь — это не имущество, которое надо защищать, а дар, который нужно разделить с другими людьми» (Фолкнер Уильям).

«Ни разу не упасть — не самая большая заслуга в жизни. Главное каждый раз подниматься» (Нельсон Мандела).

«Я не хочу иметь точку зрения. Я хочу иметь зрение» (Марина Цветаева).

«Есть пятьдесят способов сказать «да» и пятьдесят способов сказать «нет» и только один способ их написать» (Бернард Шоу).

«Скажите людям, что есть невидимый человек на небе, который создал вселенную, и большинство поверит. Скажите им, что краска не высохла, и они воткнут в нее палец, чтобы убедиться в этом» (Джордж Карлин).

«Представьте себе, какая была бы тишина, если бы люди говорили только то, что знают» (Карел Чапек).

«Лучше молчать и показаться дураком, чем заговорить и развеять все сомнения» (Марк Твен).

Также среди авторов цитат учащимися были названы современные актеры, музыканты, режиссеры, ученые, общественные и политические деятели.

Хочется отметить, что прием «Цитата дня» можно использовать в процессе изучения различных учебных дисциплин. Он позволяет ненавязчиво, регулярно и эффективно работать над формированием различных языковых и речевых навыков учащихся в условиях колледжа, когда программа учебных дисциплин и сроки их изучения не позволяют надолго задерживаться на изучении какой-либо темы. Также этот прием повышает интерес к изучению предмета, развивает мышление, активизирует познавательную деятельность учащихся, помогает формировать общеучебные и междисциплинарные умения и навыки.

Parfiontseva E. A.
elenabest2279@mail.ru

Belarusian National Technical University «Soligorsk State Mining and Chemical College»

Quote of the day

In the lessons of the Russian language and literature, the method «Quote of the Day» allows you to solve many problems: work with vocabulary, grammar, punctuation, ideological content of the phrase. Five-minute work with a quote at the beginning of the lesson helps to update knowledge, develop various skills, and form the language sensitivity of students. Reception is effective for speech development. He teaches the ability to express the main idea and his opinion grammatically.

Keywords: quote, development of speech, interdisciplinary communication, repetition of rules.

Специфика организации урока русского языка для детей с ОВЗ

В данной статье автор раскрывает специфику организации урока русского языка для детей с ОВЗ, делится опытом использования различных форм, приемов и методов обучения, особенностями упражнений, текстового материала, используемых на уроках. Большое внимание уделено созданию благоприятной психологической атмосферы при обучении русскому языку.

Ключевые слова: специфика урока русского языка, благоприятная психологическая атмосфера.

Русский язык в общеобразовательной подготовке школьников имеет стратегическое значение: от уровня владения языком зависят успехи в учебе не только по данному предмету, но и по всем остальным дисциплинам; уровень владения языком в значительной мере определяет социальное лицо человека, его культурные и интеллектуальные показатели, его общественную активность и духовное начало, что позволит в дальнейшем бережно относиться к национальным традициям, заботиться о сохранении языка, а также соблюдать культуру речи. «Воспитывая ценностное отношение к родному языку..., мы формируем национальное самосознание личности, ее самоидентификацию в условиях социально-культурной деятельности учащихся» [2, с. 181].

В общеобразовательной школе в настоящее время определенную трудность представляет обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности, детей, которые имеют задержку психического развития (ЗПР). Исследования ученых показывают, что у таких учеников наблюдается психофизическая ослабленность, повышенная утомляемость, неустойчивое внимание, чрезмерная подвижность, неразвитость памяти, неразвитость логического, преобладание наглядно-образного, наглядно-действенного мышления, интеллектуальная пассивность, однообразная и бедная речь [1, с. 3–5]. Для формирования ключевых компетенций у таких детей на уроках русского языка нужно модифицировать структуру урока и специально его организовывать, оставляя без глубоких изменений содержание учебной дисциплины.

Общеизвестно, обучение эффективно только при такой его организации, когда ученики усваивают учебное содержание, принимая в нем самое активное участие, поэтому нужно создавать учащимся с ОВЗ условия, когда они получают возможность работать по своим силам и способностям. Только в этом случае обучение ведет к осознанному и прочному усвоению знаний и развитию интеллекта ученика.

Преподавание русского языка для детей с ЗПР имеет свою специфику. В основе такого обучения лежит антропоцентричный подход, при котором главным на уроке оказывается не материал, а ребенок, его чувства и ощущения, приоритет которых помогает ребенку принять дидактическую цель, увидеть личностную значимость материала и усвоить его. Если ученик не осознает смысл, ценность получаемых знаний, а урок не будет окрашен его когнитивными эмоциями, то знания пройдут мимо школьника и «время его школьной жизни будет тратиться зря». «Это время упущенных возможностей, время, за которое в ученике не родился Поэт, Изобретатель, Строитель, Учитель, Солдат, Хлебороб и т. д. и в значительной мере Отец, Мать, Сын, Дочь, Муж, Жена» [3, с. 61].

Одной из особенностей большинства учащихся с ЗПР является недостаточный уровень активности всех психических процессов, поэтому применение в ходе обучения средств активизации учебной деятельности является необходимым условием успешности процесса обучения таких школьников. Повышение уровня активности восприятия, памяти, мышления способствует большей эффективности познавательной деятельности в целом.

Интерес к учению пробуждает работа с различными видами текстов, которые позволяют проводить комплексное обучение языку и речи. Текст как основная единица изучения на уроке позволяет осуществить коммуникативный подход к обучению, помогает ученику реализовать его творческий потенциал. Для учащихся с ЗПР 5-х, 6-х и даже 7-х классов лучше использо-

вать тексты повествовательного и описательного характеров. Особенность повествовательных текстов заключается в том, что изображаются события, явления, в которых действия происходят не одновременно, а следуют друг за другом или обуславливают друг друга. Ведущую роль в повествовании любого типа играют глагольные формы, обеспечивающие развертывание повествования и наглядно представляющие сменяющиеся друг друга действия, протекание событий (явлений) во времени и пространстве. Поэтому такие тексты нужно использовать на уроках русского языка при изучении глагола и глагольных форм. Например: «Это был бесовский кот. Каждую ночь он *тастал* у нас еду. Кот *воровал* все: рыбу, мясо, сметану и хлеб. Мы не *могли* его *поймать*. Однажды кот *залез* в узкий проем. Мы *заложили* проем рыболовной сетью и *стали ждать*. Но кот не *выходил*...» Начинаем с понимания текста (смысловое чтение), анализа текста с точки зрения основной мысли и средств ее выражения, заканчиваем формированием умения выделять глагол в тексте и отличать его от других частей речи и умения классифицировать глаголы по значению.

Текст-описание требует значительно большей наблюдательности, чем повествование, умения отбирать существенные признаки предмета. Целесообразнее изучение материала о прилагательном проводить на основе текстов описания животного или предмета. Учитывая психофизиологические особенности детей с ОВЗ и типичные затруднения в изучении русского языка, учитель должен создать у них положительную мотивацию, которая повысит речевую активность, облегчит усвоение языкового материала, будет способствовать развитию учащихся в целом. Если в тексте содержится актуальная информация, например, из Красной книги региона, края, где живет ученик, то это даст возможность поговорить с учеником об экологических, нравственных проблемах. К примеру: «Манул — дикий кот с очень пушистой и длинной шерстью, который водится только в Забайкалье и на Алтае. Это хищное млекопитающее, внешностью и размерами похожее на домашнюю кошку, отличается более коротким и массивным туловищем и лапами, длинным и густым светло-серым мехом». Опора на конкретное предметно-образное мышление школьников даст возможность постепенно формировать логическое мышление, так как описание предполагает расположение признаков в определенной последовательности. А содержание воспитывает эмоционально-положительное, ответственное отношение к животным.

Для анализа в 8–9 классах детям с ЗПР следует предлагать тексты разных стилей. Сложнее всего им дается понимание публицистического текста, но отказываться от таких текстов не нужно. Выбирать их следует, ориентируясь на увлечения и интересы учащихся. Например, можно предложить тексты о дружбе, о доброте, о здоровом питании, о выборе профессии, о важности занятий спортом и др. Работа с публицистическим текстом способствует становлению духовной личности, дает возможность переживать и сопереживать, дети задумаются о вечных ценностях бытия, попытаются понять себя в этом мире. Орфографические и пунктуационные задачи не должны заслонять эстетического восприятия текста.

На уроках развития речи учащиеся овладевают компетенциями, относящимися к социальному взаимодействию человека и социальной сферы. Эти компетенции проявляются в общении, устном и письменном, в диалоге, монологе, в деловой переписке и являются важными в работе и общественной жизни. Ученику предлагается представить себя в конкретной ситуации (в магазине, в офисе, в гостях и т. д.) и попробовать задать вопрос, написать письмо, анкету, заявление и др. Когда содержание урока проецируется на жизнь ученика как в классе, так и за порогом школы, то он проявляет активность, начинает сопереживать, вникать в суть дела, у него возникает чувство значимости изучаемого.

Для развития речи особых учащихся широко использую работу с опорными словами, сочинения-миниатюры по картине, сочинения на заданную тему, сочинения по пословице, по наблюдениям учащихся, составление письма подруге или другу, сочинение по началу. Описанные выше упражнения выполняются сначала под руководством учителя по алгоритму, при этом степень самостоятельности учащихся постепенно возрастает. Когда же ученики достаточно прочно овладевают «техникой» выполнения соответствующего вида работы, аналогичные задания предлагаются учащимся для самостоятельной работы и на дом. Таким образом, в процессе изучения русского языка через работу с различными текстами по развитию связной речи у учащихся с ОВЗ происходит актуализация собственных смыслов, ученик познает сам себя и мир вокруг.

Педагог должен использовать различные методы и формы организации обучения, которые наиболее соответствуют содержанию обучения и познавательным возможностям учащихся, способствуют активизации их познавательной деятельности. Например, такие нетрадиционные формы: ролевые игры, урок-спектакль, урок-викторина, урок-игра, урок-путешествие, урок-конференция и т. д. Хотя игра как дидактическое средство обычно используется в начальных классах, а также в 5–6-х, с учащимися с ОВЗ можно использовать игру и в 7-м, и в 8-м классе. Ученики развиваются в деятельности, ищут, добывают знания, сравнивают, группируют, благодаря представленной им свободе для самовыражения. В игре ребенок раскрепощается, а раскрепощившись, он может и творить, и познавать в творчестве. Например, целесообразно использовать игру при изучении и повторении раздела «Лексика», где возможны викторины, соревнования по поиску, исправлению лексических ошибок, придумывание и озвучивание сенок, где герои говорят с речевыми ошибками, затем следует провести анализ проведенной игры, рефлексии. Но «нужно помнить, что игровая форма — это только средство для достижения образовательных целей урока» [3, с. 26–27].

Эффективны, несомненно, парные и групповые формы организации учебно-познавательной деятельности, которые создают для особых школьников условия реального общения, развивают умения планировать деятельность, взаимодействовать друг с другом, брать на себя ответственность, стимулируют их познавательную активность, интерес к изучению русского языка. Например, в 5–6-м классе для закрепления и повторения изученного нужно включать в урок работу по корректировке и редактированию текста, где допущены разные виды ошибок. Сначала это могут быть в основном орфографические и пунктуационные ошибки, но постепенно нужно добавлять грамматические, лексические. Ученику нужно найти ошибку и объяснить, почему так писать/говорить нельзя. Дети вспоминают правила, проговаривают их друг другу, повторяют, а также спорят, доказывают свою точку зрения. Рассказывать о найденных ошибках могут несколько учеников. Первыми нужно дать возможность высказаться детям с ОВЗ, дать им почувствовать удовольствие от ответа, от процесса учебы. Как правило, они называют самые очевидные ошибки, которые могут легко объяснить, но это их возможность проявить себя и быть успешными.

Положительное влияние сотрудничества отмечается созданием благоприятной психологической атмосферы, повышается мотивация учения и развитие самостоятельности, это влияет на формирование адекватной самооценки. Через взаимодействие у детей развиваются такие качества, как инициативность, критичность, самостоятельность, коммуникабельность, независимость суждений.

Целесообразно учить подростков делать собственный процесс мышления предметом рефлексии, строить рассуждения, направленные на применение изученных правил, использовать специальные мнемонические приемы, обеспечивающие запоминание непроверяемых и трудно проверяемых слов, что повышает уровень грамотности. Рефлексия — важный этап урока. Учащимся задаются следующие вопросы: «Вспомните цели, поставленные в начале урока. Что вы узнали нового сегодня на уроке? Чему вы научились? Что было трудным? С чем это связано? Над чем еще нужно поработать?» Учащиеся под руководством учителя или самостоятельно оценивают уровень своей работы, знаний, делают анализ допущенных ошибок по теме, при необходимости просят индивидуальную помощь учителя. На этом этапе урока создаются условия для обучения через совместный анализ ошибок и достижений. Дети сами предлагают учителю продолжить изучать данную тему русского языка на следующих уроках или перейти к освоению следующей. Такие уроки демократичны и гуманистичны, так как центральное место отводится ученику, его эмоциям, деятельности, качествам его личности, уроки помогают ему расти и развиваться.

Личностная включенность педагога в процесс обучения, его отказ от привычной социальной роли, участие в игровых ситуациях, готовность принимать детей такими, какие они есть, приводят к разрушению у учащихся стереотипного восприятия учителя, в результате чего они начинают принимать его как старшего друга, помощника. Педагог, владеющий современными методами и формами организации обучения урока русского языка для детей с ОВЗ, реализующий комплекс методических, дидактических, педагогических и психологических принципов, делает процесс обучения творческим, эффективным и продуктивным, так как умеет правильно отобрать средства обучения, продумать цели урока, содержание учебного материала и учесть особенности всех учащихся класса.

Литература:

1. Никишина В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития. — М.: Владос. — 2004. — 80 с.
2. Салтыкова М. В. Формирование ценностного отношения к родному языку в процессе социально-культурной деятельности учащихся // М., — Вестник МГУКИ. — 2010. — № 3. — М. — С. 181–186.
3. Поташник М. М. Требования к современному уроку. // М.: Центр педагогического образования, — 2008, — 270 с.

Prikule M. N.

marina_prikule@list.ru

*Place of work: Municipal budgetary educational institution
«Secondary school No. 19» Chita, Trans-Baikal Territory*

The specifics of organizing a Russian lesson for children with disabilities

In this article, the author reveals the specifics of organizing a Russian language lesson for children with disabilities, shares his experience of using various forms, techniques and teaching methods, the features of exercises, text material used in the classroom. Much attention is paid to creating a favorable psychological atmosphere when teaching the Russian language.

Keywords: specificity of the Russian language lesson, favorable psychological atmosphere.

Интерактивные формы обучения как средство повышения познавательной активности учащихся на уроках русского языка и литературы

В данной статье актуализируется необходимость внедрения интерактивных форм обучения в образовательный процесс. Автор приводит примеры наиболее распространенных приемов, с помощью которых могут достигаться положительные результаты в процессе обучения.

Ключевые слова: интерактивные формы, работа в парах, группах, «мозговой штурм», дискуссия.

Ключевым понятием, определяющим смысл интерактивных методов, является взаимодействие. Оно понимается как непосредственная межличностная коммуникация, предполагает «широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом» [1].

Работа в парах — это одна из самых популярных стратегий «обучения через сотрудничество, соавторство, сотворчество» [2, с. 92].

Я использую работу в парах на этапе проверки домашнего задания, на этапе изучения нового материала, закрепления изученного. В парах можно организовать взаимопроверку домашнего задания — письменного или устного (устный опрос). Учащийся рассказывает соседу по парте правило, приводит примеры, объясняет их. Затем учащиеся меняются ролями, оценивают друг друга. Учитель может спросить любую пару. Задание можно трансформировать: один ученик задает вопросы по изученному материалу, а другой отвечает. Их диалог звучит у доски.

Перед выполнением задания определяю четкий и последовательный план действий. Так, на уроке русского языка, 6 класс, тема «Качественные имена прилагательные», работа с учебником: прочитать про себя, составить 3 вопроса к параграфу, задать вопросы друг другу, выслушать ответы, обсудить спорные моменты, сделать вывод. Таким образом, на практике реализуется известный принцип в педагогике «обучаясь — учусь».

Работа в группах. Класс разбивается на несколько групп от 4 до 6 человек, каждая группа получает свои задания, которые могут быть одинаковыми для всех или дифференцированными. Обсуждение в группе осуществляется на основе обмена мнениями, выработанное в группе решение обсуждается всем классом.

«*Ты мне — я тебе*». Например, при изучении темы «Стили речи: языковые средства стилей» (9 класс) группы получают задание разработать текст определенного стиля и подготовить вопросы по содержанию. Учащиеся обмениваются вопросами, получают исчерпывающие ответы, сами выставляют оценки членам группы оппонентов.

«*Помоги героям*»: учитель предлагает учащимся вмешаться в сюжет и помочь героям в сложных ситуациях, разработать для них план действий. Например, при изучении повести А. С. Пушкина «Дубровский» (6 класс, 2 урок) можно задать группам вопрос: «Когда, по вашему мнению, необходимо вмешаться в сюжет и помочь героям избежать ошибок, которые привели ко многим несчастьям?»

«*Продолжение сюжетной линии*»: учитель предлагает ученикам придумать свое продолжение сюжетных линий, пофантазировать, как сложились дальнейшие судьбы главных и второстепенных героев. Например, после изучения повести А. С. Пушкина «Дубровский» учащиеся составляют рассказ о главных героях, опираясь на нереализованный авторский план; фантазируют, кем станут в будущем герои рассказа А. П. Чехова «Мальчишки» и т. п.

Дискуссия — одна из эффективных форм интерактивного обучения, технология группового взаимодействия. Учитель формулирует проблему, занимается постановкой задач, планирует деятельность, учащиеся занимаются поиском необходимой информации, отстаивают собственную позицию и точку зрения.

На уроке литературы в 9 классе при изучении повести Н. М. Карамзина «Бедная Лиза» проводила дискуссию по следующему вопросу: «Почему судьба Лизы сложилась так трагически?» Учащиеся высказывались по кругу. Каждый должен был отреагировать на слова предыдущего товарища и высказать свое мнение. Принимались только те аргументы, которые подтверждались ссылками на текст повести.

«*Мозговой штурм*» — это прием, при котором принимается любой ответ учащихся на заданный вопрос. Важно не давать оценку высказываемым точкам зрения сразу, а принимать все и записывать мнение каждого на доске или листе бумаги.

Например, при изучении комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» данный прием уместен при постановке в начале урока следующих вопросов: «Умен ли Чацкий? Противопоставлены ли в комедии ум и глупость или разные виды ума?» Последующая работа с текстом позволяет сделать выводы: все герои по-своему умны, и противопоставляются в комедии не только ум и глупость, а разные виды ума: ученость, образованность — хитрости, смекалке, вольнодумство — приспособленчеству.

Одним из приемов интерактивного обучения является работа с *интерактивной доской*, когда сами учащиеся проделывают некоторые действия, относящиеся к изучаемому материалу: выделяют главное, соотносят термины и определения, устанавливают причинно-следственные связи, группируют общие признаки, находят и исправляют ошибки.

Чаще всего я использую возможности интерактивной доски на этапе изучения нового материала и на этапе закрепления.

Результаты моего опыта свидетельствуют: интерактивные формы и приемы обучения положительно влияют на развитие познавательной активности. Учащихся привлекает новизна учебного занятия, его разнообразие. У них растет интерес к предмету, повышается самооценка, они с желанием выполняют предложенные задания, стремятся достичь высоких результатов в учении, овладеть ключевыми предметными компетенциями. Наблюдается преимущество учебной и внеклассной работы: знания, полученные на уроках, подкрепляются практикой: учащиеся занимают призовые места на конкурсах, конференциях, олимпиадах, присутствует динамика в качестве знаний по предметам.

Литература:

1. Белькова А. Е., Лесниченко Л. П. Интерактивный метод обучения на уроках русского языка как способ повышения познавательной активности учеников // Молодой ученый. — 2015. — № 23. — С. 1068–1071. — URL <https://moluch.ru/archive/103/23947/> (дата доступа: 15.01.2020).
2. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. — СПб.: Питер, 2004. — 341 с.

Prokopchik M. M.

karmashka_2010@mail.ru

State Educational Institution “Secondary School No. 28 of Grodno”

Republic of Belarus

Interactive learning forms as a way of improving cognitive activity of students in the lessons

This article updated the need to introduce interactive forms of learning in the educational process. The author gives examples of the most prevalent methods which gives positive results in the learning process.

Keywords: interactive forms, work in pairs, groups, brainstorming, discussion.

О профессионально ориентированном преподавании русского языка в неязыковом вузе

В данной статье представлено обоснование необходимости профессионально ориентированного обучения русскому языку как неродному по профилю международной экономики, политики и права.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение, модернизация высшего профессионального образования.

Республика Узбекистан в качестве приоритетной задачи социально-экономического развития выбрала инновационный путь, успешность реализации которого в определяющей степени зависит от кадрового обеспечения, т. к. основным ресурсом движения по пути повышения эффективности и конкурентоспособности является интеллектуальный ресурс.

В целях реализации постановлений Президента Республики Узбекистан от 20 апреля 2017 г. № ПП-2909 «О мерах по дальнейшему развитию системы высшего образования» и от 5 июня 2018 г. «О дополнительных мерах по повышению качества образования в высших образовательных учреждениях и обеспечению их активного участия в осуществляемых в стране широкомасштабных реформах» разработан «Комплекс мероприятий по кардинальному совершенствованию системы высшего образования на период 2017–2021 годы».

Коренные преобразования в сфере высшего профессионального образования вызваны необходимостью приведения всей образовательной системы страны к международным стандартам применительно к современным требованиям. Известно, что от уровня подготовки специалистов зависит качество жизни граждан в государстве, а высшее образование и успехи в научно-техническом, экономическом и социальном развитии находятся в прямой зависимости.

Программные документы модернизации высшего образования в качестве приоритетной цели определяют подготовку квалифицированных специалистов, способных к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. В условиях глобализации потребности развития общества поставили перед системой высшего образования страны ряд принципиальных задач, связанных с совершенствованием содержания профессиональной подготовки будущих специалистов. Сегодняшний реальный мир – это мир коммуникации, диалога культур, взаимных интересов, и выбор профессии, учеба, стремление сделать карьеру — общечеловеческие составляющие прагматичного мира. Несмотря на личностные различия, представители разных национальностей, социальных групп, профессий как носители русского языка легче контактируют и понимают друг друга.

В связи с этим проблема лингвистической подготовки выходит за рамки изучения предмета, т. к. включает в себя широкий контекст развития личности, формирования целостной, профессионально-личностной системы подготовки будущего специалиста. Процесс языковой, культурной и профессиональной самоидентификации специалиста чрезвычайно сложен и потому требует всестороннего и глубокого анализа на стыке многих предметных областей.

Проблема формирования системы профессиональной языковой подготовки будущих специалистов на неязыковых факультетах характеризуется своей многоаспектностью. Особенностью профессионально ориентированного языка является то, что он выступает и средством, и целью обучения.

Особенность современного этапа развития методики преподавания русского языка как неродного — это интенсивные поиски новых подходов к разработке содержания обучения. Университет мировой экономики и дипломатии (УМЭД) осуществляет подготовку будущих специалистов для сферы международной экономики, политики и права, и проблема их речевой подготовки, в том числе и по русскому языку, является социально актуальной.

Профессионально ориентированное обучение русскому языку как неродному предусмотрено учебной программой дисциплины «Основы научной и деловой речи специалиста-международника». Необходимость качественного изменения отношения к речевому поведению, речевой этике и речевому этикету в период профессиональной подготовки наших студентов потребовала совершенствования содержания вышеназванной учебной дисциплины, нового представления о педагогических целях и задачах.

Преподавателями нашей кафедры разработаны оригинальные учебные программы с учетом задач формирования навыков профессиональной деятельности специалиста-международника на русском языке, необходимости работы наших студентов как с литературой по избранной специальности, так и с общественно-политической, научной, публицистической и художественной литературой. Поэтому инвариативное представление комплекса знаний, умений и навыков по предмету является основой речевой подготовки и определяет ее цели, структуру и содержание.

Русский язык в УМЭД изучается студентами групп с узбекским языком обучения на первом и втором курсах, с упором на развитие коммуникативных способностей и обучение приемам эффективного использования языка в профессиональном общении на основе владения его орфоэпическими, лексическими, морфологическими, синтаксическими и стилистическими нормами. Обучение осуществляется в форме практических занятий.

Усилия наших педагогов направлены на формирование у студентов умений и навыков использования во всех видах речевой деятельности конструкций и речевых оборотов, языковых и стандартных речевых клише, используемых в языке изучаемой специальности, овладение активной частью системы терминологической лексики. Таким образом, дидактико-педагогические условия обучения русскому языку складываются на основе индивидуального, дифференцированного подхода к обучению в зависимости от уровня подготовки и с учетом будущей специальности студентов. Самостоятельная внеаудиторная работа студентов, будучи тесно связанной с проводимой под руководством преподавателя аудиторной работой, является не только одним из звеньев учебного процесса, но и его существенным резервом.

Главное внимание при обучении русскому языку уделяется развитию коммуникативных способностей студентов, обучению их приемам эффективного использования языка в профессиональном общении на основе владения нормами языка. Основное внимание направлено при этом на обучение коммуникативно-контактной речи, развитие способностей свободно говорить и писать по-русски, анализировать любую речевую ситуацию, выбирая наиболее эффективную стратегию и тактику речевого поведения; формирование умений и навыков использовать во всех видах речевой деятельности конструкции и речевых оборотов, языковых и стандартных речевых конструкций и клише, используемых в языке изучаемой специальности; овладение активной частью системы терминологической лексики.

На учебных занятиях реализуется текстоориентированный подход, целенаправленно развивается умение студентов проводить смысловой, речеведческий, стилистический и грамматический анализ текста. С учетом специализации нашего вуза на занятиях используются профессионально ориентированные тексты, разнообразные образцы документов и др. материалы.

Изучение языковых особенностей и жанров стилей речи — публицистического, официально-делового (а также его законодательного, дипломатического и коммерческого подстилей) — формирует у студентов навыки практической стилистики. А при изучении научного стиля речи учащиеся знакомятся с основами научно-исследовательской работы: правилами использования общенаучной и специальной лексики, терминов и аббревиатур, рубрикации, оформления сносок и цитат, составления библиографии, плана, конспекта, тезисов и комментариев к научному тексту. Студенты знакомятся и работают с такими жанрами научного стиля, как научная статья, монография, рецензия, отзыв, аннотация, учатся аргументировать собственную точку зрения, вести научную полемику. Итогом работы по разделу «Научный стиль речи» является написание и защита реферата по избранной специальности на русском языке.

Особое внимание уделяется формированию у студентов коммуникативных навыков, связанных с информационной переработкой текста, что предполагает адекватное понимание, способность передать кратко или подробно его содержание в устной или письменной форме. Функционально-семантический подход в презентации грамматического материала строится таким образом, что

грамматическое явление рассматривается сквозь призму задач коммуникации, что также является особенностью современных методических систем, связанных с преподаванием языковых предметов.

В преподавании русского языка кафедрой ведется работа по внедрению в образовательный процесс системы учебно-методического обеспечения нового поколения инновационных, интерактивных учебных технологий. К примеру, для использования в условиях дистанционного обучения на университетской платформе Moodle нашими педагогами для самостоятельной работы студентов подготовлены электронные версии учебников и учебных пособий, учебно-методических комплексов, словарей и справочников, разрабатываются разнообразные учебно-тренировочные, обучающие, контрольные, раздаточные и дидактические материалы, тесты, интерактивные лекции, презентации.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что проблема формирования системы профессионально ориентированной языковой подготовки будущих специалистов-международников в неязыковом вузе характеризуется многоаспектностью. Особенность профессионально ориентированного языка состоит в том, что он выступает и средством, и целью обучения, т. е. изучение профессионально ориентированного учебного материала должно быть направлено как на использование студентами специальных знаний, так и на успешное овладение языком.

Эффективность преподавания профессионально ориентированного языка зависят от четкой формулировки целей и задач учебной дисциплины, социальной и профессиональной направленности речевой деятельности учащихся. Отбор содержания учебного предмета призван способствовать разностороннему и целостному формированию личности студента и подготовке его к будущей профессиональной деятельности.

Профессионально ориентированное обучение русскому языку включает в себя работу над специальными текстами, изучение специальных тем и терминологии, разработку преподавателями учебных материалов для активизации грамматического и лексического материала и формирования общих и профессиональных компетенций обучающихся.

Такая модель профессионально ориентированной языковой подготовки специалистов-международников отвечает требованиям обновления и модернизации высшего профессионального образования Узбекистана и способствует его интеграции в мировое образовательное пространство.

Rakhmatullayeva G. M.

g_rahmatullaeva@mail.ru

*The University of World Economy and Diplomacy,
Department of Uzbek and Russian Languages*

About professionally oriented teaching of the Russian language in a non-linguistic university

This article presents the rationale for the need for professionally oriented teaching of Russian as a non-native language in the profile of international economics, politics and law.

Keywords: professionally oriented teaching of the Russian language, modernization of higher professional education.

Язык макроэкономики как объект лингводидактической интерпретации в аспекте преподавания РКИ

В настоящее время макроэкономические процессы, проходящие в российском обществе, начинают интересовать все больше людей, профессионально даже не связанных с экономикой. Следовательно, происходит активный процесс популяризации макроэкономики. Все более востребованы учебники и учебные пособия на русском языке, помогающие разобраться в этой непростой дисциплине иностранным учащимся российских университетов.

Ключевые слова: язык специальности, макроэкономика, текст, профессиональное общение.

Во время учебы в российских вузах студенты-иностранцы «изучают общеобразовательные и общетеоретические, профессиональные и специальные дисциплины, участвуют в учебной, технологической, преддипломной практике, в исследовательской и другой практической деятельности» [4, с. 92]. Для успешной реализации коммуникативных задач в разных образовательных ситуациях им необходимы знание и умение использования соответствующего языкового материала.

Сказанным объясняется важность такого аспекта преподавания РКИ в российских вузах, как язык специальности — «аспект преподавания иностранного языка, обеспечивающий учебно-научное и профессиональное общение при получении специальности в образовательном учреждении на изучаемом языке» [1, с. 406].

Языку специальности ведущие издательства учебной литературы по РКИ, такие как «Златоуст», «Русский язык. Курсы», уделяют серьезное внимание, выпуская учебные пособия по различным предметам, например: «Русский язык для экономистов», «Русский язык для дипломатов», «Русский язык для юристов», типовые тесты для определения уровней владения русским языком в профессиональной сфере и др. Несмотря на это, все еще актуальной остается проблема разработки учебных материалов профессиональной ориентации, более конкретно соответствующих определенной специализации, например такой, как макроэкономика. Хотя важность макроэкономической тематики трудно переоценить: в настоящее время и для вузовского обучения разных профилей (курс макроэкономики включен в программы не только экономических факультетов), и для средств массовой информации стало каждодневной практикой обсуждение макроэкономических законов, актуальных данных и зависимостей, позволяющих представить реальную ситуацию в экономике и прогнозы ее развития, прокомментировать принципы экономической политики. Все это демонстрирует существенность макроэкономической тематики как для учебной и профессиональной экономической деятельности, так и для обыденной коммуникации.

Рассмотрим конкретный пример подготовки студентов-иностранцев в МГИМО (У) МИД РФ. Макроэкономика изучается здесь на втором курсе на факультетах МЭО (Международные экономические отношения), ПЭК (Прикладная экономика и коммерция), МБДА (Международный бизнес и деловое администрирование). Иностранцам этих факультетов необходимы не просто общие знания русского языка. Поскольку они выбрали факультеты экономического профиля и в связи с тем, что они слушают лекции и участвуют в работе семинаров вместе с русскими студентами, у них возникает потребность в языке профессионального общения. Разработанное на кафедре русского языка пособие «Русский язык как иностранный. Макроэкономика (сфера профессионального общения)» (2013) [5], ставшее частью дополненного и переработанного варианта «Русский язык как иностранный. Язык профессии (экономический профиль)» (2018) [6], адресовано иностранным учащимся факультетов МЭО, ПЭК, МБДА (2 курс, уровень владения языком В1-В2), изучающим русский язык как основной в модуле «Язык профессии» в 3-м и 4-м семестрах.

В соответствии с программой дисциплины «Иностранный язык (основной) „Русский язык”» уровень «Бакалавриат» пособие охватывает следующие темы:

1. Макроэкономика как отрасль экономической теории
2. Объемно-стоимостные показатели
3. Совокупный спрос. Совокупное предложение
4. Кейнсианская модель макроэкономического равновесия
5. Кругооборот доходов и расходов в национальном хозяйстве
6. Цикличность экономического развития
7. Инфляция: сущность, причины, социально-экономические последствия, факторы, виды, темпы
8. Государственное регулирование экономики
9. Госбюджет и его основные статьи
10. Налогообложение: сущность, принципы
11. Фискальная политика государства
12. Инвестиции
13. Кредит. Кредитная система
14. Финансовая система: принципы построения, структура
15. Уровень и качество жизни населения

Пособие состоит из 18 уроков, каждый из которых включает текст и предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания.

Основной целью пособия является развитие предметной и коммуникативной компетенции в экономической сфере профессионального общения. Авторы пособия исходили из убеждения в том, что умение работать с текстом, с его композиционными, синтаксическими, морфологическими, лексическими единицами является эффективной базой обучения профессиональному языку, в связи с чем пособие строится на текстоцентрической основе, то есть текст по специальности «является исходной и конечной единицей обучения» [2, с. 35]. Он используется как «средство обучения различным видам речевой деятельности» и как «источник определенной информации по специальности» [3, с. 54]. Отбор языкового и речевого материала определяется спецификой текстов и подчиняется направленности на возможность использования в актуальных ситуациях учебно-профессионального общения, что обуславливает формирование профессиональной коммуникативной компетенции на русском языке.

При текстоцентрическом подходе важнейшее значение для пособия имеет сам отбор текстов. Авторами учитывались такие критерии, как тематическое соответствие предметным программам по специальности, тематическая и языковая актуальность, проблемность, мотивирующая к реакции, языковая доступность для иностранных обучающихся, владеющих русским языком на уровне В1-В2, жанровая вариативность в соответствии с коммуникативными потребностями обучающихся. Отобранные для пособия тексты аутентичны, т. е. они изначально созданы носителями языка или же профессионально переведены на русский язык и не подвергались адаптации в учебных целях. Использование именно аутентичных текстов при обучении владению языком специальности видится авторам пособия принципиальным, поскольку такие тексты характеризуются функциональной естественностью, отражающей традиции композиции и ситуативной адекватности выбора языковых средств (лексического наполнения и грамматических форм) [1, с. 34]. Источниками текстов наряду с переводным вузовским учебником по специальности (Макконнелл К. Р., Брю С. Л., Флинн Ш. М. Экономикс: принципы, проблемы и политика. — М.: ИНФРА, 2011) послужили материалы профильных периодических изданий («Коммерсантъ», «Деньги», «Власть», «Эксперт» и некоторых других). Тексты нашего пособия по макроэкономике служат источником информации для профессионально ориентированного общения, являются структурными образцами определенных типов и жанров речи, демонстрируют нормы употребления специфических языковых средств, необходимых для освоения языка специальности.

Система заданий в пособии позволяет обучающимся углубить свои знания об особенностях языка специальности, сформировать навыки работы с текстами по макроэкономике, в том числе научиться перерабатывать осваиваемые тексты в разного вида планы, включая тезисный, в конспекты, аннотации, рефераты, а также создавать собственные тексты по профессии в таких

актуальных жанрах, как дефиниция, комментарий, аргументация и др. Пособие стимулирует адресатов к использованию справочной литературы, что способствует совершенствованию владения навыками поиска, обработки, хранения и презентации информации по профессии. Наряду с указанными жанрами монологической письменной речи, пособие нацелено на формирование, коррекцию и развитие владения такими существенными для профессиональной коммуникации диалогическими устными жанрами речи, как запрос и изложение информации, обмен мнениями, представление рекомендаций. Система заданий в данном пособии сфокусирована на развитии у обучающихся критического мышления. Задания на наблюдение за композицией и языковой составляющей предлагаемых к освоению текстов имеют целью и формирование культуры устного публичного выступления.

В предтекстовых заданиях внимание уделяется усвоению активной лексики и грамматических конструкций, встречающихся в текстах и актуальных для темы данного урока. Притекстовые задания сфокусированы на обозначении мотивации к чтению. Послетекстовые задания ориентированы на формирование умений: логического членения текста, формулирования основных положений представленного материала в виде различных вариантов плана (номинативного, сложного вопросного, тезисного), участия в дискуссии, создания собственного высказывания на предложенную тему. Эти задания направлены также на проверку уровня усвоения языковой профессиональной компетенции иностранных учащихся на данном этапе.

Материалы пособия знакомят студентов-иностранцев с общенаучной лексикой, межнаучными и узкоспециальными терминами, понятиями терминологической нормы. Задания по морфологии помогают разобраться в особенностях функционирования различных морфологических единиц в текстах такого стиля. Анализируя тексты по специальности, иностранцы учатся выделять структурно-смысловые компоненты, логическую схему текста: предложение — микротекст — текст, а также функционально-смысловые типы текстов: тексты описательного типа (определение, дефиниция, собственно описание, пояснение), сообщение как трансформированное повествование, тексты аргументативного типа (рассуждение, доказательство, объяснение).

Самостоятельная работа студентов предполагает выполнение домашних заданий, подготовку презентаций по заданным или выбранным ими самими темам. Дополнительные материалы для самостоятельного чтения включают в себя тексты: «Международный банк реконструкции и развития», «Генеральное соглашение по тарифам и торговле», «Международный валютный фонд», «Экономический и Социальный Совет ООН», «Главная цифра мира» (об индексе Dow Jones).

Краткий словарь экономических терминов в качестве приложения помогает быстро найти определение термина и более точно понять его значение. Есть также список сложносокращенных слов-терминов, встречающихся в пособии.

В связи с запросами на специалистов, разбирающихся в современных макроэкономических процессах, проходящих в обществе, высшие учебные заведения расширяют диапазон своих учебных программ, вводя в них курсы по макроэкономике даже для никак не связанных с экономической наукой факультетов. Все ведущие теле- и радиоканалы включают в сетку своих программ выступления экспертов, занимающихся этими вопросами. Научно-популярные журналы публикуют мнения экономистов и политиков о макроэкономических закономерностях и процессах. Это требование времени. Тексты на данную тему очень актуальны и важны при обучении языку специальности в сфере макроэкономики. Безусловно, все более востребованными будут учебники и учебные пособия на русском языке, помогающие разобраться в этой непростой дисциплине иностранным учащимся российских университетов.

Литература:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). — СПб.: Златоуст, 1999. — 472 с.
2. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. — М.: Русский язык. Курсы, 2002. — 256 с.
3. Кейко А. С. Текст по специальности как объект обучения иностранных учащихся (довузовский этап) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2014. — № 1. — С. 54–57.

4. Сафронова М. А. Образовательный потенциал учебно-профессиональной деятельности иноязычных студентов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. — 2014. — № 1. — С. 89–95.
5. Свинцова И. Ю. Русский язык как иностранный. Макроэкономика. Сфера профессионального общения. Учебное пособие. МГИМО (У). М. — 2013. — 133 с.
6. Свинцова И. Ю., Ярыгина Н. Ю. Русский язык как иностранный. Язык профессии (экономический профиль). Учебное пособие. — М.: МГИМО (У), 2018. — 141 с.

Svintsova I.

siju@yandex.ru

*Hankuk University of Foreign Studies,
MGIMO University (Moscow State Institute of International Relations)*

The language of macroeconomics as an object of linguodidactic interpretation in the aspect of teaching Russian as Foreign

Currently, the macroeconomic processes taking place in Russian society are beginning to interest more and more people who are not even professionally connected with the economy. Consequently, there is an active process of popularization of macroeconomics. Textbooks and manuals in Russian are increasingly in demand, helping foreign students of Russian universities to understand this difficult discipline.

Keywords: specialty language, macroeconomics, text, professional communication.

Дислексия в контексте обучения иностранным языкам

В данной статье рассмотрено влияние проявлений дислексии на эффективность изучения иностранных языков (РКИ), изучен феномен дислексии в контексте обучения и обосновано использование мультисенсорного подхода в преподавании для улучшения академических показателей обучающихся. Доказана необходимость создания инклюзивной среды дополнительного образования с целью формирования иноязычных компетенций у дислексиков для обеспечения их полноценного взаимодействия в мультикультурной среде.

Ключевые слова: преподавание иностранных языков, дислексия, мультисенсорный подход, межкультурная коммуникация, эффективность преподавания.

В контексте глобализации увеличивается спрос на изучение языков, в частности русского как иностранного. Во всем мире многие люди вступают на путь изучения иностранных языков, и статистически среди студентов все чаще встречаются люди со сложностями в обучении, немалую часть из которых составляют дислексики. Для повышения эффективности взаимодействия в контексте обучения необходимо учитывать особенности восприятия обучающихся с подобной особенностью, а следовательно понять что такое дислексия и как ее проявления могут влиять на восприятие информации студентом. Целью данной статьи является изучение понятия дислексии и предложение стратегии по повышению эффективности преподавания иностранных языков, в том числе РКИ, студентам с дислексией. Дислексия может препятствовать вступлению индивида в межкультурный диалог, и авторы статьи убеждены, что изменение подхода к преподаванию иностранного языка поможет этого избежать.

Межкультурная коммуникация — культурно обусловленный процесс, все составляющие которого находятся в тесной связи с культурной (национальной) принадлежностью участников процесса коммуникации [3, с. 35]. Основной ценностью подобного взаимодействия является возможность представителей различных культур обмениваться опытом и формировать межкультурные и международные сообщества. Одним из главных инструментов в реализации межкультурной коммуникации безусловно является поиск языка общения, что влечет за собой необходимость изучения иностранных языков участниками процесса.

Однако организация преподавания иностранных языков создает искусственный фильтр для студентов, желающих изучать иностранные языки. Поскольку традиционная система во многом опирается на отработку материала через чтение и письмо, а восприятие письменного текста является очень непростой, а иногда и непосильной задачей для дислексиков, такие студенты зачастую не могут освоить иностранный язык в должной степени и, следовательно, оказываются в изоляции от международного сообщества, несмотря на свои профессиональные и академические заслуги на родине.

Согласно утверждениям Ассоциации дислексии, от 15 % до 20 % учащихся испытывают сложности с чтением, и в около 70 % случаев данные трудности обусловлены дислексией [1]. С другой стороны, Американская ассоциация нейронаук предполагает, что распространенность дислексии может достигать до 15 % населения [5], что с высокой долей вероятности в группе изучающих иностранные языки, в том числе РКИ, из 10 человек — 1–2 будут дислексиками. Следовательно, поиск подхода к обучению данной группы студентов необходим для повышения качества образования и улучшения их дальнейших перспектив в профессиональной и академической сферах.

Для выявления «слабых» мест существующей системы преподавания и предложений по ее улучшению необходимо изучить природу дислексии. Установлено, что причина дислексии носит нейробиологический характер. Недавние исследования функциональной визуализации показали, что при чтении задействованы оба полушария головного мозга, но участие левого полушария увеличивается пропорционально фонологической и/или орфографической сложности задачи. Чтение вслух перемещает концентрацию активности вперед, в сторону области Брока во фронтальной коре, а чтение «про себя» вовлекает заднюю теменную кору, где располагается область визуальных словоформ. При данном механизме знакомые слова распознаются полностью визуально, без какого-либо фонологического опосредования [11]. Также известно, что в процессе чтения у студентов с дислексией не активизируется зона, ответственная за внимание, как у среднестатистических читателей [10], что дополнительно усложняет восприятие письменного текста.

Таким образом, речь идет о неполноценности или искаженности фонологической модели языка, при том что синтаксическая, лексическая и дискурсивная модели сформированы нормально. Эти нарушения связаны с недоразвитием функций фонематической системы и являются наиболее распространенными [2, 24]. Однако нам также известно, что в языках с более прозрачной орфографией (как слышу, так и пишу) дислексия наблюдается реже, а в языках, обладающих иероглифической письменностью, практически отсутствует. Например, в Японии процент учеников с дислексией оценивается в 0,2% при проведении исследований на материале письменности хирагана, 1,4% — для катаканы и около 7% — для кандзи [12, с. 755–789], против 16% населения Великобритании (данные 2017 года) [6]. В контексте преподавания иностранного языка это означает, что при чтении на родном языке студент может и не проявлять симптомов расстройства, но испытывать характерные сложности при изучении иностранного. Так, например, профессионалам РКИ, работающим со студентами из Японии, необходимо помнить, что статистически японцы могут не подозревать о заболевании, однако, не достигать результатов, сопоставимых со средним.

Один из самых обескураживающих фактов о рассматриваемом явлении, который в очередной раз подчеркивает актуальность исследования: дислексия — генетическое заболевание. В работе «Чеширская улыбка кота Шредингера» Татьяны Черниговской упоминается верифицирование гена KIAA0319, имеющего прямое отношение к дислексии: данные были получены на трехстах двадцати двух пациентах с диагнозом «специфические языковые расстройства» (Specific Language Impairment) [4, с. 71]. Известен также показатель наследуемости дислексии, который варьируется от 40% до 70% [9, с. 291], и тот факт, что мужчины страдают дислексией чаще, чем женщины, в соотношении 4:1 и 10:1 соответственно [2, с. 13]. Из вышесказанного следует, что вероятность попадания студента-дислексика в группу с репрезентативной выборкой высока, а следовательно профессионалам в сфере образования необходимо адаптировать учебные и тестовые материалы к условиям инклюзивных групп.

Важно, что дислексия не влияет и не попадает под влияние уровня интеллекта студента [8], то есть студенты с уровнем IQ выше среднего испытывают те же проблемы, связанные с проявлениями дислексии, что и студенты со средним уровнем интеллекта. В ранних исследованиях ученые интересовались только людьми, обладающими высоким и средним уровнем интеллекта, заранее исключив из контрольной группы пациентов с низким IQ, предполагая, что низкий уровень интеллектуальных способностей будет автоматически означать, что человек испытывает сложности при чтении. Данная логика привела ученых к ложному выводу о том, что большинство дислексиков — обладатели исключительных умственных способностей. Однако этот вывод, к сожалению, неверен.

Мы понимаем, что все без исключения допускают ошибки чтения, однако, у человека, не страдающего дислексией, ошибки быстро проходят. Важная особенность дислексических ошибок — это их стойкий повторяющийся характер. Ошибки сохраняются на протяжении долгого времени и, следовательно, дислексия определяется не по единичным, возможно даже случайным, ошибкам чтения, а по их совокупности, стойкости и повторяемости. В контексте обучения иностранным языкам преподаватель может взять на себя ответственность по анализу ошибок, которые допускает менее успешный студент, и порекомендовать консультацию со специалистом, если ошибки выстраиваются в характерную систему.

Дислексии демонстрируют нарушения звукопроизношения, бедность словаря, неточность употребления слов, частые инверсии и сокращенные предложения. Для русскоязычных студентов с дислексией

характерны замены и смешения фонетически близких звуков (звонких и глухих, аффрикат и звуков, входящих в их состав, и др.), или же графически сходных букв (Х-Ж: П-Н, З-В и др.). Также распространено побуквенное чтение, то есть нарушение слияния звуков в слоги и слова, то есть буквы называются поочередно, например К-Н-И-Г-А, вместо слитного «книга». Обучающиеся также искажают звуко-слоговую структуру слова, то есть пропускают согласные в стечении, добавляют и переставляют звуки и слоги. Студенты могут демонстрировать нарушение понимания прочитанного на уровне отдельного слова, а также предложения или текста; важно, что данная группа ошибок может проявиться даже при отсутствии расстройств технической стороны процесса чтения. Наряду с описанными выше ошибками, учащиеся допускают аграмматизмы на аналитико-синтетической и синтетической ступени чтения, что проявляется в нарушении согласования частей речи внутри предложения, нарушениях в использовании падежных окончаний у существительных и прилагательных и окончаний глаголов [2, с. 15].

Поскольку традиционно преподавание основывается на отработке материала через упражнения на чтение и письмо, успешность обучения студентов с дислексией снижается. Однако эффективность может быть повышена при применении *мультисенсорного подхода*, который позволяет нивелировать особенности перцепции учащимися за счет того, что информация поступает через несколько модальностей восприятия: зрение, слух, действие, осязание, иногда вкус и обоняние. Примером упражнения, опирающимся на принципы мультисенсорного подхода, может быть изучение алфавита с помощью материалов для лепки. Студенты не только видят букву и слышат соотносимый с ней звук, они также создают эту букву из пластилина и взаимодействуют с ней тактильно; при использовании съедобных материалов обучающиеся также могут попробовать букву на вкус.

Эффективность мультисенсорного подхода была доказана на эксперименте, поставленном в средней школе с участием 120 студентов с дислексией. Студенты были поделены на две группы, и их результаты при первом тестировании были практически одинаковыми: 55,35 пунктов в экспериментальной группе и 54,74 пункта в контрольной со средним отклонением в 7,05 и 7,09 пункта соответственно [7, с. 80]. По истечении восьми недель изучения одного и того же материала экспериментальной и контрольной группами были получены результаты, подтверждающие эффективность мультисенсорного подхода: средний балл студентов экспериментальной группы составил 85,58 пунктов с погрешностью 7,9; контрольной — 76,15 с погрешностью в 10,87 [7, с. 81]. Данные наглядно иллюстрируют необходимость реформации методик преподавания различных дисциплин, в том числе иностранных языков, студентам со сложностями в обучении.

Дополнительная выгода использования мультисенсорного подхода видится в увеличении заинтересованности студентов в процессе обучения и развитии их учебной независимости. Известно, что косвенным следствием дислексии является снижение мотивация к обучению, вызванное постоянной необходимостью взаимодействия с письменным текстом, что является тем видом деятельности, в котором студенты заведомо неуспешны. Использование альтернативных модальностей восприятия поможет обучающимся избежать повторения неприятного, а зачастую травматического опыта и полноценно вовлечься в процесс обучения.

Вектор развития дальнейших исследований в области преподавания русского языка как иностранного представляется следующим образом. На взгляд авторов доклада, первым и логичным шагом будет проанализировать и апробировать наработки зарубежных коллег по преподаванию английского языка студентам с дислексией на русскоязычных обучающихся с использованием принципов мультисенсорного структурного подхода и переложить методики на преподавание русского языка как иностранного. Затем необходимо классифицировать задания как универсальные и специфические для преподавания конкретных языков и, основываясь на результатах исследований, адаптировать подход к преподаванию русского языка как иностранного, создав учебный модуль для апробации на контрольной группе. Также авторы считают, что использование мультисенсорного подхода окажет благоприятное воздействие не только на успеваемость студентов со сложностями в обучении, но и на обучающихся, которые не демонстрируют описанных выше симптомов, что означает, что эксперимент можно проводить и в смешанных группах.

Изучение иностранных языков — важный этап на пути вступления индивида в международные сообщества, в том числе творческие и академические. Авторы доклада считают, что мы, как методисты и преподаватели, обязаны предоставить каждому студенту проявить себя в мультикультурном пространстве посредством изучения иностранных языков вне зависимости от особенностей восприятия.

Литература:

1. Ассоциация родителей детей и взрослых с дислексией [сайт] // Часто задаваемые вопросы в Ассоциации дислексии. — URL <https://dyslexiarf.com/chasto-zadavaemye-voprosy/> (дата обращения 2.11.2020).
2. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учеб. пособие / Р. И. Лалаева. — СПб.: Союз, 1998. — С. 13.
3. Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: Учебное пособие. — 2002. — М.: Логос, 2007.
4. Черниговская Т. В. Чеширская улыбка кота Шредингера: язык и сознание [Электронный ресурс] / Т. В. Черниговская; Санкт-Петербургский гос. ун-т, Фак. свободных искусств и наук. — Москва: Языки славянской культуры, 2013. — 448 с.
5. All about learning disabilities and ADHD [сайт] // Dyslexia: What Brain Research Reveals About Readingю By: Society for Neuroscience. — URL: <http://www.ldonline.org/article/10784/#:~:text=Making%20a%20difference%20today,intelligent%20he%20or%20she%20is> (дата обращения 2.11.2020).
6. Dyslexia — the facts [Электронный ресурс]: Cache. — URL: <https://www.cache.org.uk/news-media/dyslexia-the-facts> (дата обращения 15.12.2020).
7. Majeda Al Sayyed Obaid, Ph.D. The Impact Of Using Multi-Sensory Approach For Teaching Students With Learning Disabilities // Journal of International Education Research. — 2013. — № 1. — С. 75–82.
8. NIH-funded study finds dyslexia not tied to IQ [Электронный ресурс]: National Institutes of Health. — URL: <https://www.nih.gov/news-events/news-releases/nih-funded-study-finds-dyslexia-not-tied-iq#:~:text=Regardless%20of%20high%20or%20low,the%20National%20Institutes%20of%20Health> (дата обращения 6.01.2021).
9. Schumacherl J., Per Hoffmann, C. Schmäl, G. Schulte-Körne, M. M. Nöthen Genetics of dyslexia: the evolving landscape // Journal of Medical Genetics. — 2007. — V.44. — P. 289–297.
10. Shaywitz. S & Shaywitz J., Overcoming Dyslexia. 2nd edition: A Major Update and Revision of the Essential Program for Reading Problems at Any Level, Incorporating the Latest Breakthroughs in Science, Educational Methods, Technology, and Legal Accommodations [E-book]. New York: Vintage Books. 2020.
11. Stein, J. The Neurobiology of Reading Difficulties. 10.1007/978-1-4615-1011-6_12. 2002.
12. Uno A., Wydell T. N., Haruhara N., Kaneko M., Shinya N. (2009). Relationship between reading/writing skills and cognitive abilities among Japanese primary-school children: normal readers versus poor readers (dyslexics). Read. Writ. 22, 755–789.

Olga A. Senichkina, PhD

o.senichkina@spbu.ru

Saint Petersburg State University

Evgenia D. Burets

evgenia.burets@gmail.com

Educational project “Art for Introvert”

Dyslexia in teaching foreign languages

The article examines the influence of dyslexia symptoms on the effectiveness of foreign language learning, including Russian as a Foreign language, studies the phenomenon of dyslexia in the context of education, and substantiates the use of a multisensory structural learning approach in order to improve student academic performance. The article also proves the necessity of creating an inclusive environment for additional education in order to form linguistic competencies in foreign language in dyslexics to ensure their full interaction in a multicultural dialogue.

Keywords: foreign language teaching, dyslexia, multisensory learning approach, intercultural communication, efficacy of teaching.

Особенности преподавания родного языка (русского) в начальной школе

В статье представлены задачи, ценности, методы и технологии изучения в начальной школе предмета родной язык (русский). Важнейшими задачами которого являются: приобщение обучающихся к фактам русской языковой истории в связи с историей русского народа, формирование представлений школьников о сходстве и различиях русского и других языков в контексте богатства и своеобразия языков, национальных традиций и культур народов России и мира.

Ключевые слова: родной язык, русский, ценности, общество.

Родной язык (русский) — это не просто один из школьных предметов, умение читать и писать на родном языке. Это — идеология, мировоззрение, жизненная позиция. Это истоки нашего патриотизма и истинного интернационализма.

Русский язык является родным языком русского народа, основой его духовной культуры. Он формирует и объединяет нацию, связывает поколения, обеспечивает преемственность и постоянное обновление национальной культуры. Изучение русского языка и владение им — могучее средство приобщения к духовному богатству русской культуры и литературы, основной канал социализации личности, приобщения ее к культурно-историческому опыту человечества.

Важнейшими задачами предмета являются приобщение обучающихся к фактам русской языковой истории в связи с историей русского народа, формирование представлений школьников о сходстве и различиях русского и других языков в контексте богатства и своеобразия языков, национальных традиций и культур народов России и мира; расширение представлений о русской языковой картине мира, о национальном языке как базе общезначимых нравственно-интеллектуальных ценностей, поведенческих стереотипов и т. п., что способствует воспитанию патриотического чувства, гражданственности, национального самосознания и уважения к языкам и культурам других народов нашей страны и мира.

В основе содержания учебного предмета лежит понятие ценности добра, общения, природы, красоты и гармонии, истины, семьи, труда и творчества, гражданственности и патриотизма, человечества.

При этом перед учителем встают новые задачи:

- Создание атмосферы заинтересованности каждого ученика в работе класса.
- Стимулирование учащихся к высказываниям, использованию различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться, получить неправильный ответ.
- Использование в ходе урока дидактического материала, позволяющего ученику выбирать наиболее значимые для него вид и форму учебного содержания.
- Оценка деятельности ученика не только по конечному результату (правильно-неправильно), но и по процессу его достижения.
- Поощрение стремления ученика находить свой способ работы, анализировать способы работы других учеников в ходе урока, выбирать и осваивать наиболее рациональные.
- Создание педагогических ситуаций общения на уроке, позволяющих каждому ученику проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы; создание обстановки для естественного самовыражения ученика.

Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий, на мой взгляд, наиболее адекватными поставленным целям и наиболее универсальными являются обучение в сотрудничестве, метод проектов, игровые технологии, дифференцированный и интегрированный подходы к обучению.

Эти направления относятся к так называемому гуманистическому подходу в психологии и в образовании, главной отличительной чертой которого является особое внимание к индивидуальности

человека, его личности, четкая ориентация на сознательное развитие самостоятельного критического мышления.

В технологиях обучения в сотрудничестве, основанных на коллективном способе обучения, обучение осуществляется путем общения в динамических или статических парах, динамических или вариационных группах, когда каждый учит каждого, особое внимание обращается на варианты организации рабочих мест учащихся и используемые при этом средства обучения.

Принцип дифференцированного образовательного процесса как нельзя лучше способствует осуществлению личностного развития учащихся и подтверждает сущность и цели общего среднего образования. Основная задача дифференцированной организации учебной деятельности — раскрыть индивидуальность, помочь ей развиваться, устояться, проявиться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям. Дифференцированное обучение сводится к выявлению и к максимальному развитию способностей каждого учащегося. Существенно, что применение дифференцированного подхода на различных этапах учебного процесса в конечном итоге направлено на овладение всеми учащимися определенным программным минимумом знаний, умений и навыков. Дифференцированная организация учебной деятельности, с одной стороны, учитывает уровень умственного развития, психологические особенности учащихся, абстрактно-логический тип мышления. С другой стороны, во внимание принимаются индивидуальные запросы личности, ее возможности и интересы в конкретной образовательной области. Дифференцированный процесс обучения — это широкое использование различных форм, методов обучения и организации учебной деятельности на основе результатов психолого-педагогической диагностики учебных возможностей, склонностей, способностей учащихся.

Интегрированные уроки являются эффективной формой, используемой для систематизации знаний в современной школе, так как на данных уроках осуществляются синтез знаний различных учебных дисциплин, в результате чего образуется новое качество, представляющее собой неразрывное целое, достигнутое широким и углубленным взаимопроникновением этих знаний. Интегрированный урок имеет психологическое преимущество: пробуждает интерес к предмету, снимает напряженность, неуверенность, помогает сознательному усвоению подробностей, фактов, деталей, тем самым обеспечивает формирование творческих способностей учащихся, так как позволяет вести не только учебную, но и исследовательскую деятельность.

Игровые технологии являются, пожалуй, самым древним приемом обучения. С возникновением человеческого общества появилась и проблема обучения детей жизненно важным и социально значимым приемам и навыкам. С развитием цивилизации игры видоизменяются, меняются многие предметы и социальные сюжеты игр.

В отличие от игры вообще, педагогические игры обладают существенным признаком — четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, учебно-познавательной направленностью. Игровая форма занятий создается при помощи игровых приемов и ситуаций, которые позволяют активизировать познавательную деятельность учащихся. При планировании игры дидактическая цель превращается в игровую задачу, учебная деятельность подчиняется правилам игры, учебный материал используется как средства для игры, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую, а успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Хорошо зарекомендовал себя в педагогике метод проектов. Он возник в самом начале XX века. Разумеется, со временем идея метода проектов претерпела некоторую эволюцию. Родившись из идеи свободного воспитания, в настоящее время метод становится интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования. Но суть ее остается прежней — стимулировать интерес ребят к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний и предусматривающим через проектную деятельность решение этих проблем, умение практически применять полученные знания, развитие критического мышления. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся — индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с методом обучения в сотрудничестве, проблемным и исследовательским методом обучения.

Таким образом, вышеозначенные технологии позволяют добиться решения основной задачи: развития познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развития критического и творческого мышления.

Быстрое развитие вычислительной техники и расширение ее функциональных возможностей позволяет широко использовать компьютеры на всех этапах учебного процесса: во время лекций, практических занятий, при самоподготовке и для контроля и самоконтроля степени усвоения учебного материала. Использование компьютерных технологий значительно расширило возможности лекционного эксперимента.

Бесспорно, что в современной школе компьютер не решает всех проблем, он остается всего лишь многофункциональным техническим средством обучения. Не менее важны и современные педагогические технологии и инновации в процессе обучения, которые позволяют не просто «вложить» в каждого обучаемого некий запас знаний, но, в первую очередь, создать условия для проявления познавательной активности учащихся.

Каждый ребенок должен определить для себя, что на уроке родного языка (русского) он не просто учится грамотно писать, что немаловажно для современного человека, но и учится излагать свои мысли, говорить публично, познает действительность и приобщается к национальной культуре своего народа, то есть он учится жить в обществе.

Обучение родному языку (русскому) совершенствует нравственную и коммуникативную культуру ученика. Будучи формой хранения и усвоения различных знаний, русский язык неразрывно связан со всеми школьными предметами, имеет особый статус: является не только объектом изучения, но и средством обучения. Он влияет на качество усвоения всех других школьных предметов, а в дальнейшем способствует овладению будущей профессией.

Литература:

1. Одегова В. Ф., Кудасова О. А. Программа курса по литературному чтению на родном (русском) языке «Истоки починковской души» на основе литературного краеведения для учащихся 1–4 классов.
2. Тивикова С. К., Молодцова Н. Г. Этнокультурная коннотация: от народной сказки к ценностям национальной культуры. Школьные технологии. — 2020. — № 3.
3. Яшина Н. Ю. Преподавание русского языка как родного в начальной школе: проблемы и пути их решения. Этническая культура. — 2020.

Sinuagina Zhanna Nikolaevna
zhanna.sinyagina@mail.ru

*Primary school teacher of Municipal autonomous general education institution
“Pervomaisk Secondary School”*

Peculiarities of teaching the native language (Russian) in primary school

The article presents the tasks, values, methods and technologies of studying the subject of the native language (Russian) in elementary school. The most important task of this subject is familiarizing students with the facts of Russian language history in connection with the history of the Russian people, the formation of students' perceptions about the similarities and differences between Russian and other languages in the context of richness and originality of languages, national traditions and cultures of Russian people and people all over the world.

Keywords: native language, Russian, values, society.

Работа над анимационными фильмами как средство развития коммуникативной компетенции инофонов

В статье рассматриваются приемы работы по формированию коммуникативных компетенций у иноязычных учащихся на базе анимационных фильмов. Материалом для создания методической разработки послужил мультфильм «Серая Шейка», отобранный с учетом его лингвистического содержания, культурологической ценности и степени доступности для инофонов, владеющих русским языком на уровне А2.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, анимационный фильм.

Развитие коммуникативной и лингвокультурной компетенций — обязательное условие обучения на всех этапах формирования вторичной языковой личности. Система работы по созданию данных компетенций в основном опирается на изучение текстов и выполнение различных заданий к ним. В арсенале современных средств обучения имеются и другие стратегии, которые успешно используются для углубления интереса к изучению русского языка, усиления мотивации, повышения эффективности процесса овладения языком. Одно из ведущих мест среди таких стратегий принадлежит использованию анимационных фильмов. Результативность работы над мультфильмами в иноязычной аудитории продемонстрирована в ряде публикаций [1–3 и др.]. Использование анимационных фильмов на занятиях по РКИ открывает широкие возможности для развития таких видов речевой деятельности, как говорение и слушание, а также является действенным средством по формированию лингвокультурной компетенции у инофонов.

Как показала практика, анимационные фильмы используются на разных этапах обучения языку и для решения самых разнообразных задач: от повторения лексики различных тематических групп до введения новых единиц и расширения словарного запаса учащихся, а также для обучения диалогической и монологической речи и даже навыков синхронного перевода и пр.

Четко продуманная система работы над анимационным фильмом создает максимально благоприятные условия для развития речи учащихся, ставит их в такие речевые ситуации, которые побуждают говорить, при этом актуализируются знания учащихся не только в области лексики, но и в области произношения, грамматики, сочетаемости слов. Анимация — прекрасное средство для семантизации новых слов через наглядные образы. Лингвокультурный компонент как составляющая коммуникативной компетенции включает в себя демонстрацию культурных ценностей, стереотипов поведения представителей изучаемого языка, формирование страноведческих знаний, а также навыков использования безэквивалентной лексики и прецедентных единиц — фразеологизмов, пословиц и поговорок.

Мы остановили свой выбор на мультфильме «Серая Шейка» с учетом его лингвистического содержания, культурологической ценности и степени доступности для инофонов, владеющих русским языком на уровне А2. Мультимедийный видеофайл, общей продолжительностью 20 минут, предварительно был разделен на фрагменты, по содержанию каждого из которых были составлены вопросы, предусматривающие ответы учащихся (полные и краткие). Речь персонажей мультфильма занимает небольшую часть видеофайла (около 3 минут), поэтому при ответе на вопросы преподавателя учащиеся в значительной степени опираются на свои личные коммуникативные компетенции.

При подготовке к занятию преподавателю нужно сделать скриншоты с изображением героев, подобрать рисунки и иллюстрации для семантизации лексики, сделать распечатку реплик и диалогов персонажей мультфильма, подготовить словарь с новой лексикой, составить

языковые и речевые упражнения, а также комментарии к безэквивалентной лексике и прецедентным высказываниям.

Работа над мультфильмом включает в себя использование следующих приемов:

1) семантизация незнакомых лексических единиц до и во время просмотра фрагмента (методом языковой догадки, путем подбора синонимов и антонимов, методом словообразовательного анализа и пр.). Например, о значении выражения «недосуг мне» можно легко догадаться, вспомнив значения слова «досуг» («свободное время») и проанализировав поведение лисы в одном из фрагментов мультфильма («— Не досуг мне возиться с тобой! Подожду, когда морозы ударят»). Значение слова «глухарь» может быть раскрыто путем словообразовательного анализа («глухарь» ← «глухой»); значение слова «разучиться» можно объяснить, подобрав к нему антоним: *научиться* — *разучиться*;

2) выполнение заданий, направленных на снятие языковых трудностей (работа с новыми словами и выражениями, трудными грамматическими формами, комментирование безэквивалентной лексики, фразеологических единиц и пословиц). Например, проводится работа над словами с суффиксами субъективной оценки (*шейка, доченька, крылышко, брусничка*), над глаголами движения с приставками и без приставок, над формами глаголов повелительного наклонения (*ныряй, не бойся, поешь, подойди, уважь*). Комментируется значение фразеологизмов «душа в пятки ушла», «водить за нос», пословицы «вся семья вместе — так и душа на месте» и др.;

3) ответы на вопросы преподавателя.

При работе над первым фрагментом (0:41–02:00) учащиеся отвечают на вопросы: 1. Где происходит действие? 2. Какое время года? 3. Что происходит в природе? 4. Почему птицы собираются в стаи, к чему они готовятся? Куда они улетают осенью? 5. Какие птицы улетают на юг? Как они называются? 6. Сколько утят у мамы-утки? 7. Чему учит мама-утка своих детей?

Вопросы преподавателя при работе над вторым фрагментом (02:00–02:40): 1. Как зовут утенка? 2. С кем встретила Серая Шейка в лесу? 3. Почему у Зайца сильно билось сердце? 4. Почему заяц грустный? 5. Куда улетает Серая Шейка? 6. Когда Серая Шейка опять прилетит в лес? 7. Кто слушал разговор зайца и утенка?

При работе над третьим фрагментом (02:40–04:32): 1. Почему Серая Шейка вернулась? 2. Кому он хочет помочь? 3. Почему Серая Шейка не может улететь от лисы? 4. Где она прячется? 5. Почему лиса не может поймать Серую Шейку? 6. Почему Серая Шейка не улетает к маме-утке? 7. Кого ищет мама-утка? 8. Что она увидела на земле? 9. Чьи это были перья? 10. Что подумала мама-утка, когда увидела перья Серой Шейки? 11. Как вы думаете, мама-утка любит Серую Шейку? Аргументируйте ответ.

Работа над четвертым фрагментом (04:32–06:18): 1. Почему все утки собрались вместе? 2. Кто сказал уткам, чтобы они перестали кричать? 3. Почему утки сели перед дальней дорогой? 4. Как вы понимаете выражение «по старому обычаю надо присесть, а то пути не будет»? 5. Есть ли такой обычай у русского народа, а у вашего? 6. Почему мама-утка плачет? С кем она прощается? 7. Кто ждет утку на маленьком острове? 8. Вместе с кем летит утка на юг? 9. Какая погода в этот день? 10. Кого стала звать Серая Шейка?

Работа над пятым фрагментом (06:18–09:30): 1. Какое время года? Какая погода? 2. Что случилось с рекой? 3. Почему Серая Шейка опять не летает, а только плавает? 4. Чем угостил Заяц свою подругу? 5. Зачем пришла лиса? Чего она хочет? 6. Почему лиса хочет, чтобы ударили морозы?

Работа над шестым фрагментом (09:30–12:00): 1. Что случилось с рекой, когда ударили морозы? 2. Кто помог Серой Шейке? 3. Почему лиса не смогла поймать ни одного зайца? 4. Как вы понимаете пословицу «За двумя зайцами погонишься — ни одного не поймаешь». 5. Есть ли аналогичная пословица в вашем родном языке?

Работа над седьмым фрагментом (12:00–15:05): 1. Как вы думаете, когда говорят «душа в пятки ушла»? 2. Как говорят в вашем родном языке, когда очень страшно? 3. Почему зайцы и Серая Шейка остановились? 4. С кем поздоровался Мудрый Глухарь? 5. Почему его называют мудрым? От какого слова образовано название этой птицы? 6. Почему Серая Шейка разговаривает с Глухарем очень громко? 7. Кто помог Серой Шейке перелететь на другую сторону? 8. Что пообещал Мудрый Глухарь Серой Шейке?

Работа над восьмым фрагментом (15:05–18:04): 1. Какое время года наступило? 2. Что происходит с природой весной? 3. Кого увидела Серая Шейка в лесу? 4. За кем побежала лиса? 5. Как вы понимаете выражение «довольно ты меня за нос водила»? Что значит «водить за нос»? 6. Почему лиса не смогла поймать Серую Шейку? 7. Куда привела Серая Шейка лису? 8. Что случилось с лисой?

Работа над девятым фрагментом (18:04–19:20): 1. Откуда прилетели птицы? 2. Кого увидела Серая Шейка в небе? 3. Кого обняла мама-утка? 4. В какой ситуации говорят поговорку «вся семья вместе — так и душа на месте»? 5. Почему у зайца опять сильно бьется сердце?

4) комментирование преподавателем происходящего на экране. Например, после просмотра фрагмента мультфильма, где старый селезень обращается к стае со словами «*По старому обычаю надо присесть, а то пути не будет!*» и птицы садятся перед дальним перелетом, преподаватель сообщает учащимся о наличии у русских обычая посидеть перед дорогой, просит вспомнить, есть ли такой обычай в родной культуре учащихся;

5) задания, направленные на проверку понимания услышанного (подтвердить или опровергнуть высказывание; исправить неверные утверждения; ответить на вопросы, выбрав правильный вариант; определить, какому персонажу принадлежит данная реплика; расположить реплики в порядке следования в мультфильме).

— Здравствуй, Серая Шейка! Как твое крыло?

— Я не могу летать.

— Что? Что? Не слышу.

— Он плохо слышит. Его так и зовут — Глухарь.

— Я никогда, никогда не смогу летать.

— А? Не слышу. Уважь старика — подойди ближе!

— Я не могу летать.

— Ничего не слышу!

— Я не могу... я не могу летать!

— Ты уже летала!

— Ты будешь летать! Будешь!

6) задания, направленные на отработку интонации (после просмотра фрагмента учащиеся знакомятся с транскриптом звукового текста фрагмента, читают диалоги по ролям с соблюдением темпа речи, тембра, высоты голоса выбранного персонажа):

— А! Старая знакомая! Здравствуй! Что же ты не улетила?.. или ты разучилась летать?

— Нет, просто здесь мне больше нравится.

— Вот как?! Хе-хе-хе!

— Да, я очень люблю эту реку!

— Ныряй, ныряй! Все равно не уйдешь от меня!

— Ах! Как бьется сердце!

— Не досуг мне возиться с тобой! Подожду, когда морозы ударят.

— Когда морозы ударят!

7) выполнение языковых, предречевых и речевых упражнений;

Задание 1: Выберите нужный глагол, поставив его в правильную форму.

1. Серая Шейка ... (прилететь — прийти) в лес. 2. Заяц ... (прибежать — убежать) на помощь Серой Шейке. 3. Утки ... (лететь — бежать) на юг осенью. 4. Серая Шейка ... (плавать — ходить) в реке. 5. Лиса не умеет ... (плавать — плыть). 6. Серая Шейка думает, что больше никогда не будет ... (летать — лететь).

Задание 2: Закончите предложения:

1. Лиса хочет поймать Серую Шейку, чтобы ... 2. Заяц помогает серой Шейке, потому что ... 3. Заяц принес Серой Шейке ... 4. Лиса ждет, когда ... 5. Лиса утонула в реке, потому что ...

Задание 3: Придумайте ситуации, в которых можно употребить выражения «душа в пятки ушла», «водить за нос».

- 8) распределение ролей и озвучивание фрагмента (синтез языковой игры и симуляции);
- 9) краткий пересказ основных событий фрагмента;
- 10) неподготовленный пересказ содержания мультфильма (сразу после просмотра).

Таким образом, использование анимационных фильмов на занятиях по РКИ позволяет создать естественные условия общения на изучаемом языке, стимулирует речевую деятельность учащихся, служит важным средством формирования и совершенствования их коммуникативных компетенций.

Литература:

1. Ефремова М. А., Королева И. А. Мультфильмы на уроках РКИ как средство формирования иноязычной социокультурной и коммуникативной компетенции // Известия ВГПУ. Педагогические науки. — 2020. — С. 25–29.
2. Ронская О.Л., Комова Т. П. Использование мультипликационных фильмов как средство повышения эффективности урока. [Электронный ресурс] URL: <https://znanio.ru/media/ispolzovanie-multiplikatsionnyh-filmov-kak-sredstvo-povysheniya-effektivnosti-uroka-2673706>
3. Харитоновна И. С. Лингвострановедческие уроки русского языка как иностранного с использованием фрагментов современных анимационных фильмов. Сборник научных статей молодых ученых «Пятый этаж». Барнаул. — 2017. — № 3. — С. 62–72.

Sitchinava N. G.

nelly.sichinava@yandex.ru

Akaki Tsereteli State University

The article discusses the methods of work on the formation of communicative competencies in foreign-language students based on animated films. The material for the creation of methodological development was the cartoon «Gray Neck», selected taking into account its linguistic content, cultural value and the degree of accessibility for foreign speakers who speak Russian at the A2 level.

Keywords: Russian as a foreign language, communicative competencies, animated film.

Цифровые инструменты как способ оптимизации работы над текстом на занятиях по РКИ в университете

В материалах доклада дан обзор современных цифровых инструментов, позволяющих оптимизировать работу над русским текстом на занятиях по русскому языку как иностранному в университете. Сведения доклада могут быть полезны как для преподавателей-практиков, так и для студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Ключевые слова: искусственный интеллект, программа, русский язык, университет.

«Решено было не допустить ни одной ошибки. Держали двадцать корректур, и все равно на титульном листе было напечатано: „Британская энциклопедия”», — пошутил в «Записных книжках» сатирик Илья Ильф [1, с. 298]. Действительно, человеческий фактор в работе над текстом зачастую играет злую шутку и с автором, и с редактором: находясь в плену идей текста, можно допустить ошибку, опечатку.

Определенно здесь будут полезны технологии искусственного интеллекта, а именно — онлайн-сервисы, помогающие улучшить текст от орфографии до стилистики. Именно с ними, по нашему мнению, обязан познакомить студентов педагог-русист на практических онлайн-занятиях РКИ. Можно выделить несколько групп таких сервисов.

1. Онлайн-словари (коллекция словарей портала «Грамота.ру», сайт «Slovari.ru», двуязычные словари «Мультитран» и др.).
2. Сайты со справочной информацией («Правила русского языка», «Ошибкариум», «Грамота.ру», «Grammar.ru» и т. п.).
3. Сайты для работы со словом в тексте (Национальный корпус русского языка, сеть словесных ассоциаций, синонимайзеры, «RusVectōrēs: семантические модели для русского языка», «Матрица идей» и др.).
4. Сервисы по проверке текстов («Орфограммка», «Главред», «Тургенев», «Свежий взгляд», «Readability» др.).
5. Сервисы по проверке текста на уникальность («Антиплагиат» и все аналоги).
6. Сервисы, позволяющие обработать текст, например, определить хронометраж печатного текста («Хронометр»), перевести печатный текст в аудиоформат (синтезатор речи «Google», мобильное приложение «Болтун», онлайн-синтезатор «Acapela» и т. п.) или наоборот («Speechpad»), трансформировать печатный текст в рукописный («Handwriter», «Писец»), подготовить текст для публикации на вебе («Реформатор», сервисы подбора ключевых слов, например, «Адвего», «Мутаген»).
7. Сервисы для чернового перевода текста («DeepL translator», «Яндекс переводчик», «Google translator», др.).
8. Сервисы по оформлению списка литературы к тексту («Фастлит»).

Также хороши для работы с текстами встроенные сервисы в программе «MS Word» на панели «Рецензирование» и сервис для автоматического создания списка литературы.

По-другому будет выглядеть набор сервисов по работе с текстом для преподавателя-русиста.

Так, к предшествующему перечню добавится онлайн-сервис «Текстомер», позволяющий качественно и точно производить отбор текстов для студентов того или иного уровня, от А1 до С1 (в казахстанских неязыковых вузах уровень С2 не изучается), а также более эффективно организовывать работу над лексикой и грамматикой выбранного текста.

Хорошим подспорьем для подготовки к занятиям служат коллекции готовых текстов, распределенных по уровням, например, «ЦМО текстотека».

По нашему мнению, не могут рассматриваться как цифровые инструменты для работы с текстом электронные учебники и массовые онлайн-курсы различных образовательных платформ, поскольку они служат для выполнения более широких образовательных целей и задач.

Краткий обзор цифровых инструментов для работы с текстами на практических занятиях по РКИ показывает, насколько расширился и усовершенствовался этот арсенал за последнее время. Пандемия COVID-19 ускорила цифровизацию, в том числе в обозначенном аспекте, хотя и не была единственным триггером.

Искусственный интеллект может быть не только в роли подмастерья в работе над текстом. В Интернете представлены генераторы уникальных текстов («InterKit», «AIWriter» и др.), и этот интеллектуальный апгрейд не выглядит фантастически: каждый из нас может убедиться, насколько хорошо нейросети способны работать с конкретными темами, подбирать релевантную информацию и выдавать уникальные тексты. Причем каждую секунду эта способность улучшается (при помощи *deep learning*). Вопрос лишь в том, как скоро и насколько привычной станет эта технология для нас, как, к примеру, кухонная бытовая техника. Это, без всяких сомнений, окажет в ближайшем будущем серьезное влияние как на образовательный сегмент, так и на бизнес-ландшафт сфер, связанных с порождением и корректурой текстов. По справедливому замечанию М. Тегмарка, «Не нужно быть сверхразумным искусственным интеллектом, чтобы понять: двигаться навстречу величайшему событию в истории человечества (и это не только способность ИИ к порождению уникальных текстов — *прим. авт.*) и не готовиться к этому — просто глупо» [2, с. 39–40].

Литература:

1. Ильф И. Записные книжки. — М.: Зебра Е; Галактика, 2019. — 315 с.
2. Что мы думаем о машинах, которые думают: Ведущие мировые ученые об искусственном интеллекте / ред. Д. Брокман. — М.: Альпина нон-фикшн, 2017. — 365 с.

Smirnova Y. G.

y.smirnova@aes.kz

Almaty University of Power Engineering and Telecommunications

Digital tools as a way to optimize work on text in the Russian language classes at university

The report provides an overview of modern digital tools that help optimize work on Russian text in Russian as a foreign language classes at the university. The contents of the report will be useful for practicing teachers, as well as for students learning Russian as a foreign language.

Keywords: artificial intelligence, software, Russian language, university.

О возможностях использования мессенджеров в образовательном процессе (из опыта преподавания русского языка как иностранного)

В статье рассматриваются возможности применения мессенджеров в качестве дополнительного образовательного пространства при обучении иностранных студентов РКИ. Обосновывается необходимость включения такого канала коммуникации в образовательный процесс как для оперативного решения организационных вопросов, так и для вовлечения студентов на начальном этапе в коммуникацию, снятия психологического барьера, а также для поддержания общения на русском языке вне стен университета.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, мессенджеры при обучении РКИ, М-learning, начальный этап РКИ.

В последние десятилетия все сферы нашей жизни переживают серьезное влияние цифровизации и гаджетизации. Образование не становится исключением: меняются условия получения новых знаний как в аудиториях, так и вне их стен; гаджеты сопровождают человека повсюду — в том числе и в учебном заведении, студенты постоянно обращаются к мессенджерам и социальным сетям, чтобы находиться в актуальном информационном поле. Довольно часто чрезмерное увлечение гаджетами может вызвать существенные проблемы при освоении нового материала, однако сейчас практика преподавания иностранных языков предлагает включать гаджеты в образовательный процесс, пользуясь всеми их преимуществами. Так, широкое распространение в преподавании иностранных языков (и русского как иностранного в частности) получает М-learning, когда новые медиасредства становятся инструментом создания образовательного продукта.

В практике преподавания РКИ активно используются специализированные мобильные приложения (см., например, статью Д. С. Трухановой [6]), социальные сети (см. статьи И. В. Нефедова [5], Г. В. Савицкой [5]), подкасты (см. статью А. А. Евтюгиной и Л. Е. Волковой [3]) и мессенджеры (см. работы Н. А. Власовой [2] и Ю. Амлинской [1]). На возможности использования последних остановимся подробнее.

Прежде всего, необходимо отметить, что все перечисленные средства являются лишь дополнением к постоянной аудиторной работе, не способным заменить взаимодействие преподавателя со студентом, а также использование классических учебных материалов.

Наибольшей популярностью среди мессенджеров в России пользуются WhatsApp, Telegram, Viber, а также встроенные мессенджеры в социальных сетях Facebook и VK. В целом каналы коммуникации и одного, и другого типа можно использовать в качестве дополнительной возможности для совершенствования навыков общения на русском языке, однако в случае использования мессенджера в VK преподавателю необходимо добавить в друзья всех студентов, что может быть не всегда желательным как для одних, так и других. В случае остальных мессенджеров подобных лишних действий производить не нужно.

В современных условиях включение мессенджеров в образовательный процесс представляется необходимым:

1. Посредством мессенджеров можно оперативно решать возникающие организационные вопросы: изменения в расписании, донесение до группы важных объявлений и т. д. Студентам не нужно заходить в группу в социальной сети, постоянно ее обновляя, сообщение в мессенджере все увидят моментально.

2. В мессенджеры можно дублировать необходимые учебные материалы: аудиторские задания, презентации, файлы с домашним заданием. Вероятность того, что материал увидят все члены

академической группы выше, чем при использовании электронной почты. Опыт показывает, что далеко не у всех иностранных студентов сформирован навык регулярной проверки почты, а например, для студентов из Туркменистана пользование почтой доставляет серьезные трудности (фактически они буквально учились пользоваться ею по прибытии в Россию). В то же время формат мессенджера кажется более знакомым.

3. Происходит стирание границ между образовательным процессом и средой для отдыха и развлечения, т. к. мессенджеры оказываются задействованными и в одном, и в другом случае. «Социальные сети и мессенджеры сегодня являются для молодых людей естественной средой коммуникации. Использование этих форм общения в образовательном процессе позволяет преодолевать разрыв между современными технологичными развлечениями и способами коммуникации, с одной стороны, и традиционными формами проведения занятий, с другой» [2, с. 171–172]. Получается, что студент постоянно присутствует в языковой среде — и дома, и в университете.

4. Немаловажным представляется поддержание психологического комфорта при общении студента с преподавателем: т. к. мессенджеры кажутся менее формальным способом коммуникации, чем, например, общение в стенах университета или по электронной почте, студенты, находящиеся на начальном этапе освоения русского языка, активнее включаются в общение на нем, не боясь допускать ошибки. Считается, что в таком случае преподаватель находится не в позиции эксперта, оценивающего правильность использования тех или иных языковых средств, а в позиции равного участника общения.

Использование мессенджера возможно не только в рамках внеаудиторной работы, но и на самих занятиях. Остановимся на некоторых примерах применения двух мессенджеров — встроенного в VK и WhatsApp.

Во-первых, использование мессенджера представляется возможным на занятиях при изучении РКИ на начальном этапе, когда студенты не обладают большим словарным запасом и необходимо пояснить значение какого-то слова без использования языка-посредника. Так, например, при работе со студентами из Туркменистана мы активно использовали мессенджеры для моментальной визуализации незнакомых слов: преподаватель может загрузить картинку, иллюстрирующую новое понятие.

Во-вторых, именно мессенджер становится платформой для поддержания общения на русском языке вне стен университета. В таком случае коммуникация преподавателя со студентами может строиться по разным сценариям.

Первый предполагает имитацию общения, когда преподаватель инициирует обсуждение на какую-либо актуальную для всех тему. Например, когда студенты из Туркменистана только приехали в Самару и начали свое обучение, мы обсуждали с ними в мессенджере их впечатления о городе, о России, о занятиях. Безусловно, ответы были в основном односложные, простые, часто студенты переходили на туркменский язык, пытаясь помочь друг другу сформулировать мысль по-русски, но общение все равно продолжалось. Через некоторое время мы договорились не использовать родной язык в чате, а стараться выражать свои мысли только по-русски. На наш взгляд, подобное общение в мессенджере в какой-то степени заменяет разговорный клуб, конечно, при условии, что все члены группы высказываются. Кроме того, благодаря переписке на русском языке студенты быстрее осваивают графический облик слов, а влияние графики родного — туркменского — языка постепенно уменьшается.

Второй сценарий взаимодействия преподавателя со студентами в мессенджере предполагает выполнение небольших упражнений, направленных на закрепление пройденного материала и актуализацию знаний. Приведем примеры некоторых заданий.

1. Составление предложений по эмоджонам. Преподаватель предлагает студентам сочетание эмоджонов, обучающиеся должны описать словами ситуацию (например, «Девушка едет на такси в аэропорт»).

2. Один студент обозначает тему (например, «Сегодня я ходил в кино»), остальные задают уточняющие вопросы, пытаясь получить дополнительную информацию: «В какой кинотеатр ты ходил?», «Какой фильм смотрел?», «Какая была погода?» и т. д.

3. Кто-то из студентов присылает в чат фотографию своей комнаты, на ней присутствует предмет, который студент загадал. Задача остальных членов группы — понять, какой предмет задуман. Для этого они должны задавать вопросы до тех пор, пока не отгадают предмет. Так, например,

можно дополнительно поработать над употреблением пространственных предлогов, например: «Этот предмет находится на столе?», «Он находится около кровати?» и т. д.

Безусловно, количество и содержание заданий, которые можно выполнять в мессенджере, зависит от фантазии преподавателя: это может быть и обсуждение книг или фильмов, и рассказ о прошедшем дне, и работа с инфографикой и мн. др. Главное, чтобы при выстраивании подобной работы преподаватель поощрял активность студентов, их желание говорить по-русски, создавал для них ситуацию успешности. На начальном этапе правильная речь еще не является самоцелью, важным представляется снять психологический барьер вступления в разговор, а потому использование мессенджеров может успешно дополнять традиционный образовательный процесс.

Литература:

1. Амлинская Ю. Микрообучение: использование социальных сетей и мессенджеров на уроках РКИ. — Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=zj_RCrqBAx4
2. Власова Н. А. Использование мессенджеров как обучающей среды в преподавании РКИ: основные методические принципы и приемы // II Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность». III Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (20–21 сентября 2018 года, Москва): сборник статей / Отв. ред.: М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова. — М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2018. — С. 170–176.
3. Евтюгина А. А., Волкова Л. Е. Подкасты как современные интерактивные аудиоматериалы в обучении русскому языку как иностранному // Новые информационные технологии в образовании и науке. — 2020. — Выпуск 3. — С. 48–53.
4. Нефедов И. В. Социальные сети как виртуальное пространство для обучения РКИ // Русский язык и культура в зеркале перевода. — 2020. — № 1. — С. 356–364.
5. Савицкая Г. В. Социальные сети как инструмент изучения русского языка // Русский язык за рубежом. — 2012. — № 1. — С. 102–104.
6. Труханова Д. С. Специализированные мобильные приложения для изучения русского языка как иностранного и подготовка к сертификационному тестированию // II Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность». III Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (20–21 сентября 2018 года, Москва): сборник статей / Отв. ред.: М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова. — М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2018. — С. 766–773.

Timoshina D. Vl.

daryatimoshina@gmail.com

*Samara National Research University
named after academician S. P. Korolyov*

About the possibilities of using messengers in the educational process (from the experience of teaching Russian as a foreign language)

The article discusses the possibilities of using messengers as an additional educational space in teaching foreign students Russian as a foreign language. The necessity of including such communication channel in the educational process is substantiated both for the prompt solution of organizational issues and for involving students at the initial stage in communication, removing the psychological barrier, and also for maintaining communication in Russian outside the university walls.

Keywords: Russian as a foreign language, messengers for teaching RFL, M-learning, the initial stage of RFL.

Изучение русского языка и культуры при подготовке к фольклорным, диалектологическим, археологическим и другим экспедициям в России

В статье на примере студенческой фольклорной экспедиции МГУ им. М. В. Ломоносова на Дон показана необходимость языковой, историко-культурной, религиоведческой подготовки участников научных экспедиций и учебных путешествий. Описаны возможности изучения русского языка в рамках патриотического и религиозного образования, использования опыта Великой Отечественной войны, отраженного в книгах и народной памяти, перспективы взаимодействия светских и православных организаций.

Ключевые слова: исследование, патриотизм, Православие, религиоведение, русский язык, экспедиция.

Согласно Стратегии национальной безопасности РФ (Указ Президента РФ № 400 от 2 июля 2021 г.), в число национальных интересов Российской Федерации входят «поддержание гражданского мира и согласия в стране», «информационная безопасность российского общества», «укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, сохранение культурного и исторического наследия народа России», «стратегическая стабильность и взаимовыгодное международное сотрудничество».

Предусматривается решение ряда задач, в том числе «развитие системы образования», «обучение и воспитание детей и молодежи на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей», «военно-патриотическое воспитание», «развитие междисциплинарных исследований», «поддержка общественных проектов, направленных на патриотическое воспитание граждан, сохранение исторической памяти и культуры народов Российской Федерации», «укрепление культурного суверенитета Российской Федерации и сохранение ее единого культурного пространства», «поддержка религиозных организаций традиционных конфессий», «защита и поддержка русского языка как государственного языка Российской Федерации» [4].

Школьники изучают русский язык, литературу, историю, географию России, ОБЖ, технологию (труды), ОРКСЭ и другие дисциплины на уроках и внеурочно, в различных экспедициях и путешествиях. Студенты и аспиранты средних и высших учебных заведений ежегодно проходят практику по специальности, в том числе участвуя в экспедициях соответствующей тематики. Знание языка, истории, культуры, религии, быта, обычаев края, в котором проходит экспедиция, помогает понимать сведения и тексты, которые сообщают информанты, задавать наводящие и уточняющие вопросы при беседе с ними, записывать и обрабатывать материалы. Для успешного диалога необходимо хорошее владение русским языком.

В статье показана необходимость языковой, историко-культурной, религиоведческой подготовки участников научных экспедиций и учебных путешествий, описаны возможности преподавания русского языка в рамках патриотического воспитания молодежи и религиозного образования, использования опыта Великой Отечественной войны, отраженного в документальной и художественной литературе и народной памяти, перспективы взаимодействия светских и православных организаций (Братства православных следопытов, воскресных школ) Калужской митрополии как полиэтнического региона.

Летом 2001 г. я участвовала в фольклорной экспедиции русского отделения филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова в Серафимовичском районе Волгоградской области. Экспедицией руководила к. ф. н. Т. Б. Дианова, которая вела семинары по курсу «Русский фольклор». Кроме этого, студенты 1 курса изучали старославянский язык, фонетику, диалектологию и лексику русского языка, древнерусскую литературу. Специальная подготовка заключалась в том, что мы познакомились с вопросником для работы с информантами, слушали записи фольклорных

экспедиций в район, куда собирались отправиться летом, записывали услышанное (песни и устные рассказы). Полезно узнать фонетические, интонационные особенности диалекта, прочесть диалектный словарь района экспедиции.

В экспедиции мы работали парами. Местные жители обращали внимание на нашу одежду, отношение к православию. Мой напарник был родом из Ростовской области, хорошо понимал происходящее, поэтому работа шла успешно. Мной было записано 138 фольклорных текстов от 10 информантов пожилого возраста. Среди них исторические, лирические, обрядовые (календарные, свадебные) песни, баллады, частушки, описания семейных, хозяйственных, календарных, лечебных обрядов, гаданий, толкования снов, заговоры и заклинания, приметы, анекдоты, детский фольклор, мемуары, былички, предания, легенды, поверья [6].

В экспедиции в донские станицы, кроме знакомства с русским фольклором и традициями, требуется знание Библии, православных литургических текстов на церковнославянском языке (тропарей, кондаков двенадцатых праздников, основных молитв, псалмов; верно или в искаженной форме их сообщают информанты в ответ на просьбу рассказать о народных праздниках, свадебных, похоронных обычаях, сельскохозяйственных поверьях, заговорах и подобном), житий святых, истории Православной церкви, российско-турецких отношений и Балканского полуострова. Религиоведческая подготовка участников экспедиций также необходима. В основном мы беседовали с православными русскими людьми, но работали и в селе старообрядческой общины беспоповского толка (в центре села стояла полуразрушенная молельня).

Полезно знание и других языков, на которых говорят в исследуемом районе. Для сравнения: в Израиле на улицах городов можно услышать иврит, арабский, русский, английский и другие языки. В Храме Воскресения Господня в Иерусалиме православная литургия служится, как правило, на греческом языке, при этом некоторые ектеньи, «Символ веры», «Отче наш» и другие молитвы, Евангелие могут петь и читать на церковнославянском языке или родном языке паломнических групп, прибывших в храм. В монастыре Преображения Господня на г. Фавор богослужение на престольный праздник Преображения Господня ведется на 3–4 языках: греческом, румынском, арабском, церковнославянском.

В России много полиэтнических и многоязыковых областей. Так, в Крыму живут русские, украинцы, татары, молдаване, греки и другие народы. Схожими могут быть пути решения поставленных задач.

Русская православная церковь поддерживает развитие церковных молодежных организаций, в том числе Братства православных следопытов — подростковой организации РПЦ. Рекомендовано открыть отделения Братства во всех митрополиях, оказывать им поддержку (журнал № 72 заседания Священного Синода РПЦ 23–24 сентября 2021 г.) [2]. Возможно взаимодействие Братства православных следопытов и воскресных школ со светскими подростковыми клубами, организациями общего и дополнительного, профессионального образования, реализация части образовательных программ, в том числе по русскому языку и литературе, во внеурочной и внеучебной деятельности детей и подростков.

Например, готовясь к походам, экспедициям и слетам спортивной, историко-краеведческой или военной тематики, они могут изучать материалы государственных и школьных музеев, художественные и документальные книги о Великой Отечественной войне: А. М. Адамовича — «Партизаны», «Я из огненной деревни...» (в соавторстве с Я. Брылем и В. А. Колесником), «Блокадная книга» (в соавторстве с Д. Граниным), лауреата Нобелевской премии по литературе 2015 г. С. А. Алексиевич — «У войны не женское лицо», «Последние свидетели: книга недетских рассказов»; военные повести В. П. Астафьева, Г. Я. Бакланова, Ю. В. Бондарева, К. Д. Воробьева, В. А. Курочкина, В. П. Некрасова, К. М. Симонова, «Дневник 1939–1970» Б. Шергина, недавно опубликованные сборники «Окупированное детство», «Бессмертный полк», роман «Облачный полк» Э. Н. Веркина. Они требуют исторического комментария, могут быть поняты читателями различно, и потому есть предмет для обсуждения прочитанного.

Вот одна из возможностей. 3 октября 2021 г., к 80-летию боев на Ильинских рубежах, в Андреевском скиту Малоярославецкого Свято-Никольского Черноостровского монастыря (с. Ильинское Малоярославецкого района Калужской области) был открыт музейно-образовательный комплекс «Ильинские рубежи. 1941» с храмом-памятником и молодежным военно-спортивным лагерем.

Собираясь отправиться туда, можно прочесть документальные воспоминания героев обороны Москвы: маршала Г. К. Жукова, «12 дней одного года» начальника Подольского артиллерийского училища И. С. Стрельбицкого и «С неба в бой» командира десантного отряда И. Г. Старчака, книгу «Место силы. Мои Ильинские рубежи» внуки командира 4-й батареи старшего лейтенанта А. И. Алешкина И. В. Бабаковой [3].

Взаимодействие светских и православных организаций возможно на постоянной основе и в рамках отдельных мероприятий.

В Калужской митрополии религиозное образование можно получить в Калужской духовной семинарии и Калужском духовном училище, трехгодичной вечерней богословской школе для взрослых при семинарии, школах для взрослых и воскресных школах для детей при монастырях и храмах. Там преподается и церковнославянский язык.

С 2003 г. издается «Богословско-исторический сборник» [1] (труды преподавателей, студентов семинарии и сторонних авторов). Опубликованы исследования текстов на церковнославянском, русском, древнерусском, а также греческом, латинском, еврейском, сирийском и других языках. Изданы переводы с древнегреческого и латыни, английского, немецкого и других языков. С 2019 г. выходит научный журнал Калужской духовной семинарии «Труды по русской патрологии» [5]. В нем опубликованы статьи, посвященные наследию святителя Феофана (Говорова), Затворника Вышенского, в том числе его переводам древних святоотеческих поучений на русский язык, исследованиям Священного Писания и литургических текстов на церковнославянском, русском и других языках, а также исследования трудов других русских духовных писателей и наставников-аскетов.

Литература:

1. Богословско-исторический сборник. — Вып. 1–20. — Калуга: Калужская духовная семинария, 2003–2021.
2. Журналы заседания Священного Синода от 23–24 сентября 2021 года [Электронный ресурс] / Русская Православная Церковь: Официальный сайт Московского Патриархата. — М., 2021. — Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/5837973.html> [доступ 25.10.2021, свободный].
3. Калужская Митрополия [Электронный ресурс]. Русская Православная Церковь: Официальный сайт Калужской епархии. — Калуга, 2021. — Режим доступа: <http://eparhia-kaluga.ru/> [доступ 05.10.2021, свободный].
4. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации [Электронный ресурс]: указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400 / Администрация Президента России. — М., 2021. — Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> [доступ 05.11.2021, свободный].
5. Труды по русской патрологии: Научный журнал Калужской духовной семинарии. — Вып. 1–7. — Калуга: Калужская духовная семинария, 2019–2021.
6. Турилова М. В. Отчет об участии в фольклорной экспедиции филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова (руководитель — к. ф. н. Т. Б. Дианова), июль — август 2001 г.: Рукопись. — М.: МГУ, 2001. — 56 с.

Turilova M. V.

mariaturilova@mail.ru

Ph. D. (Philology), Independent Researcher, Kaluga, Russia

Study of the Russian Language and Culture to Prepare for Folklore, Dialectological, Archaeological, and Other Expeditions in Russia

Using the example of the student folklore expedition of the Lomonosov Moscow State University to the Don, the article shows the necessity for linguistic, historical, cultural, religious studies training of participants of scientific expeditions and educational journeys. We describe some opportunities for young people to study the Russian language and culture in the course of their patriotic and religious education, to adopt the experience of the Great Patriotic War reflected in books and the folk memory, the prospects for interaction between secular and Orthodox organizations.

Keywords: expedition, Orthodoxy, patriotism, research, Russian, theology.

Развитие русского языка как одно из приоритетных направлений языковой политики

В настоящее время знание русского языка — это главная необходимость для диалога межкультурных отношений и для успешной деятельности в разных сферах. В связи с этим авторами были исследованы и проанализированы цели и задачи методов преподавания русского языка в современном обществе и подчеркнуто, что наша речь является важнейшей частью нашей личности, нашей души, ума, нашей способности не поддаваться влиянию среды, если она затягивает. Соответственно, язык является важнейшей частью нашего общего поведения в жизни.

Ключевые слова: язык, процессы, изучение, преподавание, развитие, методы, подходы, речевая практика, современное общество.

В Таджикистане за годы суверенитета произошли крупнейшие политические, экономические, миграционные и иные процессы, приведшие к значительным изменениям в демографической пропорции народов в государствах, что не могло не отразиться на языковой ситуации в республике и статусе русского языка.

В настоящее время русский язык в Таджикистане по своей социальной активности стоит на втором месте в языковой иерархии после таджикского языка, хотя количество русских в республике за последнее десятилетие значительно уменьшилось.

Власти Республики Таджикистан и особенно Основатель мира и национального единства — Лидер нации, Президент Республики Таджикистан, уважаемый Эмомали Рахмон придают огромное значение русскому языку. На церемонии открытия нового учебного корпуса Российско-Таджикского (Славянского) университета 30 августа 2016 года глава государства подчеркнул, что «огромное значение русского языка для нашего общества носит не декларативный, а реальный характер. Нет необходимости подробно говорить здесь о роли и месте русского языка в современном мире. Подчеркну лишь то, что он является одним из официальных языков ООН и ряда других авторитетных международных и региональных организаций. На нем созданы шедевры мировой литературы, и сегодня русский язык, играя важную роль в развитии науки, техники и образования, служит мостом для сближения и взаимообогащения разных народов и культур» [1].

Для развития международных связей, обогащения достижениями культуры и духовными ценностями народов, создания условий, способствующих ускорению научно-технического прогресса, освоению современных информационных технологий, в Таджикистане признано целесообразным всемерное совершенствование преподавания и изучения русского и английского языков.

Это диктует и время, и жизнь. С этой целью в нашей стране была принята Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2015–2020 гг. Не удивительно, что эти языки идут в связке в единой государственной программе, предназначенной для всех слоев населения. Таджикистан не стремится потерять русский язык: это один из мировых языков, официальный язык Организации Объединенных Наций, но и без английского языка в сегодняшнем компьютеризированном мире не прожить [2].

В настоящее время знание русского языка это главная необходимость для диалога межкультурных отношений и для успешной деятельности в разных сферах. В последние годы среди подрастающего поколения все больше наблюдается низкий уровень знания русского языка, и поэтому руководители общеобразовательных школ, высших учебных заведений Таджикистана бьют тревогу

по этому поводу и прилагают огромные усилия для привлечения к работе со школьниками и студентами специалистов с глубоким знанием русского языка и современной методики преподавания русского языка. Для этого необходим высокий уровень обучения русского языка в высших образовательных учреждениях. В связи с этой важной необходимостью непосредственно пересматриваются цели и задачи методов преподавания русского языка, появляются новые подходы к обучению русскому языку, в практику входят новые формы, стандарты, программы и методы обучения.

На сегодняшний день требования современного образования очень высоки, и для молодого специалиста необходим высокий уровень знания и методик обучения инновационных технологий. Преподавателям необходимо постоянно быть в поиске различных, новых материалов методик, систем и стандартов.

Для достижения цели при обучении русскому языку реализуются следующие задачи:

1. Расширить объем знаний студентов в различных видах деятельности: аудировании, чтении, письме и говорении о социокультурной специфике Таджикистана и России.
2. Развивать чувство толерантности к представителям другой культуры, их традициям, обычаям, взглядам и умение видеть особенности своей культуры в контексте Российской культуры в целом.
3. Расширить кругозор студентов, повысить уровень их общей культуры и уровень мотивации к изучению русского языка.

Важно отметить, что тема чистоты русского языка поднимается вновь на самом высоком государственном уровне. И это своевременно. Не так уж много времени упущено: нынешние подростки и студенты — современная молодежь — не умеют, даже может быть и не хотят, говорить правильно на русском литературном языке.

Основой современного русского языка является литературный язык, система норм, которая считается общеобязательной, закреплённой. Литературные нормы осознаются не только как обязательные, но и как правильные, образцовые. Они объективно закреплены в языке и реализуются в речевой практике: говорящий и пишущий должны их соблюдать. Без обязательности норм литературный язык не может существовать и успешно выполнять коммуникативную функцию.

Литературные нормы существуют объективно, и задачей общества является их сознательное усвоение.

Русский язык — неисчерпаемый источник научных познаний, действенное средство развития мышления и воспитания учащихся и студентов. На уроках русского языка в средних общеобразовательных школах и в вузах нужно использовать пословицы и поговорки, которые способствуют развитию речи и познавательной активности учащихся и студентов. Пословицы и поговорки можно использовать при изучении отдельных тем или целых разделов грамматики. Именно в пословицах и поговорках живет многовековая народная мудрость. Меткие по содержанию, художественные по форме, они отражают огромный опыт народа в его общественной жизни, взгляды на труд, на природу, обычаи, нравы; в них запечатлена борьба за мир и дружбу народов и целых государств.

Следует отметить, что если бы правильная речь стала обязательным знаком принадлежности к элитному обществу, знаком успешности, процветания — многие научились бы говорить по-русски. И с этим трудно не согласиться.

Как утверждают многие ученые: важнейший способ узнать человека — его умственное развитие, его моральный облик, его характер — прислушаться к тому, как он говорит. Большую тревогу вызывает у нас нецензурная речь. Нецензурная — значит бесконтрольная речь. Что мы понимаем под этим словосочетанием? Криминальный и воровской жаргон, уличная лексика, вульгаризмы и, конечно, мат. Мат — самая неприличная и оскорбительная брань, сквернословие.

Например: клево — очень хорошо, за бугром — за границей, хвост — несданный экзамен, круто — дерзко, резко, телек — телевизор, видак — видеоманитофон, наехать — напасть с угрозами, тачка — автомашина и другие. Да и пример брать не с кого: раньше мы принимали и сегодня принимаем за образец речь журналистов, дикторов, опытных и знающих свое дело телеведущих, тех к кому прислушиваемся. Все это оставляет желать лучшего.

Современная молодежь прекрасно знает, какую одежду выбрать для работы, для клуба и для пляжа, но не умеет выбрать нужное слово, которое может радовать собеседника. Берет то, что подвернется, тем самым обедняя, искажая богатый и великий русский язык.

Русский язык и могуч, и велик!
Русский язык мелодичен!
Русский язык певуч!

Очень важно для современного молодого человека иметь такие знания, которые можно было бы передать следующим поколениям, тогда будет надежда, что на смену современной безграмотной речи придет грамотная, культурная речь.

Мы не должны забывать, что высшие учебные заведения — едва ли не единственное место, где студенты слышат (по крайней мере, должны слышать) грамотную, настоящую русскую речь. Наша речь является важнейшей частью нашей личности, нашей души, ума, нашей способности не поддаваться влиянию среды, если она затягивает. Язык является важнейшей частью нашего общего поведения в жизни. И по тому, как человек говорит, мы сразу и легко можем судить о том, с кем мы имеем дело. И образцом здесь, конечно же, должны быть учителя, педагоги, психологи. Пусть студенты хотя бы в аудитории слышат, что можно говорить по-другому, и кто знает, может, им захочется говорить и писать так же.

Очень хочется думать, что эти размышления не пройдут бесследно, что каждый из нас вынесет из этих размышлений что-то важное и полезное для себя и не останется равнодушным к русскому языку.

Уже давно педагоги постсоветского пространства бьют тревогу по поводу того, что подрастающее поколение перестало читать книги. Желая взять под контроль эту ситуацию, все чаще ведущие преподаватели кафедры русского языка нашего вуза проводят различного рода мероприятия, которые направлены на возрождение интереса современной молодежи к хорошей русской литературе.

На современном этапе средние общеобразовательные школы и высшие учебные заведения нуждаются в высококвалифицированных педагогах. Сегодня вузы должны подготовить необходимого современному обществу образованного, интеллигентного, высококвалифицированного и компетентного специалиста, владеющего не только русским, но и другими иностранными языками. Русский язык — национальный язык русского народа, выразитель и хранитель его материальной и духовной культуры. Предмет «Русский язык» в нашем вузе Таджикистана обладает достаточными возможностями для гуманизации личности будущего специалиста. В настоящее время в Республике Таджикистан существенно повышается роль русского языка как средства межнационального и межгосударственного общения.

В настоящее время развитие русского языка как языка межнационального общения является одним из приоритетных направлений языковой политики Правительства Республики Таджикистан. В условиях развивающегося современного Таджикистана основная ставка делается на образование подрастающего поколения и изучение ими иностранных языков. Особый акцент делается на изучение богатого русского языка.

Русскую речь можно услышать в наши дни во многих странах мира. На этом языке созданы многие шедевры литературы, написаны научные труды, помогающие развитию мировой культуры.

Богатство и выразительность русского языка, его большую роль в истории цивилизации отмечали писатели и деятели культуры разных стран и народов. Русский язык называют «великим, могучим, правдивым и свободным». О нем писали Пушкин и Тургенев, Толстой и Пришвин, Белинский, Горький, Айни, Гамзатов, Турсунзаде и другие всемирно известные литераторы. Еще Ломоносов находил в нем «великолепие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского...» [3].

«Русский язык — настоящий, сильный, где нужно — трогательный, где нужно — строгий, серьезный, где нужно — страстный, где нужно — бойкий и живой». (Л. Н. Толстой)

«Что русский язык — один из богатейших языков в мире, в этом нет никакого сомнения. Русский язык чрезвычайно богат, гибок и живописен для выражения простых и естественных понятий». (В. Г. Белинский)

«Русский язык неисчерпаемо богат и все обогащается с быстротой поражающей». (М. Горький)

«Своим языком я узнал культуру своего народа, а русским — культуру всего мира». (Р. Гамзатов)

«Сын гор. Я душой и мыслями, всем своим существом русский человек, и без русского языка, без русской среды нет мне в жизни ничего родного». (Эфенди Каниев)

«Учи русский язык, овладевай русским языком, это ключ от двери, за которой лежит сокровищница знаний». (С. Айни)

И если мир узнал о том, что счастлив стал таджик,
Что сын казахов, наш Джамбул, среди певцов велик.
Что щедрый край Узбекистан сверкает как цветник,
То это ты возвысил нас, о русский наш язык!

(М. Турсунзаде) [3].

Знание русского языка крайне необходимо каждому культурному человеку, и сегодня это очевидно. Естественно, практически в овладении русским языком речевая практика играет первостепенную роль. Студенты-таджики, изучая русский язык, должны не только правильно говорить и писать по-русски, но и получать необходимый минимум системных представлений о русском языке. Диалог о языке, правилах и умении применять их на практике — первый и при том важный шаг к изучению и владению русским языком.

Литература:

1. Выступление Эмомали Рахмон на церемонии открытия нового учебного корпуса Российско-Таджикского (Славянского) университета. — 30 августа 2016 г.
2. Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2015–2020 гг.
3. Умарова Б. Х. Методическое пособие по русскому языку (для самостоятельной работы студентов при кредитной системе обучения) / Б.Х.Умарова, Т. К. Хусанова. — Душанбе: Ирфон. — 2010. — 157 с.
4. Умарова Б. Х. Проблемы преподавания русского языка в современных условиях / Б.Х.Умарова // Сборник материалов Дней русского языка в Республике Таджикистан, Центр международного образования. — Москва, 2007. — С. 92–94.
5. Умарова Б. Х. Современное состояние русского языка в Таджикистане / Б.Х.Умарова // Научно-теоретический журнал «Вестник ТУТ». — № 2(16). — 2010. — С. 148–159.

Umarova Bakhora Khaidarovna
umarova.tut@mail.ru

Ph.D., Associate Professor of the Department of the Russian Language and Professional Education of the Technological University of Tajikistan

Tairova Dilorom Rabimovna

Ph.D., senior lecturer of the Department of the Russian Language and Professional Education of the Technological University of Tajikistan

Development of the russian language as one of the priority directions of the language policy

At present, knowledge of the Russian language is the main necessity for a dialogue of intercultural relations and for successful activities in various fields. In this regard, the authors studied and analyzed the goals and objectives of the methods of teaching the Russian language in modern society and emphasized that our speech is the most important part of our personality, our soul, mind, our ability not to succumb to the influence of the environment, if it delays. Accordingly, language is an essential part of our overall behavior in life.

Keywords: language, processes, study, teaching, development, methods, approaches, speech practice, modern society.

К вопросу о специфике проведения внеаудиторной работы при обучении русскому языку студентов неязыковых вузов

В данной статье рассматривается специфика внеаудиторной работы в процессе обучения русскому языку, проведение которой способствует лучшему пониманию и усвоению языковых фактов и особенностей русской речи, обогащению культуры и мировоззрения будущих специалистов разного профиля.

Ключевые слова: специфика проведения внеаудиторной работы; обучение русскому языку.

Любая учебная деятельность невозможна без самостоятельной подготовки, т. е. внеаудиторной работы, под которой подразумевается «планируемая учебная, учебно-исследовательская, научно-исследовательская работа студентов, выполняемая во внеаудиторное время по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия» [1, с. 148]. С самостоятельной подготовкой студент сталкивается «непосредственно в процессе аудиторных занятий — на лекциях, практических и семинарских занятиях; в контакте с преподавателем вне рамок расписания — на консультациях по учебным вопросам, в ходе творческих контактов; в библиотеке, дома, на кафедре при выполнении учебных и творческих задач» [2, с. 5]. Границы между этими видами работ (самостоятельной и внеаудиторной) не очень четкие, они часто пересекаются. То есть самостоятельная работа студентов может быть как в аудитории, так и вне ее. Тем не менее, методисты, рассматривая вопросы самоподготовки студентов, обычно имеют в виду внеаудиторную работу [3, с. 6].

Языковая подготовка является основой профессиональной подготовки выпускника современного вуза, которая должна отражать готовность к саморазвитию, самообразованию и инновационной деятельности. К сожалению, на практике мы видим, что мотивация студентов в процессе изучения языка в неязыковом вузе ориентирована в большей степени на профессиональную деятельность и в меньшей степени — на личностное самоопределение и саморазвитие. Потребности студентов в коммуникативно-языковой деятельности при изучении языка реализуются не в полной мере, что можно объяснить недостаточной реализацией в практике обучения в вузе технологий личностно ориентированного образования. Чтобы научить языку как средству общения, необходимо создать обстановку реального общения, налаживать связь преподавания языка с жизнью, активно используя его в естественных ситуациях. Одним из способов решения данной проблемы, на наш взгляд, является развитие и расширение форм внеаудиторной работы. Это могут быть конкурсы на русском языке, обсуждение научной литературы, участие студентов в международных конференциях, различные клубы, кружки, открытые лекции на русском языке, где могут собираться студенты разных специальностей. Сегодня это вполне достижимо, учитывая возможности онлайн-общения: участие в вебинарах и видеоконференциях, конкурсах и олимпиадах, проводимых дистанционно, онлайн-турах и экскурсиях по историческим, культурным, паломническим и другим, вызывающим интерес местам и т. п.

Внеаудиторная работа является эффективным средством расширения и углубления знаний, умений и навыков, приобретенных учащимися на занятиях по русскому языку, естественным продолжением учебного процесса, им обусловленным и на него опирающимся. В Узбекистане, находясь в среде, где русский язык остается языком межнационального общения, студенты имеют богатые возможности внеаудиторного пополнения знаний и приобретения навыков коммуникации. К внеаудиторным занятиям учащиеся готовятся в процессе учебной работы, в то же время знания, навыки, полученные при внеаудиторной работе, обязательно используются на занятиях по рус-

скому языку. Внеаудиторные занятия имеют свою специфику: они не являются обязательными, должны отличаться от учебных занятий, быть посильными для студентов, носить познавательный характер, оказывать эмоциональное воздействие. При выборе тематики, форм и видов внеаудиторной работы необходимо учитывать языковую подготовку студентов, их интересы, специфику направления и актуальность темы.

Преподаватели русского языка, стремясь удовлетворить интересы учащихся к истории страны изучаемого языка, ее культуре, могут проводить встречи с интересными людьми, экскурсии в музеи, театры, на выставки и т. д. — с учетом сегодняшних онлайн-реалий все это возможно. Увиденное и услышанное потом обсуждается на занятиях, т. е. факты культуры изучаются не только сами по себе, сколько преимущественно в своем отражении в фактах языка, в слове. При подготовке проведения экскурсий и встреч (в том числе и онлайн) предусматривается определенная подготовительная работа [4, с. 495]. Интерес к русскому языку непосредственно связан и с интересом к художественной литературе, что должно учитываться и во внеаудиторной работе. Наиболее интересно проходят тематические вечера, посвященные творчеству того или иного поэта или писателя. Важным условием повышения эффективности такой работы является постоянно расширяющаяся связь преподавания языка с будущей профессией студента. Это учитывается при выборе художественных произведений и тематики мероприятий. Наибольшее эстетическое и эмоциональное воздействие на учащихся оказывает художественное произведение, воплощенное на экране, а именно в кино- и видеофильмах.

Такая работа открывает большие возможности не только для развития, обогащения и совершенствования русской речи студентов, но и для формирования их нравственности и общечеловеческой культуры, воспитания студента как будущего гражданина и специалиста.

Литература:

1. Зиновкина М. М. Педагогическое творчество. — М.: Московский государственный индустриальный университет, 2008. — 257 с.
2. Силласте Г. Г., Письменная Е. Е., Белгарокова Н. М. Самостоятельная работа студентов: Методические рекомендации. — М.: Финансовый университет, 2013. — 36 с.
3. Методические рекомендации по организации внеаудиторных мероприятий, направленных на повышение мотивации к изучению иностранных языков, привлечение внимания к культуре разных стран, развитие межнациональных отношений. Для учебных заведений города Москвы. — М.: МИСиС, 2013. — 34 с.
4. Федорова Л. И. Значение внеаудиторной работы в процессе обучения иностранному языку / Материалы международного научного форума «Образование. Наука. Культура» (20 ноября 2019 г.). В 5 ч. Ч. 2. [Электронный ресурс]: сборник научных статей/ Отв.ред. Н. В. Осипова. — Гжель: ГГУ, 2020. — URL: <http://www.art-gzhel.ru/> — (дата обращения: 02.04.2021). — Режим доступа: свободный. — Текст: электронный.

Fyodorova L. I.
f_lora@bk.ru

Branch of the Gubkin Russian State University of Oil and Gas (NIU) in Tashkent

On the specifics of extracurricular work in teaching Russian to students of non-linguistic universities

This article examines the specifics of extracurricular work in the process of teaching the Russian language, the conduct of which contributes to a better understanding and assimilation of linguistic facts and features of Russian speech, enriching the culture and worldview of future specialists of various profiles.

Keywords: specifics of extracurricular work; teaching the Russian language.

Лингвистический проект по составлению словаря потенциальной фразеологии как одна из форм организации обучения фразеологии в вузе

Статья посвящена описанию технологии лингвистического проекта по составлению словаря потенциальной фразеологии. Лингвистический проект рассматривается в двух аспектах: как один из приемов обучения студентов направления подготовки «45.03.01 Филология» на практических занятиях по дисциплине «Лексикология и фразеология современного русского языка» и как одно из эффективных средств оценивания результатов обучения фразеологии в вузе. В работе дается дефиниция понятия «потенциальная фразеологическая единица».

Ключевые слова: лингвистический проект, средства оценивания результатов обучения, словарь потенциальной фразеологии, потенциальный фразеологизм.

Основной целью освоения дисциплины «Лексикология и фразеология современного русского языка» обучающимися направления подготовки «45.03.01 Филология» является формирование у них представления о лексико-семантической и фразеологической системах современного русского языка в наиболее устойчивой научной интерпретации, знакомство с основными тенденциями развития данных систем на современном этапе. Поставленная цель предполагает решение многих задач, в число которых входит и выработка практических навыков анализа фразеологических явлений русского языка, развитие умения свободно владеть ресурсами фразеологического фонда русского языка.

Традиционно изучение дисциплины начинается с входного контроля, задания к которому подбираются с учетом приобретенных обучающимися в курсе русского языка средней общеобразовательной школы знаний. Предполагается, что к моменту изучения темы «Фразеология как раздел лингвистики» студенты умеют 1) находить в тексте фразеологизмы; 2) определять их семантику; 3) употреблять фразеологизмы в речи и т. п. Однако результаты входного контроля выявили слабую сформированность у студентов этих начальных учебно-языковых умений и навыков: некоторые не сумели распознать фразеологические единицы (ФЕ) в тексте, более 50% тестируемых не смогли верно истолковать смысл отдельных фразеологических оборотов (ФО) (в частности, затруднение вызвала идиома «лезть в бутылку»), составить с ними адекватные предложения.

Чтобы привлечь внимание студентов, мотивировать их к изучению фразеологии, занимающей особое место в системе языка и характеризующейся открытостью новому, необычному, гибкостью в отражении социальных изменений, был выбран метод проекта, суть которого — через проектную деятельность стимулировать интерес обучающихся к актуальным проблемам, демонстрировать практическое применение приобретенных ими знаний, умений и навыков, иными словами, направлять их от теории к практике, соединяя академический и прагматический аспекты обучения.

Сразу следует отметить, что лингвистические проекты, наряду с общими для всех проектов признаками (наличие значимой в исследовательском плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения; практическая, познавательная значимость предполагаемых результатов; акцент на самостоятельной деятельности учащихся (индивидуальной и/или групповой); структурирование содержательной части проекта и использование исследовательских методов [2, с. 58–59]), имеют отличительную особенность: они направлены на исследование языкового материала в ситуациях реального речевого функционирования. Например, источником языкового материала для описываемого лингвистического проекта послужили тексты газетно-журнальной публицистики, которая в борьбе за своего читателя становится все более эмоциональной и диалогичной, требующей включения живых языковых элементов, понятных носителям языка, каковыми и являются ФЕ. Они отличаются заметной эмоционально-экспрессивной окрашенностью, обладают способностью убедительно и ярко воздействовать на получателя информации [4, с. 304].

Тема предлагаемого нами лингвистического проекта — «Составление словаря потенциальной фразеологии» — выбрана не случайно, ее актуальность обусловлена прежде всего отсутствием словарей подобного типа в современной лексикографии, а также задачей создать своего рода учебный тренажер для распознавания ФЕ как потенциальных, так и языковых, узуально и лексикографически закрепленных.

Лингвистический проект по составлению словаря ПФЕ, направленный на развитие лексико-фразеологической зоркости, речевой культуры студентов-филологов, имеет, согласно типологии проектов Е. С. Полат [2, с. 62–68], следующие признаки:

- 1) по доминирующему в проекте методу — смешанный, так как в процессе реализации лингвистического проекта задействованы такие виды деятельности, как исследовательская и практико-ориентированная;
- 2) по характеру координации проекта — открытый;
- 3) по характеру контактов — внутренний: место реализации — одна группа или шире — один вуз;
- 4) по количеству участников проекта — индивидуально-групповой;
- 5) по продолжительности выполнения — долгосрочный (исследование организуется в течение семестра в ходе изучения дисциплины).

Реализуя проект, мы взяли за основу схему проектной деятельности, разработанную Е. В. Михалкиным и соавторами [1, с. 26–27]. Этапы, содержание, результаты проектной деятельности представлены в таблице 1.

Таблица 1. Схема организации лингвистического проекта

Этапы работы	Содержание работы	Деятельность участников
Определение проблемы и целеполагание	Конкретизация проблемы, постановка целей, выбор проектного продукта	Руководитель проекта: предлагает проблему, организует ее обсуждение. Команды-разработчики: конкретизируют проблему, формулируют цели, выбирают тип конечного продукта. Планируемый результат — словарь потенциальной фразеологии, оформленный в виде таблицы в формате Excel.
Планирование	Планирование выполнения проекта, описание требуемого продукта, удовлетворяющего поставленным целям, поиск средств реализации проекта	Руководитель проекта: предлагает методики, осуществляет контроль и корректировку; участвует в распределении ролей в проекте. Команды-разработчики: определяют методы решения проблемы, составляют детализированный план выполнения проекта, разрабатывают алгоритм выявления ПФЕ в газетно-журнальных текстах, распределяют обязанности, назначают ответственных за конкретные виды работ: сбор и представление теоретического материала, оформление промежуточных отчетов и т. п.
Выполнение проекта	Непосредственное выполнение задач проекта: сбор данных и работа с источниками информации	Руководитель проекта: консультирует, оказывает помощь в анализе и систематизации языкового материала. Команды-разработчики: знакомятся с научными работами по проблеме, выбирают источники языкового материала (печатные или сетевые газеты и журналы), согласно выработанному алгоритму выявляют ПФЕ (находят в тексте незнакомый словесный комплекс, отличающийся семантической целостностью, проверяют фиксацию найденного образца в фразеологическом словаре с целью исключить языковые ФЕ, в случае отсутствия лексикографической регистрации вносят ПФЕ в таблицу, исходя из контекста определяют семантику новообразования, формулируют первичную дефиницию (описательно или через подбор синонимов). Окончательное семантическое значение закрепляется за ПФЕ после обсуждения.
	Анализ информации	
	Обобщение информации и подготовка выводов и предложений команды проекта	

Защита проекта	Коллективная защита проекта	Руководитель проекта: дает советы по оформлению продукта, подготовке презентации; осуществляет контроль хода презентации, организует обсуждение проекта. Команды-разработчики: осуществляют подготовку доклада, презентации, защиту проекта
Оценка проекта	Анализ выполнения проекта, достигнутых результатов, достижения поставленной цели	Руководитель проекта: фиксирует уровень освоения компетенций Команды-разработчики: осуществляют коллективный анализ результатов проекта, проводят рефлексию.

Следует особо отметить важность внешней оценки проекта на всех этапах проектной деятельности, так как только таким образом, считают специалисты, можно отслеживать его эффективность, сбои, необходимость своевременной коррекции. Особенно это касается исследовательских проектов, общий успех которых во многом зависит от правильно организованной пошаговой работы [2, с. 67–68].

Вышеописанный подход к организации проекта делает его долгосрочным, переходящим от одного курса к другому, так как растет число заинтересованных лиц (стейкхолдеров) проекта — реальных и потенциальных: с одной стороны, стейкхолдеры — это собственно команды-разработчики, с другой, потенциальные потребители результатов проекта — лингвисты, переводчики, журналисты (как студенты, так и профессионалы). Участвуя в проекте, студенты приобретают не только предметные, общеязыковые знания, но и метапредметные умения и навыки: учатся добывать знания самостоятельно, пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач; работать в разнообразных группах, исполняя разные социальные роли; пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты; уметь их анализировать с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения [2, с. 61–62].

Для потенциальных стейкхолдеров словарь — это возможность расширить свой лексикон за счет фразеологических новообразований, а также дополнить (учитывая электронный формат лексикографического издания) корпус словаря собственными ПФЕ, под которыми мы понимаем одноразово употребленные в речи индивидуально-авторские образования с определенной степенью семантического расхождения между словами-компонентами, используемыми в этом конкретном выражении, и словами (лексическими единицами) в их свободном употреблении [3, с. 50]. Эти относительно устойчивые словесные комплексы проявляют некоторые черты языковых фразеологизмов, но не имеют регистрации в словаре. Например, в роли ПФЕ выступает сочетание «остаться над схваткой», проявившееся в контексте «...Вот это и есть главное, то, что обязательно нужно понять. *Остаться над схваткой*, к сожалению, не получится. Рисуем получить новых, гораздо более серьезных врагов» с целостным значением ‘не вмешиваться, не стараться вникнуть во что-либо; не проявлять интереса’ (ЛГ 3–4 от 18.01.2018). Примечательно, что по окончании проекта его реальные участники не теряют к нему интереса, автоматически становясь потребителями результатов проекта, так как не перестают черпать из словаря яркие, образные ПФЕ и дополнять его состав новыми.

Как известно, метод проектов приобретает все большую популярность в системе образования. Е. С. Полот уверена, что «умение пользоваться методом проектов — показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития учащихся» [2, с. 57].

Литература:

1. Михалкина Е. В. и др. Организация проектной деятельности: учебное пособие. — Ростов-на-Дону, 2016. — 146 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е. С. Полот. — М., 1999. — 224 с.
3. Цицкун В. В. К вопросу о потенциальных фразеологических единицах // Гуманитарно-педагогическое образование. — 2019. — Т. 5. № 2. — С. 45–51.

4. Цицкун В. В. Потенциальные фразеологизмы в газетном тексте: значение и употребление // Пушкинские чтения — 2019: материалы XXIV Междунар. науч. конф.; отв. ред. проф. Т. В. Мальцева. — СПб, 2019. — С. 302–309.

V. V. Tsitskun

viwlteacher69@gmail.com

Sevastopol State University

Linguistic project on developing the potential phraseology dictionary as one of forms training phraseology in higher education institution

The present article deals with the description of linguistic project on developing the potential phraseology dictionary technology. Linguistic project is represented in two aspects: as one of the teaching the philology students (45.03.01) approaches while conducting practical sessions on “Modern Russian lexicology and phraseology” and as one of the effective learning assessment means. The paper proposes the definition of “potential phraseological unit” term.

Keywords: linguistic project, academic achievement assessment means, potential phraseology dictionary, potential phraseological unit.

Модерированная лекция с элементами интеллектуальной игры как средство формирования лингвоэкологического сознания обучающихся

В статье рассматриваются теоретико-методологические и прикладные аспекты преподавания дисциплин гуманитарного цикла в формате модерированной лекции с элементами интеллектуальной игры. Предложенная технология направлена на повышение уровня сформированности лингвоэкологического сознания обучающихся. Авторы приходят к выводу, что язык является не только одним из инструментов познания окружающего мира, но и эффективным средством воздействия на социокультурную и природную среду обитания.

Ключевые слова: интерактивное обучение, модерированная лекция, интеллектуальная игра, лингвоэкологическое сознание, аксиоматика эколингвистики.

В настоящее время реформирование российской системы образования предполагает активное внедрение образовательных технологий интерактивного обучения в практику учебно-воспитательной деятельности [1, с. 18023]. Одной из таких технологий является технология модерации. В ее основе организация интерактивной коммуникации как направляемого структурированного процесса интеракции для достижения конкретного результата в процессе применения методов вербализации и визуализации [6].

Модерированная лекция «Экологическое благополучие русского языка и современная коммуникативная ситуация» с элементами интеллектуальной игры и анализом лингвистических микроситуаций решает не только практические задачи, но и такие прикладные теоретико-методологические проблемы, как аксиоматика эколингвистики и ее экспланаторные практики [4, с. 12–25]. Один из постулатов эколингвистики: язык является не только инструментом познания окружающего мира, но и эффективным средством воздействия на социокультурную и природную среду обитания.

Важной языковой приметой нового времени становится использование сленгизмов как в молодежной среде, так и в речи высокообразованных носителей языка, что позволяет говорить о формировании особого метастиля современной коммуникации, который трансформирует сложившуюся жанрово-стилистическую систему, провоцируя диффузное состояние дискурса [5, с. 136–144]. Жаргонные элементы в речи молодежи, выступая в роли языкового шифра, выполняют фатическую (контактоустанавливающую) функцию и в то же время выражают стремление самоутвердиться, противопоставить свои целеустановки и ценностные ориентиры общепринятым, «взрослым» социокультурным образцам и поведенческим моделям. Идя на поводу у речевой моды, представители старшего и младшего поколений используют сленговые слова и выражения в качестве словесной игры или как средство «языковой эмпатии», которая переводит речь в сатирический, иронический или юмористический эмоционально-семантический регистр.

Высокая частотность сленга и слов-паразитов наблюдается в таких массмедийных жанрах, как телевизионное и интернет-интервью [2, с. 108–114], а также в выступлениях стендап-комиков, речи участников популярных ток-шоу, контенте музыкального вещания, социальных сетей, YouTube-каналов и новостных пабликов: «Ну из нового, наверное, *соответственно*, все уже рассказано в следственных экспериментах и в следственных делах... Но те моменты, *соответствен-*

но... то, что уже вскрылось... соответственно, спустя два с половиной года...» (В. Лактюшин, общественный деятель; «Андрей Малахов. Прямой эфир» от 02.11.2021); «*Чувак* какой-то просто написал «NASA» на своем рафике» (К. Батыгин, доктор философии, профессор, астрофизик Калифорнийского технологического института; интервью на YouTube-канале «вДудь» от 12.11.2019).

В целях построения эффективного педагогического дискурса и продуктивного диалога необходимо провести предварительное анкетирование участников модерации. В лингвистическом эксперименте участвовали 200 студентов 1-го и 2-го курсов (100 юношей и 100 девушек). Анкетированным было предложено ответить на вопрос, какие группы нелитературной лексики они используют в своей повседневной речи. Полученные данные в абсолютных цифрах и в процентном соотношении представлены в таблице 1.

Таблица 1. Нелитературные слова и выражения, используемые в речи студентов

№ п/п	Разновидности нелитературных слов и выражений	Студенты 1-го и 2-го курсов		
		Девушки, количество человек в абсолютных цифрах	Юноши, количество человек в абсолютных цифрах	Суммарное количество в процентном соотношении
1.	Иноязычные заимствования	83	75	79
2.	Сленгизмы	76	84	80
3.	Нецензурная лексика	39	58	48,5
4.	Слова-паразиты	76	79	77,5
5.	Канцеляризм и штампы	42	37	39,5

Практическая часть модерированной лекции может быть представлена в форме интеллектуальной игры «Ненужные словечки». В целях реализации ее соревновательного элемента предлагается разделить участников на несколько команд. Комплект конкурсных этапов («Историки», «Переводчики», «Составители», «Корректоры», «Поэты») может варьироваться в зависимости от возраста, уровня психоэмоционального интеллекта и степени эрудированности участников деловой игры.

Задание для конкурса «Историки»: найдите значение популярных сленгизмов в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля («лох», «клевый», «хмырь», «шустрый») и проследите «историю» этих слов.

Задание для конкурса «Переводчики»: «переведите» на литературный язык предложенный текст («Хай-хай, Сочи зе бест! Лето, пляж, винишко, девочки танцуют, виды бомбические... Настроение топчик! А вы, правда, в прямом эфире? У вас зажигалово!» — из выступления А. Малахова в качестве ведущего на Международном музыкальном конкурсе молодых исполнителей популярной музыки «Новая волна — 2019» в г. Сочи).

Задание для конкурса «Составители»: дешифруйте предложенные лексические единицы, построенные по принципу каламбура, составьте на их основе небольшой связный текст, а затем «переведите» его на литературный язык («курятник» — место для курения; «заскок» — неожиданный визит; «маринад» — морская прогулка и т. п.).

Задание для конкурса «Корректоры»: устраните ошибки в использовании фразеологизмов («Не мудрствуя долго»; «У них все было шито-крыто белыми нитками»; «Идти в одну ногу со временем»; «За одним зайцем погонишься — двух уже не поймаешь»; «Главный гвоздь программы»; «Пригрел змею у себя на спине» и т. п.).

Задание для конкурса «Поэты»: придумайте рифмованный текст на тему «Я за чистоту русского языка!» и прочитайте его в стиле частушек (бардовской песни или рэпа).

Следующий этап интеллектуальной игры — просмотр и обсуждение одного из выпусков киножурнала «Ералаш», снятого по мотивам мини-рассказа писателя-сатирика Л. Измайлова «Ненужные словечки». Перед просмотром рекомендуется задать аудитории вопрос, о каких словах может идти речь? Ответ на этот вопрос звучит в самом начале рассказа: «Многие ребята часто употребляют в своей речи ненужные жаргонные словечки». Видеоролик «Ну почему мы так говорим???» (1975 г., режиссер В. Кремнев) построен как забавный диалог автора с соседским мальчишкой Ваней Сидоровым, который на своем «языке-бзике» увлеченно рассказывает о том, что происходит у него в жизни.

Участникам игры предлагается заменить слова, звучащие из уст Вани, общеупотребительными, понятными для всех лексемами: «У, дела моща... Классно, говорю, ща один фитиль такое сморозил. Подкатывается к шкету. Дай, говорит, велик погонять. Сел и почесал. А тут училка. А он давай выпендриваться. Варезку разинул. Да как дерябнется. Сам с фингалом. Училка чуть не с катушек, а велик гикнулся. Во ржачка. Клево, да?..»

Лингвистический эксперимент целесообразно завершить беседой о чистоте русского языка, задав участникам лекции несколько вопросов: «На каком основании автор утверждает, что мальчик «совершенно не знает русского языка» и не умеет на нем разговаривать?»; «В каких ситуациях, с кем и на какие темы можно разговаривать на том «языке», который привык использовать юный собеседник автора?»

Устанавливая обратную связь, в заключение модерированной лекции на этапе рефлексии целесообразно предложить слушателям ряд блиц-вопросов, ответы на которые позволят диагностировать уровень сформированности лингвоэкологического сознания и наметить индивидуальные траектории работы с участниками мероприятия [3, с. 151]:

1. Что такое эколлингвистика и в чем заключается ее отличие от языковой экологии?
2. Назовите основные проблемы современного языкового пространства и укажите, какие, на Ваш взгляд, являются наиболее острыми?
3. Какие социально-психологические факторы влияют на употребление сленга и ненормативной лексики в речи молодежи и представителей старшего поколения?
4. Как связаны экологические проблемы современной языковой ситуации с гендерной составляющей речевой коммуникации?
5. Какие проблемы экологии языка возникли в результате экспансии интернет-коммуникации?
6. Можно ли говорить о зарождении принципиально новой, «цифровой» языковой личности, сформировавшейся в рамках виртуального дискурса? Если да, то каковы ее типологические черты?

Один из ключевых дидактических элементов модерированной лекции — анкетирование участников, результаты которого необходимо обобщить и сделать на их основе аналитические выводы. В качестве вопросов для анкеты можно предложить следующие:

1. Как часто Вы используете молодежный жаргон в общении со сверстниками?
2. Кто чаще — юноши или девушки — используют сленг? С чем это связано?
3. С какой целью Вы используете жаргонные и нецензурные слова и выражения?
4. Используете ли Вы в своей речи иностранные слова и почему?
5. Используете ли Вы в своей речи штампы и канцеляризмы официально-делового стиля и с какой целью?
6. Как относятся люди старшего поколения (родственники, преподаватели) к Вашей речи? Исправляют ли они Вас?
7. Используют ли в своей речи сленговые слова и выражения люди старшего поколения? С какой целью?
8. Допустимо ли, по Вашему мнению, использование сленга и нецензурной лексики в интернет-пространстве и на телевидении? (Свой ответ обоснуйте.)
9. Речь каких медийных лиц является для Вас эталоном?

Данные, полученные в ходе рефлексии, обобщены в таблице 2.

Таблица 2. Факторы использования нелитературных выражений в речи студентов

№ п/п	Лингвистические и экстралингвистические факторы, влияющие на использование в речи студентов слов и выражений, не свойственных литературному языку	Студенты 1-го и 2-го курсов		
		Девушки, количество человек в абсолютных цифрах	Юноши, количество человек в абсолютных цифрах	Суммарное количество в процентном соотношении
1.	Псевдоинтеллектуальное превосходство	77	83	80
2.	Следование моде	91	64	77,5
3.	Речевой «выпендрей», «яркость» общения	66	67	66,5
4.	«Языковая эмпатия»	53	38	45,5
5.	Отход от обыденности («прикольно», «круто») и стремление пересоздать мир	51	68	59,5
6.	Непонимание «нормального» слова	36	44	40
7.	Влияние языкового окружения	54	73	63,5
8.	Речевая агрессия	48	85	66,5
9.	Привычка	52	68	60
10.	Бедность словарного запаса	28	31	29,5
11.	Экономия языковых ресурсов	75	86	80,5
12.	Влияние интернет-коммуникации и СМИ	74	78	76
13.	Стирание стилистических границ	87	75	81

Таким образом, в ходе проведения модерированной лекции с элементами интеллектуальной игры на этапе рефлексии удалось установить, что наиболее острыми проблемами современного языкового пространства являются следующие:

- 1) стремительное обеднение лексикона и фразеологических ресурсов;
- 2) тотальная жаргонизация молодежной речи (использование сленгизмов и уголовной лексики);
- 3) разрушение традиционно сложившейся стилиевой иерархии узуса;
- 4) формирование особого молодежного социолекта как метастилия современной урбанистической коммуникации;
- 5) использование ненормативной (обценной) лексики в бытовом общении, телевизионных и интернет-СМИ, блогосфере и социальных сетях;
- 6) немотивированная замена русских слов варваризмами — иноязычными (в основном англоязычными) вкраплениями;
- 7) снижение общего уровня владения нормами письменной и устной речи;
- 8) девальвация речевой культуры в целом.

Литература:

1. Kolmakova V., Shalkov D., Baryshnikova O. The educational potential of technical university educational space: system-activity aspect // E3S Web of Conferences. 8. Сер. «Innovative Technologies in Science and Education, ITSE 2020». — 2020. — С. 18023.
2. Колмакова В. В., Шалков Д. Ю., Косякова Я. С. Вербальная агрессия в телевизионных СМИ: асимметрия иллюкутивных интенций и перлокутивного эффекта // Вестник Пятигорского государственного университета. — 2019. — № 4. — С. 108–114.

3. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. — 3-е изд., испр. — М.: Академия, 2012. — 192 с.
4. Сковородников А. П. О некоторых нерешенных вопросах теории лингвоэкологии // Политическая лингвистика. — 2019. — № 5 (77). — С. 12–25.
5. Shalkov D. Y., Kolmakova V. V., Shilova E. S. Youth Sociolect as a Metastyle of Modern Communication // Lecture Notes in Networks and Systems. — 2021. — Т. 198. — С. 136–144.
6. Эдмюллер А., Вильгельм Т. Модерация: Искусство проведения заседаний, конференций, семинаров. — М.: Омега-Л, 2007. — 128 с.

Kolmakova Valentina Vasil'evna

vvklm07@mail.ru

Shalkov Denis Yur'evich

shalkovdenis@yandex.ru

*Don State Technical University, Rostov Law Institute
of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation*

A moderated lecture with elements of an intellectual game as a means of forming the linguoecological consciousness of students

The article deals with theoretical, methodological and applied aspects of teaching disciplines of the humanities cycle in the format of a moderated lecture with elements of an intellectual game. The proposed technology is aimed at increasing the level of formation of linguistic and ecological consciousness of students. The authors come to the conclusion that language is not only one of the tools of cognition of the surrounding world, but also an effective means of influencing the socio-cultural and natural environment.

Keywords: interactive learning, moderated lecture, intellectual game, linguoecological consciousness, axiomatics of ecolinguistics.

Формирование профессиональной компетенции студентов-медиков на уроках РКИ

Актуальность данной темы определяется современными тенденциями развития мирового медицинского сообщества. В этих условиях повышается роль иностранных «языков специальности», в том числе и русского как иностранного. В статье говорится об особенностях формирования профессиональной компетенции у иностранных студентов-медиков.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, иностранные студенты-медики.

Овладение профессией врача, выполнение своей профессиональной деятельности (общение с пациентами и медицинским персоналом на русском языке, чтение специальной литературы и т. д.) требует от иностранных студентов высокого уровня профессиональной и коммуникативной компетенции.

Теоретические и практические аспекты формирования иноязычной профессиональной компетенции анализируются в работах В. И. Байденко, Т. М. Балыхиной, М. Н. Вятюнчева, И. К. Гапочки, Н. Н. Гез, И. А. Зимней, Д. И. Изаренкова, Л. П. Клобуковой, Е. Л. Корчагина, В. Б. Куриленко, О. Д. Митрофановой, Е. И. Мотиной, Е. И. Пассова, В. В. Сафоновой, А. В. Хуторского, А. Н. Щукина, Н. Hummel, P. Kirschner, P. V. Vilsteren C. A., S. J. Savignon и др.

Вопросы, связанные с языковой подготовкой иностранных учащихся медицинского профиля, рассматриваются в исследованиях Э. Р. Бердниковой, Е. И. Гейченко, Е. В. Ершовой, О. Л. Королевой, Л. П. Мухаммад, Е. С. Суздалевой, М. М. Цыренковой и др.

Содержание профессионально направленного обучения иностранных студентов-медиков ориентировано на речевую деятельность врача-практиканта, направленную на исследование состояния здоровья человека, поиск способов лечения болезни или ее предупреждение. В деятельность врача, вне работы с больными, входят также его самообразование, специализация, общение с коллегами.

Собственно профессиональное общение студентов происходит во время прохождения производственных практик, и только клиническая практика (в отличие от медсестринской) дает возможность понять специфику будущей профессиональной деятельности врача, свою готовность к ней.

Можно выделить следующие формы учебно-профессионального общения студентов медицинских специальностей: слушание лекций по специальности, работа на практических занятиях, семинарах, консультациях, ответы на зачетах, коллоквиумах и экзаменах, изучение материала, представленного в учебниках и учебных пособиях по специальным дисциплинам.

Анализ профессионального общения медиков позволяет выделить четыре основных вида речевого общения профессиональной деятельности врача:

- 1) общение в системе «врач — пациент»;
- 2) общение в системе «врач — вспомогательный медицинский персонал»;
- 3) общение в системе «врач — врач, коллега»;
- 4) «врач — близкие больного».

Терминология как отражение классификационной деятельности человека в той или иной области знания закрепляет полученную в результате этой деятельности информацию в системе языковых знаков, создавая представление об одном из фрагментов научной картины мира. Расширение контактов специалистов-медиков разных стран делает необходимым наиболее полное владение терминологией для профессионального общения.

В связи с этим возрастает роль терминологической грамотности будущих врачей. Задача преподавателя-русиста и состоит в том, чтобы помочь иностранцу увидеть и освоить общеязыковую семантику лексики терминологического происхождения. Каждая терминология, как известно, имеет свои понятийные особенности и специфические языковые признаки на морфологическом, словообразовательном, лексическом, семантическом и синтаксическом уровнях.

Наличие в терминологической системе как общих с лексикой русского языка, так и специфических характеристик предполагает двустороннюю направленность изучения термина. С одной стороны, предметом анализа становятся те параметры термина, которые сближают его с общеупотребительными словами, с другой стороны, интерес вызывает специфика термина, которая определяет его принадлежность к особой терминосистеме. Каждый термин независимо от того, в какой сфере он функционирует, соотносится с обозначаемым им понятием и является своего рода носителем и хранителем знаний, определенной информации о деятельности человека. Основная функция терминов в науке — «фиксация знания, выражение категорий и понятий, которые, в свою очередь, являются содержанием научных определений. С помощью терминов осуществляется также передача знаний во времени и пространстве [3, с. 23].

Одним из важных компонентов терминологической грамотности является изучение терминообразовательного фонда. Основной целью изучения терминов является выявление закономерностей использования терминов в общении и их систематизация.

Как известно, медицинская терминология имеет свою специфику и различную этимологию. Термины медицины бывают разными по структуре — корневые, производные, образованные путем словосложения и словосочетания, метафорического или метонимического переноса (*фибroadенома, дельтовидная мышца, морская болезнь, барабанные пальцы, Бакулева игла, глазурные органы, экстрасистолия* и др.); по происхождению заимствованные из других языков и исконно русские (*абдоминальный, варикоз, педиатр, пилор, детский врач, брюшной рубец*). Греко-латинские термины зачастую имеют свои русские эквиваленты (*сокращение — систола, венечный — коронарный, скрытый — латентный и т. д.*). Последнее является одной из трудностей в усвоении терминологии, поскольку такие синонимы воспринимаются иностранными студентами как абсолютно разные слова. Особенно это характерно для студентов, не владеющих европейскими языками. По мнению В. Н. Прохоровой, термины лексико-семантического образования, отличаясь своими ономаσιологическими и формальными свойствами от терминов других способов образования, обладают качествами, нужными для функционирования терминов в терминосистеме: запоминаемостью, усвояемостью в системе, способностью указывать на связь общеупотребительных и специальных понятий [5, с.17–20].

В теоретических исследованиях последнего времени, посвященных словообразовательной семантике, выделены те ее аспекты, которые имеют непосредственное отношение к практике преподавания русского языка как иностранного. Изучение структуры мотивированных слов направлено на то, чтобы учащийся мог не только предсказать значение слова, но и правильно образовать необходимое мотивированное слово для выражения определенного значения.

Эти две задачи тесно связаны с двумя важными проблемами словообразовательной семантики: 1) компонентами значения мотивированного слова; 2) семантическими закономерностями образования слов и их лексической реализацией. Эти проблемы особенно актуальны для практики преподавания русского языка как иностранного.

На начальном этапе обучения усвоение медицинской терминологии сопряжено с большими трудностями из-за значительного ее объема и разнообразия. Но формирование терминологической компетенции в медицинском вузе является одной из важнейших задач РКИ уже на подготовительном факультете. Для ее реализации необходима система заданий и упражнений, имеющих своей целью всестороннее знакомство с законами словоупотребления и словообразования, сочетаемости и взаимозависимости лексических единиц, выработка навыков практического владения медицинской терминологией.

Поскольку словообразование является соединительным звеном между грамматическими и лексическими структурами в русском языке, целенаправленная работа над ним позволяет студентам ощутить специфику изучаемого языка. Безусловно, знание структурных особенностей клинического термина может иногда дать студенту-медику ценную и подробную характеристику болезни. Помня анатомический или физиологический термин и всматриваясь в значение корня, в основы сложных слов, приставки и окончания, студент-медик легче поймет диагностический смысл многих медицинских терминов.

Работа над словообразованием является частью общей работы над медицинской терминологией, в процессе которой учитываются значения слов, их сочетаемость и словообразовательная модель.

Раскрытие связи словообразовательных моделей с производящим словом дает возможность обогащения словарного запаса обучаемых, способствует пониманию лексико-грамматических связей в языке и активному овладению языком, формированию терминологической компетенции. У студентов-медиков должно быть четкое представление о лексике изучаемой специальности как об определенной системе. Описание той или иной отрасли знаний как системы предполагает, прежде всего, исследование совокупности терминов ее составляющих, изучение отношений и связей между ними.

Особое значение при обучении медицинской лексике приобретают способы ее презентации, выбор наиболее эффективного для данного термина приема раскрытия его, семантики. Потребности практики преподавания русского языка иностранцам диктуют необходимость детального анализа семантики терминологической лексики и разработки способов выявления культурологического потенциала терминов, его презентации, активизации в учебном процессе.

Известно, что в медицине с древнейших времен до настоящего времени нередко используются не строгие термины, что присуще точным наукам, а образные выражения, мифологические и фольклорные имена. Эти выражения не всегда могут быть понятны начинающему врачу, а тем более иностранцу, изучающему медицину в странах СНГ. Не каждый врач может дать объяснение таким выражениям, как «*вольтеровское лицо*», «*волошский орех*», «*линия Купидона*», «*ожерелье королевы*», «*Бахита картины*», а также таким образным выражениям, как *синдром «запертого человека»*, *синдром «серого новорожденного»*, *синдром «кошачьих глаз»*, *синдром «кудрявых волос»*, *симптомы «барабанных палочек»* и «*часовых стеклышек*», *синдром «утенка»*, *Иерусалимский синдром*, *Парижский синдром*, *синдром «китайского ресторана»*, *синдром «чужой руки»* и др.

Ряд болезней, симптомов и синдромов обязаны своим названием художественному воображению авторов, их описавших. Например:

«*Ваньки-встаньки*» *симптом* (описан русским хирургом В. Н. Розановым) — признак внутрибрюшного кровотечения при разрыве селезенки: больной лежит на левом боку с поджатыми к животу бедрами; при попытке повернуть больного на спину или другой бок он тотчас же переворачивается и занимает прежнее положение.

«*Симптом возжжей*» (описан русским хирургом П. Г. Корневым) — ранний признак туберкулеза нижних грудных и поясничных позвонков: при движении или поколачивании молоточком отмечается появление напряженных мышечных тяжей, идущих от пораженного позвонка к лопаткам.

«*Воздушной подушки*» *симптом* (описан французским невропатологом и психиатром Dupre) — признак кататонического ступора: лежащий больной длительное время удерживает голову над подушкой; во время сна симптом исчезает.

«*Спелого арбуза*» *симптом* (описан А. А. Опокиным) — признак симфизита: сдавливая таз толчкообразными движениями можно прослушать фонендоскопом хруст в области лонного сочленения (наблюдается после родов или аборта) [1, с.92].

Большой интерес у студентов вызывает история терминов, связанных с искусством, таких, например, как «*синдром Стендаля*».

Следует отметить, что очень большую часть медицинской терминологии составляют эпонимические термины, например, в неврологии эпонимы составляют около 30% всего терминологического фонда. Рост эпонимов в современной терминологии объясняется не только желанием увековечить авторство первооткрывателя, но и в связи со сложностью сразу образовать или отыскать более краткий и точный термин, чтобы адекватно отобразить нужный предмет, признак или качество. Более 16% эпонимических терминов — это единицы, констатирующие тематическую группу *Methods of Investigation and Treatment*, т. е. наименования результатов индивидуальной научно-исследовательской и врачебной деятельности специалистов, поэтому комментариев, обогащенный разнообразной культуроведческой информацией, выводимой либо из самого названия, либо требующий от преподавателя внесения дополнительных пояснений, делает, на наш взгляд, практическое занятие более разнообразным и запоминающимся. Кроме того, работа по разъяснению смысловой или иных сторон термина через его этимологию значительно усиливает познавательную мотивацию иностранных учащихся.

Безусловно, работа над терминологической лексикой должна проводиться в тесном контакте кафедры русского языка со специальными кафедрами. Особенно это касается вопросов отбора лексики и организации ее в системные задания.

Итак, следует подчеркнуть, что знание, правильное освоение и применение научной медицинской терминологии является необходимой частью профессиональной подготовки специалиста-медика.

Литература:

1. Блейхер В. М., Крук И. В. Толковый словарь психиатрических терминов. — Воронеж: НПО «МОДЭК». — 1995.
2. Куриленко В. Б., Макарова М. А., Смолдырева Т. А. Обучение иностранных студентов-медиков общению на профессиональные темы // Современные научные исследования и инновации. — 2012. — № 3 [Электронный ресурс]. — URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/03/10584> (дата обращения: 01.08.2014).
3. Лейчик В. М. Проблемы отечественного терминоведения в конце XX в. // Вопросы филологии. — 2000. — № 2. — С. 23.
4. Поспелов Г. А. Именной синдром // Катрен-Стиль. — № 3. — М., 2010.
5. Прохорова С. Н. Русская терминология (лексико-семантическое образование). — Москва: МГУ, 1996.

Sharapa A. A.

SharapaAA@bsmu.by

Belarusian State Medical University

Formation of professional competence of medical students in the lessons of RCT

The relevance of this topic is determined by the current trends in the development of the world medical community. In these conditions, the role of foreign “specialty languages” is increasing, including Russian as a foreign language. The article talks about the peculiarities of the formation of professional competence among foreign medical students.

Keywords: Professional competence, foreign medical students.

Саркисян Инна Робертовна

innasargsyan@gmail.com

Государственный университет имени В. Я. Брюсова,

Российско-Армянский университет

Республика Армения

Таткало Нина Игоревна

Ninatatkal@mail.ru

Государственный университет имени В. Я. Брюсова

Республика Армения

Социально-психологическая оптимизация процесса обучения русскому языку в вузе

В свете изменений в учебном процессе важно грамотно и корректно проводить мысль о престижности и необходимости русского языка как учебного предмета, о тех культурных ценностях, которые с ним связаны, богатой научной информации, которая станет доступной при овладении им. В связи с этим в настоящее время методисты активно говорят о социально-психологической оптимизации учебного процесса, связанной с выработкой оптимального педагогического общения на уроке РКИ.

Ключевые слова: инновационные реформы, нестандартные подходы в методике обучения РКИ, мотивация, оптимизация процесса обучения, преподавание русского языка в Армении.

Интенсивное проведение инновационных реформ в системе образования разных стран, в том числе и Республики Армения, создание новых нестандартных подходов в методике обучения иностранным языкам позволяют по-новому взглянуть на педагогическую деятельность и традиционно устоявшуюся роль преподавателя и учащегося в учебно-образовательном процессе.

На современном этапе преподаватель воспринимается уже не как передатчик необходимой информации, а как организатор осмысленного процесса обучения. Одной из основных и актуальных образовательных функций становится воспитание самостоятельной, ответственной, поликультурной личности, приспособленной жить в постоянно изменяющемся и совершенствующемся обществе, подверженном необратимому процессу мировой глобализации, активно и настоятельно диктующей новые модернизированные условия учебного процесса.

Сегодня в нашей республике русский язык и культура рассматриваются как единый компонент образовательного процесса в теснейшей взаимосвязи с родным (армянским) языком и родной культурой, а также языками и культурами других стран. В настоящее время методисты-русисты РА обращают особое внимание на мотивацию изучения русского языка, так как она в значительной степени зависит от характера отношений нашей страны с Россией в сфере политики, экономики и т. д. Устойчивому уровню мотивации изучения русского языка в РА во многом способствуют актуальные и востребованные на сегодняшний день идеи поликультурного обучения и воспитания.

В рассмотренном аспекте мотивации решающим фактором является признание того, что основная научная литература в Республике Армения функционирует на русском языке. А будущим специалистам совершенно необходимо уметь профессионально работать с литературой по специальности, грамотно ориентироваться во все нарастающем потоке информации и умело извлекать необходимые данные.

В настоящее время значимость мотивации в процессе изучения русского языка как в Республике Армения, так и во всем мире подтверждается огромным интересом ко всем ее аспектам, о чем свидетельствуют многочисленные публикации методистов, их доклады на научно-методических конференциях. При этом особо отмечается необходимость создания инновационных учебников по русскому языку, имеющих совершенно новую структуру, а также определенную этническую и национальную ориентацию, учитывающих достижения современной педагогики и психологии, а также методики преподавания иностранных языков.

В свете определенных изменений в учебном процессе (имеется в виду пункт права выбора студентами изучаемого ИЯ, что приведет к естественной конкуренции иностранных языков), очень

важно грамотно и корректно проводить мысль о престижности и необходимости русского языка как учебного предмета, о тех культурных ценностях, которые с ним связаны, богатой научной информации, которая станет доступной при овладении им.

В качестве мотивов могут выступать присущие данному обществу объективные ценности, интересы и идеалы, что необходимо учитывать при определении методических приемов, а также разработке соответствующей методической системы. В случае принятия их человеком они приобретают личностный смысл и побудительную силу.

Мотивация — это процесс воздействия. Исходя из современных психологических представлений в педагогике, мотивационной сферой человека (личности) “называют совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности” [1, с. 184].

В каждом конкретном случае мотивация изучения иностранного языка (в данном случае русского языка), как и мотивация изучения других предметов, представляет в итоге сочетание социально-познавательных, личностно-нравственных и утилитарных мотивов.

Как свидетельствуют данные исследователей различных стран, мотивация в изучении любого иностранного языка поддерживается его местом в системе образования конкретной страны. В современных условиях русский язык как в странах Европы, Америки, так и в странах СНГ испытывает значительную конкуренцию со стороны других международных языков (объективной реальностью для нашей республики является конкуренция английского, французского и немецкого), что может повлечь за собой естественное сокращение объема часов на его преподавание. В связи с этим методисты-русисты РА должны поставить перед собой правомерный вопрос — для чего сегодня нужно изучать русский язык? — и суметь аргументированно, грамотно и корректно ответить на него.

В качестве основных объективных факторов, определяющих мотивы выбора любого иностранного языка, выступают следующие:

- необходимость использования языка в последующей деятельности (учебе, работе и т. д.);
- получение доступа к существующей на изучаемом языке информации;
- осознание роли языка как языка-посредника при контактах.

Отмеченные факторы, как правило, преломляются в индивидуальном представлении и сознании учащегося и становятся объективным источником мотивации в изучении данного языка. На наш взгляд, в Армении именно русский язык на сегодняшний день реально соответствует вышеназванным факторам.

По мнению составителей словаря “Терминов методики преподавания русского языка как иностранного” (Глухов Б. А., Щукин А. Н.), сложившиеся индивидуально-личностные представления, возникшие на основе полученных впечатлений и оказавшие благоприятное воздействие на воображение (представления могут быть связаны с полюбившимися героями фильмов, литературных произведений, мелодиями песен и т. д.), являются источником мотивированного подхода к изучению русского языка. Среди факторов, также формирующих мотивацию, названные авторы выделяют способы организации учебной деятельности [2, с. 139].

В настоящее время методисты активно говорят о социально-психологической оптимизации учебного процесса (А. А. Леонтьев), связанной с выработкой оптимального педагогического общения на уроке (общение учителя и ученика, преподавателя и студента), создающего наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности.

В новых условиях учебного процесса большую значимость приобретает личностно ориентированный подход к учащемуся [3], который должен стать необходимой дополнительной мотивацией при обучении русскому языку.

Согласно закону Йеркса — Додсона, который был сформулирован несколько десятилетий назад, эффективность деятельности напрямую зависит от силы мотивации [4, с. 185]. Иными словами, чем сильнее побуждение к действию, тем выше результативность деятельности. Мотив может характеризоваться не только качественно, но и количественно (сильный-слабый).

Если учащимся интересно на занятиях, если они ощущают необходимость и актуальность знания того, что они изучают, то у них лучше, активнее работают память, мышление, внимание — все механизмы когнитивной и речевой деятельности человека. У студентов заметно повышается

работоспособность, они быстрее усваивают учебный материал. Таким образом, сильная мотивация является важным фактором интенсификации обучения.

В современной методике выделяют личностные и профессиональные интересы. Последние изначально обеспечивают более высокий уровень мотивации. При этом необходимо учитывать, что образовательная ценность любого языка состоит также в том, что язык открывает прямой и легкий путь к познанию инокультуры, истории, взаимоотношений и особенно духовных ценностей, созданных народом, что способствует лучшему пониманию между людьми в современном межкультурном пространстве, в условиях мировой глобализации, а также помогает развивать соответствующие навыки поведения, необходимые для адекватного существования в обществе выбранного для изучения языка и общения с его носителями. Культура как отражение национального менталитета способна мотивировать учащихся к изучению языка, привлекая самобытностью, фольклорными чертами, правилами этикета, чертами повседневной жизни, туристической и духовной экзотикой.

Сравнивая, анализируя, изучая другую культуру, учащиеся глубже познают свою, ломают сложившиеся стереотипы и барьеры межкультурного общения не только в культурной сфере, но и в области политики, экономики.

Литература:

1. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. СПб, 2004. — 297 с.
2. Глухов Б. А., Щукин А. Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. — М., 1993. — 369 с.
3. Давер М. В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно ориентированного обучения языкам на начальном этапе. — СПб., 2006. — 261 с.
4. Цит.по: Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. — СПб, 2004. — 297 с.

Sargsyan I. R.

innasargsyan@gmail.com

V. Y. Bryusov State University

Russian-Armenian University

Tatkalo N. I.

Ninatatkalo@mail.ru

V. Y. Bryusov State University

Socio-Psychological Optimization of the Russian Language Learning Process at The University

In the light of changes in the educational process, it is important to competently and correctly elaborate the idea of the prestige and necessity of the Russian language as an academic subject, about the cultural values that are associated with it, and the rich scientific information that will become available when mastering it. In this regard currently, methodologists are actively talking about the socio-psychological optimization of the educational process associated with the development of optimal pedagogical communication in the RFL lesson.

Keywords: innovative reforms, non-standard approaches in the teaching methodology of RFL, motivation, optimization of the learning process, teaching Russian in Armenia.

Развитие профессионализма педагога в системе высшей школы

В статье рассматриваются вопросы повышения квалификации и профессиональной культуры научно-педагогических кадров высшей школы. Повышение квалификации является неотъемлемой частью системы развития профессиональных компетенций профессорско-преподавательского состава высшей школы. Программа повышения квалификации направлена на обновление теоретических и практических знаний педагогов высшей школы и освоение современных методов решения профессиональных задач.

Ключевые слова: повышение квалификации, непрерывное образование, профессиональное развитие, педагогическое мастерство, профессиональная культура.

Одной из главных задач современного образования является обеспечение непрерывного профессионального развития педагога, формирование способности к профессиональному самосовершенствованию, готовности к деятельности в непрерывно обновляющейся педагогической действительности. Развитию профессионализма научно-педагогических кадров в настоящее время уделяется большое внимание. Профессиональное развитие педагога предполагает повышение квалификации и непрерывное образование, поддержание профессиональной квалификации на должном уровне. В контексте обновленной концепции образования современный педагог должен быть творческой личностью, владеющей современными методами и технологиями образования, способами самостоятельного конструирования педагогического процесса, приемами психолого-педагогической диагностики, умением прогнозировать конечный результат обучения, способной к развитию личностной и интеллектуальной культуры, инновационному творческому мышлению, самопознанию и осмыслению [5, с. 11].

Уровень профессионализма и возможность успешного осуществления преподавательской деятельности в значительной мере определяется *педагогическим мастерством* как неотъемлемым компонентом профессиональной компетенции преподавателя высшей школы. Повышение педагогического мастерства преподавателя неразрывно связано с совершенствованием его педагогической деятельности. Понятие профессиональной компетенции вузовского преподавателя включает в себя важные составляющие и определяет основные требования к преподавателю, выступая ориентиром в его подготовке и саморазвитии. Важнейшим компонентом профессионализма преподавателя высшей школы выступает его *общая и профессиональная культура*. Профессиональная культура является одной из основных жизненных ценностей и предполагает уважительное отношение к своей деятельности, понимание повышенной ответственности за обеспечение ее качества и результатов. В связи с этим под профессиональной культурой понимают определенную совокупность материальных и духовных ценностей, вырабатываемых людьми соответствующей профессии. Она включает специфический способ организации их деятельности, отношение людей к своей работе и ее результатам, а также их отношение к себе, к коллегам, к другим людям и обществу в целом, обусловленные спецификой их профессиональной деятельности [5, с. 100]. Важный элемент профессиональной культуры образует также система специфических норм, правил, ценностей и идеалов, характерных личностных черт и качеств, присущих лучшим представителям профессиональной группы.

Повышение квалификации в системе дополнительного профессионального образования является формой совершенствования педагогической, научной, методической подготовки и реализуется в рамках системы дополнительного непрерывного образования путем поэтапного обучения в образовательных учреждениях [1; 5]. Непрерывное педагогическое образование — одно из ведущих средств реализации личностно ориентированной парадигмы педагогического образова-

ния, обеспечения непрерывности профессионально-личностного развития педагога [3, с. 189]. Повышение квалификации является важной частью развития профессиональных компетенций профессорско-преподавательского состава высшей школы и направлено на обновление теоретических и практических знаний преподавателей в связи с повышением требований к уровню их квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач. Профессиональная деятельность современного преподавателя высшей школы отличается многогранностью и многоаспектностью. Повышение квалификации для преподавателя русского языка как иностранного направлено на совершенствование педагогической, научной, методической подготовки и обусловлено определенными изменениями содержания и характера профессиональной деятельности, осознанием необходимости регулярного развития и углубления профессиональной компетенции.

В связи с особой актуальностью проблемы развития профессионализма педагога высшей школы, его профессиональной культуры и педагогического мастерства, представляется целесообразным обратиться к опыту организации и проведения дополнительной профессиональной программы «Современные тенденции преподавания русского языка как иностранного» на кафедре интенсивного обучения русскому языку как иностранному в Российском государственном педагогическом университете имени А. И. Герцена. Кафедра интенсивного обучения русскому языку как иностранному университета является ведущим научно-исследовательским и научно-методическим центром, экспериментальной площадкой для апробации новых концепций и инновационных научных проектов, приоритетных направлений в теории и методике обучения РКИ, способствующих обновлению содержания образования в области русского языка как иностранного в современных условиях [6, с. 5]. Курсы повышения квалификации, организованные на кафедре с целью профессионального развития и педагогической поддержки, ежегодно принимают зарубежных преподавателей-русистов из разных стран и успешно реализуют программы дополнительного высшего образования.

Программа «Современные тенденции преподавания русского языка как иностранного» повышения квалификации по русскому языку разработана для преподавателей зарубежных стран с учетом интерактивно-коммуникативных технологий, на основе результатов успешно реализуемых научных проектов и многолетнего методического опыта кафедры. *Целью* дополнительной профессиональной программы повышения квалификации является совершенствование профессиональных компетенций преподавателей РКИ и специалистов сферы образования. В *задачи* данной программы входят ознакомление с современными методиками и технологиями и эффективными практиками обучения, развитие профессиональных компетенций, повышение эффективности и улучшение качества преподавания русского языка.

В программу включены лекционные курсы и практические занятия по следующим тематическим направлениям: «Практический курс русского языка как иностранного», «Современная русская культура», «Методика преподавания русского языка и русской литературы». Занятия проходят в формате мастер-классов с презентациями педагогических инновационных технологий обучения на основе принципа интерактивности, что позволяет реализовать в учебном процессе педагогические интерактивные технологии, выработать единую стратегию взаимодействия и создать позитивный, конструктивный диалог.

Курс «Методика преподавания русского языка» представлен рядом актуальных методических тем: современные педагогические технологии, проектная деятельность, обучение межкультурному общению, видеоматериалы на уроке РКИ, *информационно-коммуникационные технологии* при подготовке и проведении занятий. В рамках данной темы представлен перечень популярных интернет-ресурсов по РКИ с демонстрацией обучающих материалов, анализ новых научно-методических материалов (учебники, учебные пособия, монографии, журнальные статьи, материалы конференций) по вопросам интерактивного обучения русскому языку как иностранному. Характеристика современного учебника интерактивного типа как основного средства обучения и опыт создания современного учебника представлены в рамках раздела «Учебник по РКИ нового поколения». Традиции кафедры, большой опыт разработки и создания учебных пособий по русскому языку для иностранных учащихся определяют концептуально-методическую платформу учебника нового поколения. В ряду учебно-методической

коллекции кафедры необходимо назвать такие известные учебники по РКИ, как «Окно в мир русской речи», «Ваше свободное время», «Актуальный разговор: чем живет человек», «Приглашаем к путешествию: пригороды Санкт-Петербурга. Ленинградская область», «Традиции в России: вчера, сегодня, завтра» и др.

Учебник «Русский язык как иностранный. Актуальный разговор» создан для иностранных учащихся академического бакалавриата, владеющих русским языком в объеме II и III сертификационных уровней [2, с. 11]. Благодаря содержательным и познавательным учебным материалам иностранные студенты при помощи преподавателя, а также самостоятельно приобретают важные для них сведения о русском человеке, его ментальности, ценностных приоритетах, национальных стереотипах, специфике речевого этикета. В каждом из разделов представлена лексика, тексты, диалоги, учебные задания, игровые материалы, материалы для самостоятельной работы и тесты. Знакомство с авторами учебников и информация о разработке учебников нового поколения, структуре, последовательности и предъявлении учебных материалов, выбор актуальных для иностранцев тем и их предъявление, комментирование отдельных разделов учебника представляются особенно значимыми для тех слушателей, кто планирует создать свой учебник русского языка как иностранного. Для всех категорий слушателей особенно ценными являются рекомендации преподавателей по подбору учебников, учебных пособий и программ по РКИ, сборникам тренировочных тестовых заданий и сертификационных тестов.

Культурологическая направленность в практике иноязычного образования реализуется посредством современной методологии и концепции развития языковой личности, обогащенной культурными и гуманистическими ценностями. Актуальным для обучения педагогов является включение в программу культурологического компонента, являющегося обязательным в процессе обучения иностранных учащихся. Культурологическая составляющая дополнена насыщенной культурной программой, организованной специально для участников курсов. Украшением данного проекта и приобщением к русскому народному творчеству стал мастер-класс, вызывающий искренний интерес всех участников. В ходе его проведения слушатели узнают о народных традициях и праздниках, истории создания народной куклы, могут почувствовать себя мастерами и своими руками создать куклу — оберег и символ радости. Искренне увлеченный своим делом и творческим подходом автор организывает и проводит мастер-класс, создает незабываемую атмосферу, которая вдохновляет всех его участников.

Итоговая аттестация в виде зачета проводится в формате Международной научно-практической конференции «Проблемы обучения русскому языку за рубежом» с программой, пленарным и секционными заседаниями, участием и выступлениями слушателей курсов, объединенных тематически под названием «Я делаю так...». На секционных заседаниях докладчики делятся опытом своей работы, планами на будущее, демонстрируют учебно-методические проекты. На самом деле, данное мероприятие, задуманное как официальное, является настоящим праздником Русского слова и культуры. Завершение стажировки проходит в торжественной обстановке с вручением удостоверений о повышении квалификации, памятных сувениров, пожеланиями дальнейшей успешной педагогической деятельности. Надо отметить, что организация и содержание программы, лекции и занятия, мастер-классы и презентации, общение с компетентными высококвалифицированными педагогами, заинтересованными и увлеченными своим делом, высоко оценены всеми участниками проекта.

В заключение отметим, что дополнительная профессиональная программа «Современные тенденции преподавания русского языка как иностранного» полностью соответствует современным требованиям и является оптимальной организационно-методической моделью стажировки зарубежных преподавателей-русистов. Система повышения квалификации по программе дополнительного профессионального развития в РГПУ имени А. И. Герцена направлена на распространение передового педагогического опыта в современном образовательном пространстве и развитие иноязычного образования в целом. В рамках данной программы авторитетный педагогический коллектив кафедры демонстрирует научно-методические достижения в области методики и практики преподавания РКИ, делится педагогическим мастерством и богатым опытом работы с иностранной аудиторией, мотивирует и призывает к новым педагогическим поискам и открытиям.

Литература:

1. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М.: НМЦ СПО. — 1999. — 538 с.
2. Гаврилова В. Л., Теремова Р. М. Русский язык как иностранный. Актуальный разговор. Учебное пособие. — Москва, 2019. — 318 с.
3. Калининкова Н. Г. Непрерывное педагогическое образование как парадигма // Знание. Понимание. Умение. — 2005. — № 3. — С. 186–189.
4. Коряковцева О. А., Тарханова И. Ю., Бугайчук Т. В. Новый взгляд на повышение квалификации преподавателя высшей школы // Ярославский педагогический вестник. — 2016. — № 3. — С. 13–19.
5. Основы педагогики высшей школы / Товажнянский Л. Л., Романовский А. Г., Бондаренко В. В., Пономарев А. С., Черваньева З. А. — Харьков, 2005. — 600 с.
6. Теремова Р. М., Гаврилова В. Л. Сфера русского языка: деятельность РГПУ им. А. И. Герцена в системе международного образовательного пространства // Современное педагогическое образование. — 2019. — № 11. — С. 4–8.
7. Якушева С. Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития. — М.: Неолит, 2017. — 416 с.

Chernovalyuk Irina

i.chernovaluk1@gmail.com

Odessa I. I. Mechnikov National University

Development of the professionalism of the teacher in the higher school system

The article deals with the issues of advanced training and professional culture of scientific and pedagogical personnel of higher education. Professional development is an integral part of the system for the development of professional competencies of the teaching staff of higher education. The advanced training program is aimed at updating the theoretical and practical knowledge of higher education teachers and mastering modern methods of solving professional problems.

Keywords: advanced training, continuing education, professional development, pedagogical skills, professional culture.

Обучение лексике в цифровой среде (на материале интерактивного авторского курса «Слова и словечки»)

В статье рассматривается цифровое преломление традиционных принципов обучения лексике — отбора и минимизации, системности, наглядности и др. Кроме того, в работе намечены принципы обучения, обусловленные особенностями цифровой среды. К ним относятся принципы избыточного повторения лексики, дробной подачи материала, множественной семантизации и усиленной коммуникативности. Рассуждения автора строятся на основе уроков интерактивного авторского курса «Слова и словечки».

Ключевые слова: цифровая педагогика, онлайн-обучение, интерактивные уроки, обучение лексике, принципы обучения лексике.

Лексика является центральным и ядерным компонентом языка. По верному замечанию В. В. Морковкина, «Если извлечь из языка лексику, то в нем не останется ничего» [4, с. 84]. В связи с этим можно утверждать, что лексический аспект преподавания иностранного языка имеет первостепенную значимость.

С развитием цифровой педагогики методика преподавания русского языка как иностранного приобрела дополнительное измерение. Это ставит перед педагогами закономерный вопрос — должны ли электронные уроки строиться с опорой на традиционные принципы обучения или учитывать особенности инновационного формата?

Ответ на поставленный вопрос автор дает на основе онлайн-курса «Слова и словечки» [6], который является составным элементом проекта «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина» [3]. Курс предназначен для обучения лексическим средствам общения в объеме первого и второго сертификационных уровней (B_1 – B_2) и состоит из двух модулей — «В мире слов» и «Лексические семьи». В интерактивных уроках проекта запечатлена попытка воплотить в онлайн-формате реальные практические занятия по иностранному языку. Следовательно, концептуальную основу курса составляют вполне традиционные принципы обучения лексике. Проиллюстрируем некоторые из них.

Принцип отбора и минимизации лексики реализуется посредством двух операций. Во-первых, наполнение курса соотносится с двумя лексическими минимумами — освоенным (ТРКИ-I), на базе которого строится повторительная, инструктивная и текстовая части, и осваиваемым (ТРКИ-II), из которого выбираются единицы обучения. Во-вторых, словарь урока формируется с опорой на рекомендации относительно количества вводимых единиц, ср.: не более 7 (± 2) за один урок [7, с. 138], 15–25 слов за полуторачасовой урок [1, с. 148], от 5–10 на начальном этапе до 10–20 на продвинутом [2, с. 56]. В среднем за один урок курса вводится 15 единиц активного словарного запаса.

Базовый для лингводидактики **принцип системности** [5] пронизывает все материалы курса. Толкование с использованием синонима, антонима, родового слова и видовых единиц регулярно применяется на этапе семантизации и в хинтах — всплывающих окнах, поясняющих непонятные слова из пассивного словарного запаса. Например, «Неизведанный — неизвестный, еще не изученный», «Ватрушка — булочка с творогом», «Вуз — высшее учебное заведение: университет, институт, академия».

Кроме того, в курсе представлены упражнения, направленные на синонимическую замену и подбор антонимов. Так, в уроке 1 ученик встречается с гадалкой и играет с ней в «лексические» карты. Задача учащегося — побить карту, выбрав синоним с более интенсивным значением: *хороший* — *прекрасный*, *большой* — *огромный*, *маленький* — *крошечный*, *не любит* — *ненавидеть* и т. п. (рис. 1).



Рисунок 1. Упражнение на отработку синонимов с более интенсивным значением

Общедидактический **принцип наглядности** применяется на этапе семантизации слов и проверки их понимания. Следует отметить, что наглядность используется не только для демонстрации значений предметной лексики, но и для раскрытия образного (метафорического) потенциала единицы. Например, в уроке 3 переносные значения слов из темы «Эмоции, чувства» подкрепляются изображениями — *горькие чувства, тяжёлые чувства, бурные эмоции, грусть охватила, эмоции захлестнули* и др. (рис. 2).



Рисунок 2. Использование наглядности для раскрытия метафорического значения слов

Хотя на среднем этапе обучения лексический аспект приобретает самостоятельную значимость, в курсе последовательно используется **принцип предъявления лексических единиц в грамматических связях** [5]. Учащиеся не только знакомятся со значением слова, но и получают информацию, необходимую для его продуктивного употребления. К этой информации относятся сведения о фонетических и морфонологических чередованиях, перемещении ударения, типичной грамматической форме, управлении, грамматических конструкциях, в которых встречается слово и т. п. Например: «Прилагательное *довольный* чаще всего используется в краткой форме: *довóлен, довольна, довольны*. После него может стоять существительное в творительном падеже или союзная конструкция с местоимением в творительном падеже: *доволен кем-чем?: студентами, собой, зарплатой; доволен чем?: тем, что (как ...): доволен тем, как у него идут дела*».

Автор, кроме того, частотно обращается к **принципу экспликации внутренней формы слова**. Приведение интересной этимологической информации создает познавательную «зацепку» для учащегося, что, по нашим наблюдениям, способствует эффективному запоминанию единицы. Приведем примеры: «Испугаться — испытать внезапное, неожиданное чувство страха. Кстати, этот глагол

восходит к звукоподражанию *пугу*. Так изображали крик филина. Видимо, этот звук пугал людей»; «Сердиться — то же самое, что злиться. Кстати, этот глагол произошел от слова *сердце*. В древности люди думали, что сердце — это место, где хранятся эмоции, в том числе отрицательные».

Помимо традиционных принципов обучения лексике, важными для организации курса оказываются принципы, порожденные особенностями цифровой среды и, в частности, отсутствием реального взаимодействия между учителем и учеником. Одним из них является **принцип избыточного повторения материала**. В силу временных ограничений вступительная часть занятия занимает обычно не больше 5–10 минут. Этого достаточно с учетом того, что преподаватель имеет детальное представление о знаниях своих учеников. Когда речь идет о пользователях электронного ресурса, оценить уровень их языковой компетенции не представляется возможным. Чтобы новая лексика не «упала» на неподготовленную почву, целесообразно заложить в начале урока множество материалов для повторения предыдущего концентра.

Специфика обучения с использованием интернет-ресурсов делает важным **принцип дробной подачи материала**. Учитывая тот факт, что онлайн-обучение не имеет жестких временных рамок и может длиться не более 10 минут в день, следует обеспечить учащимся возможность осваивать небольшие, но завершённые учебные фрагменты. В связи с этим основная часть урока (презентация и усвоение новой лексики) разбивается на три блока, в каждом из которых вводятся, объясняются и закрепляются 5–6 слов. Речевые и условно-коммуникативные упражнения вынесены в самостоятельный раздел, однако принцип дробности соблюдается и здесь: учащиеся могут выполнять задания по отдельности и в любой последовательности.

Чрезвычайную значимость в условиях отсутствия прямого контакта с учеником получает **принцип множественной семантизации**. Преподаватель должен быть уверен в том, что преподнесенный им материал понят правильно. В связи с этим полезной оказывается многократная подача информации о значении нового слова, т. е. одновременное использование разных способов семантизации. В минимальный набор объяснительных средств курса входят сильный семантизирующий контекст, описание значения (с включением в него синонима и антонима — если таковые имеются), переводной эквивалент и иллюстрация.

На первой ступени семантизации учащийся получает задание догадаться о значении слова, опираясь на приведенное высказывание (рис. 3). В зависимости от выбранного ответа на следующей ступени демонстрируется либо развернутое толкование единицы (в случае правильного ответа), либо подсказка в виде перевода слова на английский язык (в случае неправильного ответа). Наконец, на заключительной ступени ученик выбирает иллюстрацию, соответствующую значению изучаемого слова.

The screenshot shows a digital lesson interface. At the top left, there is a logo with a book and the text 'Уроки лексики с А.И. Ольховской'. Below this is a video feed of a female instructor. To the right of the video is a progress bar with numbers 1 through 10, where the first few are highlighted. Below the progress bar is a text prompt: 'Прочитай небольшой фрагмент и попробуй догадаться, что обозначает выделенное слово.' This is followed by a text fragment: 'Красавец Андрей не был, и роста невысокого, но **обаятелен** безумно. Чёрные волосы, тонкий нос, жгучие глаза, великолепный юмор. Одним словом, блестящий офицер!'. Below this, the word 'Обаятельный человек – это ...' is followed by three multiple-choice options in blue boxes: 'человек, который обманывает, говорит неправду в сферах интересах', 'человек, от которого исходит необузданная магнетическая сила', and 'человек, который имеет некрасивую, безобразную внешность'.

Рисунок 3. Первая ступень семантизации слова *обаятельный*

Современный уровень развития компьютерных технологий не позволяет в полной мере реализовать направленность обучения на речевое общение. Тем не менее коммуникация была и остается главной целью изучения иностранного языка, а потому в цифровой среде необходимо имитировать общение насколько это возможно, т. е. следовать **принципу сильной коммуникативности**. В курсе «Слова и словечки» этот принцип воплощается несколькими способами.

Во-первых, на уроках создается атмосфера речевого взаимодействия между педагогом и учащимся. Это достигается видео- и аудиообращениями преподавателя к слушателю, а также системой автоматических реакций на действия ученика. Реакция на правильный ответ обычно содержит похвалу и дополнительную информацию по содержанию вопроса, на неправильный — опровержение и подсказку, которая позволяет ученику самостоятельно сделать правильный вывод.

Во-вторых, в уроках содержится значительное количество речевых упражнений разных типов — дескриптивных, репродуктивных, ситуативных и др. В особенности следует отметить вопросно-ответные упражнения без правильных и неправильных ответов, призванные создать иллюзию непринужденного разговора педагога и ученика, и задания на говорение, которые не предполагают проверки, но включают речевой образец.

В-третьих, в арсенале каждого урока есть как минимум одно коммуникативное упражнение на трансфер. Так, в уроке 2 учащийся создает свою страницу в социальной сети, последовательно отвечая на вопросы о себе и своих интересах; в уроке 3 — собирает подарок для друга, сопровождая его запиской с пожеланиями.

Таким образом, материалы, направленные на обучение лексике русского языка как иностранного в цифровой среде, в качестве основного методического ориентира имеют принципы, многократно опробованные в традиционной практике преподавания. Тем не менее формат учебной работы накладывает существенный отпечаток на содержание и организацию электронных уроков. Обозначенные в статье принципы не исчерпывают всех возможных влияний, а лишь намечают те, с которыми нам пришлось встретиться при разработке курса «Слова и словечки».

Литература:

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. — 2 изд., испр. и доп. — М.: Рус. яз., Курсы, 2002. — 256 с.
2. Колесникова А. Ф. Лексика в обучении русскому языку // Методика / Под ред. А. А. Леонтьева, А. А. Королевой. — 3 изд., испр. — М.: Рус. яз., 1981. — С. 52–63.
3. Кулибина Н. В., Битехтина Н. Б., Виноградова Н. В., Дьяченко Т. Н., Климова В. Н., Ольховская А. И. «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина»: открытая образовательная среда для изучающих русский язык и их преподавателей // Мир русского слова. — 2018. — № 1. — С. 85–89.
4. Морковкин В. В., Кочнева Е. М. Лексика в обучении русскому языку // Методика / Под ред. А. А. Леонтьева. — М.: Рус. яз., 1988. — С. 84–101.
5. Слесарева И. П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. — 2-е изд., испр. — М.: Рус. яз., 1990. — 174 с.
6. Слова и словечки // Интерактивные авторские курсы Института Пушкина. — Режим доступа: <https://ac.pushkininstitute.ru/course5.php> (дата обращения: 15.11.2021 г.).
7. Щукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков: учеб. для студ. учрежд. высш. образования. — М.: Академия, 2005. — 288 с.

A. I. Olkhovskaya

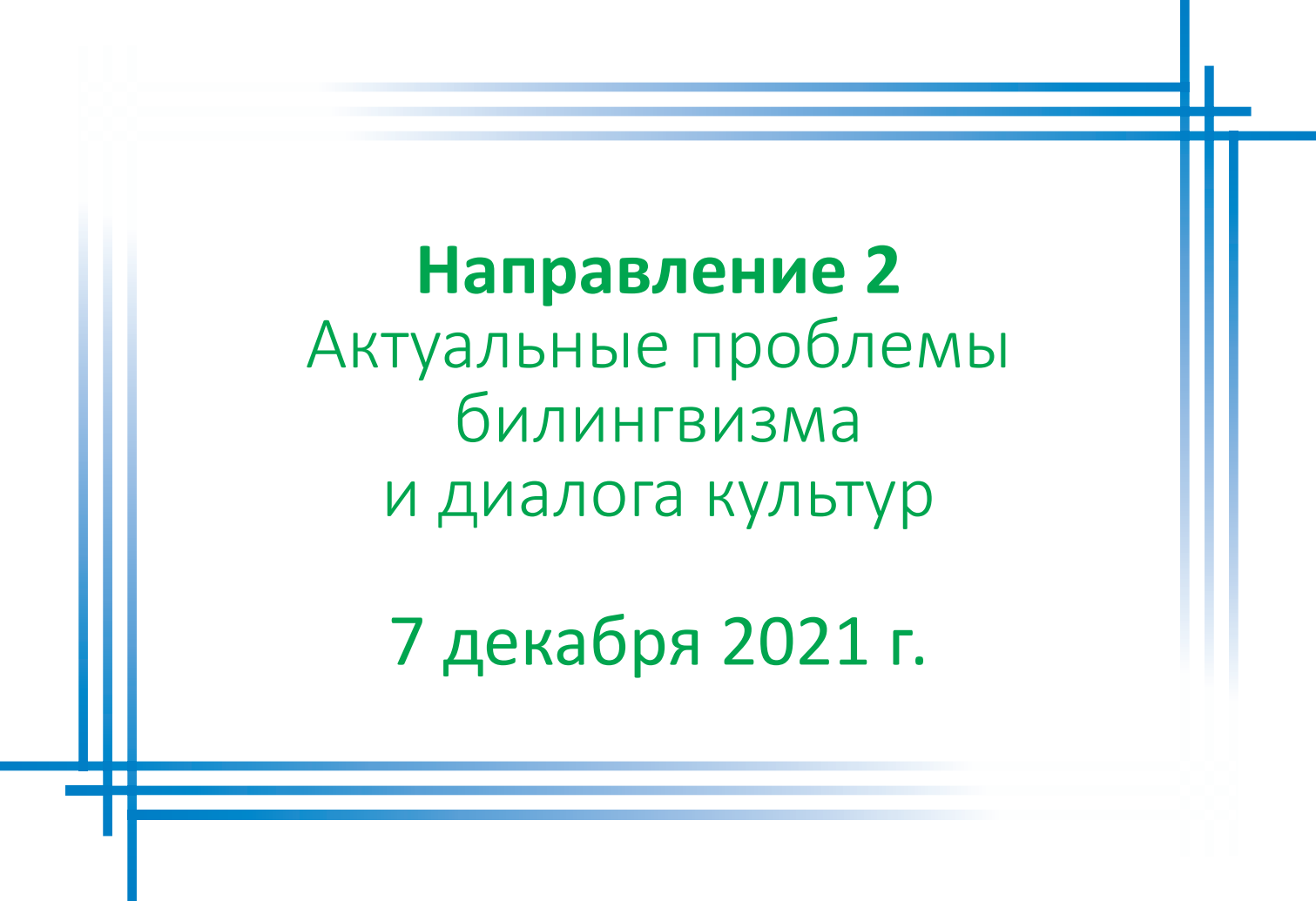
AIOlkhovskaya@pushkin.institute

Pushkin State Russian Language Institute

Teaching vocabulary in a digital environment (based on the interactive author's course «Words and buzzwords»)

The article deals with the digital refraction of the traditional learning vocabulary principles, such as the principle of selection and minimization, of system connections, of visibility, etc. There suggested the principles caused by the digital environment specificity. These include the principles of excessive vocabulary repetition, of fractional material presentation, of multiple semantization and of feasible communication. The author's reasoning is based on the author's course «Words and buzzwords».

Keywords: digital pedagogy, online learning, interactive lessons, technique of teaching Russian as a foreign language, learning vocabulary, principles of learning vocabulary.



Направление 2
Актуальные проблемы
билингвизма
и диалога культур

7 декабря 2021 г.

Проблема формирования двуязычной личности в молдавской семье в условиях мультилингвизма

В данной статье рассматривается проблема формирования двуязычной личности в молдавской семье в условиях мультилингвизма страны. Проанализирован психолого-педагогический аспект социализации двуязычной личности и ее подготовки к жизни в многоязычной среде. В работе оценена ситуация в Республике Молдова по развитию личности ребенка в семье и школе в контексте русско-молдавского двуязычия. Даны рекомендации двуязычным семьям и учебным заведениям по развитию ребенка в условиях мультилингвизма страны.

Ключевые слова: двуязычная семья, многоязычная личность, монолингвизм, билингвизм, мультилингвизм.

Переступив порог XXI века информационного бума, все убедились воочию в том, что мы земляне и наше будущее не беспричинно нацелено на объединение, пока из-под ног не ушла планета Земля. В этой преамбуле хочется упомянуть о названной угрозе еще в легенде, дошедшей к нам из древности, о строителях Вавилонской башни. В условиях перемешанного стоязычия они не смогли договориться о том, какая она будет, тем более — как ее построить. Немые зодчие — тем более могут быть бесплодны. Многоязычие и одноязычие — такие же крайности для личности из разряда вавилонского синдрома. Что диктует нам очертить свой тактический круг вопросов в дедуктивном направлении: от общества к личности. Согласно выводам ученых, биологический вид человека за свою историю почти не изменился, несмотря на кардинальные перемены в окружающем мире. Если бы прокрутить обратно несколько оборотов «машины времени», то заметили бы, что и в духовном облике каждое поколение повторяет ошибки предков, к тому же изобретает новые. Такой вечной проблемой вырисовалась на горизонте и проблема языка.

Язык, как и национальный флаг — эмблема государства и статья конституции. При создании государства это узаконивается как бы раз и навсегда. Но почему-то языковая проблема всплывает беспрерывно на поверхности и не только научного моря проблем. Хотя бы потому, что реальные общественные задачи возникают из меняющихся обстоятельств. Из-за языка могут возникать не просто бытовые конфликты, а целые гражданские войны. Каковые мы наблюдали ранее в Молдавии после распада Советского Союза.

Исходя из значения языка в формировании личности в бикультурной семье и поликультурном обществе, обозначим круг следующих вопросов, а именно:

1. Правомерно ли требовать моноязычия в условиях глобального информационного бума и мультикультурной среды обитания? Является ли двуязычие минимумом для общения в современном мире?

2. Возможен ли прогресс без решения проблем общения, без толерантности разного рода, включая языковую?

Попытаемся разобраться в этих вопросах. Начнем с определения понятия *билингвизма*. Билингвизм, владение двумя языками; обычно — в ситуации, когда оба языка при этом достаточно часто реально используются в коммуникации. Наиболее типичный случай возникновения билингвизма — когда ребенок вырастает в семье, где родители говорят на разных языках (принцип «одно лицо — один язык») [7]. Понятие билингвизма означает то же, что билингвизм. Одинаковое владение двумя языками (О. С. Ахманова), владение двумя языками в зависимости от разных условий и ситуаций общения рассматривается как умение использовать два языка на индивидуальном и групповом уровнях [5].

Психологический аспект билингвизма отражает в основном специфику речевых психофизиологических механизмов человека, использующего в общении две языковые системы. Современная психолингвистика располагает экспериментальными данными о существовании у детей-билингвов

единой системы восприятия и двух отдельных систем речепроизводства на родном и неродном языках [4]. Исследования психологического аспекта помогают дать характеристику лингвистических категорий и понятий, отложившихся в языковом сознании билингвов, рассмотреть своеобразие закрепления, осознания и т. п.

Воспитание билингвов в образовательном сегменте освещалось в достаточной мере, но в условиях семьи — пока остается в тени. Слабо отражено и взаимодействие семьи и государства. Сфокусируем внимание в данной работе на примере Молдовы. Касательно семьи, наше государство вырабатывает меры из «холостых патронов». Под этим «патронатом» ребенок, рожденный в смешанной семье, где отец и мать разных наций, становится заложником власти в фарватере распада семей. Хотя, по сути, он получает уникальный шанс: усвоить два языка одновременно от рождения.

Что же такое билингвальная семья — по нашему мнению? Это малая социальная группа, основанная на брачном союзе носителей двух этносов и культур, объединенная общностью быта, правовыми и нравственными отношениями, рождением и воспитанием двуязычных детей. Эта смешанная семья тотчас же входит в противоречие с политической установкой государства. В мире практически нет ни одной монокультурной семьи, даже при одной смене поколений. А если хорошенько потрясти каждое родословное древо, то на землю повалятся «калированные» плоды вплоть до яблока Адама и Евы. В этом евроазиатском коктейле моноязычие выглядит, образно говоря, «как тощий плод, до времени созрелый, висит между цветов пришлец осиротелый, ни вкуса нашего не радуя, ни глаз» (Михаил Лермонтов). Парадокс моноязычия дополняется и тем, что гениями национальной литературы зачастую являются нам потомки иных культур: например, в России — русский африканец А. Пушкин (Ганнибал), в Молдове — молдавский еврей М. Эминеску (Эминович).

Двуязычные семьи распространены в многонациональной Молдове. Этнопедагогика содержит массу оригинальных принципов сохранения межкультурного мира. Но доминантным языком в билингвальных семьях республики не становится государственный, что вызывает тревогу, так как мешает социальной адаптации личности в стране проживания. В настоящее время у детей из двуязычных семей есть реальная возможность, обучаться на одном из двух языков — румынском или русском. Большая часть семей Молдовы, для которых русский является унаследованным языком, дают предпочтение обучать своего ребенка в русских школах. И хотя русскоговорящие дети растут в условиях русско-румынского двуязычия, они демонстрируют слабый уровень знания румынского языка. Объясняется это положение, прежде всего тем, что часть русских детей не проявляют особого интереса к изучению румынского языка. А мотивация отсутствует по той причине, что румынский язык в школах преподносится ребенку только как учебный предмет. Получается, что основной мотив изучения государственного языка — получение хорошей оценки. А что такое язык для человека? Это, прежде всего, средство трудоустройства в стране проживания и общения, средство познания.

Именно потребности общения и познания окружающего мира вынуждают ребенка овладевать языком в раннем детстве. Этот психологический механизм заложен в методику языкового погружения, широко применяемого в современной Европе и России [1, с. 44–55] для обучения русскоязычных детей языку страны проживания. Другой причиной такого положения является низкая результативность преподавания молдавского языка в русских школах. Учителя часто объясняют это ограниченным количеством часов в учебном плане. Очевидно, это не единственная и даже не основная причина проблемы. Не станем вдаваться в причины снижения мотивации изучения молдавского языка, но следствием его являются сужение профессионального спроса, круга общения и уровня познания личности.

Что необходимо сделать для овладения двумя языками в равной степени детям из билингвальных семей Молдовы? Нужно стремиться, чтобы интерес к изучению румынского языка среди носителей других языков в Молдове был связан не только с необходимостью и работой. Этого мало. Нужны другие подходы, и их выработка — дело государства”. Такого мнения придерживается председатель Ассоциации русскоязычных журналистов Молдовы Юлия Семенова [6]. Мы считаем, что положение дел по данному вопросу можно кардинально улучшить, если открыть двуязычные детские сады и школы. Главной целью их станет формирование гармонично развитых граждан страны, обладающих позитивной этнической идентичностью, способных продуктивно

реализоваться в условиях многоязычного пространства. Потребность в создании подобного рода учебных заведений остро ощущается в Республике Молдова. В Молдове пока не разработана законодательная база для передачи эстафеты знаний от семейного до общественного образования [2, с. 301–309].

Неизбежно возникает вопрос о подготовки кадров для билингвальных детских садов, гимназий и лицеев с преемственностью методик обучения от семейной до общественной образовательной среды. И снова мы упираемся в необходимость ломать стены, разделяющие это пространство между разными сторонами системы образования общества. Бесполезно учить чему-либо, когда, как по басне Ивана Крылова: семейный лебедь будет тянуть вверх, педагогический рак тащить назад, а государственная щука прятать концы в воду. Именно так и происходит в разбалансированном обществе.

Подтверждая вывод о единой методике по пути — от семьи до государства, первым звеном служит семья с раннего детства. Целью ее является принцип овладения двумя языками раньше, чем ребенок начнет ходить. Если эмбрион только привыкает к двуязычному звучанию речи, то после рождения главным условием станет живой контакт с двумя родителями, носителями разных языков. Допустим, что мать — носительница русского языка, а отец — румынского. Обе речи звучат без переводов. Первым выдвигается последовательный принцип, а именно: ребенок усваивает в достаточной мере один, а затем приступает к другому языку.

Ученые XXI века считают, что в раннем детстве можно параллельно обучать ребенка двум языкам [1, с. 44–55]. При этом система родного языка должна усваиваться с помощью одного родителя, система государственного языка с помощью другого родителя. Наш опыт, проведенный совместно с Европейской ассоциацией поддержки многоязычия «VIA LICHT», подтвердил теорию о большей продуктивности параллельного билингвизма [3, с. 20–26]. Каждый из родителей и членов семьи жестко выбирают один язык общения с ребенком. В атмосфере билингвизма его когнитивное и познавательное развитие не только не пострадает, а напротив — обогатится ценным запасом обеих культур.

Правомерно ли требовать моноязычия в условиях глобального информационного пика и мультикультурной среды обитания? В молдавской сказке есть герой Торбинкэ, у которого имеется волшебная торба, из нее извлекается нужная вещь. В данном случае хотелось бы достать готовым, как по волшебству, такие ценности, как двуязычие и полиглотство. Язык — это душа народа, новый непознанный мир для новобранца, который делает его и богаче, и сильнее духом. Понятие народ — это, не тождественное мононации. Такой формы практически не встретишь ныне. Молдавский народ включает в себя более 48 (сорок восемь) этносов, мирно существующих после уже упомянутого первого взрыва. Билингвизм — это лишь минимум для общения в современном глобальном мире. Но он приближает к мечте человечества о языке, понятном для всех, и известным как Эсперанто, который может стать более понятней, чем мимика, жест и движение.

Хотелось коснуться еще одного вопроса, касающегося рассматриваемой проблемы. Возможен ли прогресс без решения проблем общения; без толерантности разного рода, включая — языковую, религиозную, вкусовую и прочую?

Общение трудно переоценить для поступательного прогресса общества, семьи и личности. Глобализация и сохранение национального культурного разнообразия должно происходить без нивелирования его отличий. При встрече с нами «Другой» герой — это не «Чужой», а один из нас, землян. Терпимость к иноязычию, иноверию, инакомыслию и непривычному взаимодействию — как признак культуры общества и гарант его процветания. Вес терпимости — это самая тяжелая позиция для качества личности, миссия которой понимать и принимать различия других даже под напором своего величия. Не случайно радикалы на нетерпимости строят свою пропаганду, чтобы извлечь кровавые капиталы. На фоне этих глобальных проблем актуальность билингвального воспитания тоже сравнима с проблемой выживания в окружающей социальной среде, только не подобного — колоссального масштаба, а такого маленького «кирпичика» общества, каким являются семья и личность. Всем известно, что произойдет, если из основания стены вынуть только два кирпичика, на котором держится прочное здание общества. И потому мы выступаем в целом за создание согласованного свода законов в образовательной сфере. Без этого о прогрессивных новациях можно лишь мечтать.

Таким образом, развитие личности в билингвальной семье имеет свои особенности и требует психолингвистической компетентности и понимания механизмов формирования личности и условиях мультилингвизма.

Литература:

1. Бахтикиреева У. М. Теория билингвизма в русском языкознании //Лингвистика XXI века: сб. науч. ст.: к 65-летию юбилею В. А. Масловой. — М.: Флинта: Наука, 2013.
2. Млечко Т., Овчеренко Н. Формирование языковой личности в системе билингвального образования. Освоение европейского опыта в республике Молдова //Научно-теоретический журнал «Славянские чтения». Вып. 7. — Кишинэу, 2013.
3. Овчеренко Н., Млечко Т. Становление языковой личности в системе билингвального обучения // Педагогическая вселенная, № 1(37). — Кишинэу, 2013.
4. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. — М.: Прогресс, 1976.
5. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. 2009.
6. https://www.ipn.md/ru/yuliya-semenova-malo-kogda-interes-k-rumynskom-u-yazyku-svyazan-tolko-8004_1075799.html#ixzz78glsBrjg
7. https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/DVUYAZICHIE.html

O. N. Ovcereco
elpida_57@mail.ru
Tiraspol State University
Republic of Moldova

The problem of forming a bilingual personality in the Moldovan family in the conditions of multilingualism

This article examines the problem of the formation of a bilingual personality in a Moldovan family in the context of the country's multilingualism. The psychological and pedagogical aspect of the socialization of a bilingual person and his preparation for life in a multilingual environment is analyzed. The paper assesses the situation in the Republic of Moldova on the development of the child's personality in the family and school in the context of Russian-Moldovan bilingualism. Recommendations were given to bilingual families and educational institutions for the development of a child in the context of the country's multilingualism.

Keywords: bilingual family, multilingual personality, monolinguals, bilingualism, multilingualism.

Обыденная семантика бионима «кабан» в русском и монгольском языках

Настоящая работа включена в этнолингвистическую проблематику в аспекте ее описания обыденного метаязыкового сознания. Представлены результаты экспериментального исследования бионима «кабан» с целью выявления его обыденной семантики в русском и монгольском языках. Данные эксперимента выявляют как универсальные, представленные в языковом сознании носителей различных языков характеристики бионима, так и идиоэтнические, обусловленные национальной картиной мира, идиоэтническим обыденным языковым сознанием и культурно-историческими традициями.

Ключевые слова: обыденное метаязыковое сознание, бионим, ассоциативный эксперимент.

В контексте решения проблемы единства и разнообразия славянских языков и культур отмечается исследовательский интерес к описанию языкового сознания носителей различных славянских языков, в т. ч. в сопоставительном аспекте. Одним из аспектов такого рода сопоставительных исследований является лексикографический аспект, связанный, в частности, с созданием одно- и разноязычных ассоциативных словарей, основанных на получении фактологического материала посредством метода ассоциативного эксперимента. Предпринимаемое исследование выполнено в русле лексикографического проекта «Опыт разноязычного словаря обыденной семантики бионимов», разрабатываемого международным научным коллективом под руководством профессора Н. Д. Голева [1, 2, 3, 4]. Суть этого проекта заключается в экспериментальном исследовании различных бионимов с целью определения их обыденной семантики в различных в типологическом и генетическом отношении языках. Гипотеза исследования заключается в следующем: обыденная семантика, являющаяся результатом рефлексивной деятельности рядовых носителей языка, сложным образом коррелирует с семантикой, представленной в нормативных словарях, составленных профессиональными лексикографами. В настоящем исследовании предлагаются предварительные результаты описания рефлексивной деятельности носителей русского и монгольского языков по поводу бионима «кабан». В работе использованы метод ассоциативного эксперимента, задействованный на этапе сбора эмпирического материала, и сопоставительный метод, привлекаемый на основном этапе исследования, связанном с описанием реакций, полученных от носителей языков. Цель исследования — описание обыденной семантики бионима «кабан» в русской и монгольской национальных языковых картинах мира, направленное на выявление их семантического сходства и национальной специфики.

Методика сбора материала. Информантам предлагались 4 задания, разработанные в указанном проекте, в русле которого выполнялось данное исследование: 1) назовите первое пришедшее Вам на ум слово, после того как Вы услышали или прочитали данное слово; 2) что обозначает данное слово (задание давалось в форме типа кабан — это...); 3) заполните пропуск в предложениях типа Они ..., как кабаны; 4) напишите фразу с данным словом, которая сразу приходит Вам на ум.

Все четыре задания выполнялись последовательно в одну экспериментальную сессию. Количество привлекаемых по каждому заданию информантов составило в среднем 130 человек. В большинстве случаев это студенты и преподаватели филологического и нефилологических факультетов вузов. Русских информантов опрашивали через Интернет с помощью анкетирования Google forms. Большая часть монгольских респондентов участвовала в эксперименте в очной форме, остальные респонденты выполняли задание с помощью анкетирования Google forms. При очном эксперименте каждый участник эксперимента получал 1 опросный лист со словом-

стимулом и в течение 10–15 минут должен был выполнить задание, ответив на вопросы. Задания формулировались с такой целью, чтобы эксплицировать различные уровни обыденной семантики: понятийной, концептной, ассоциативной, что проявляется в приводимых ассоциативных рядах, типовых сравнениях и прецедентных текстах. На данном этапе исследования осуществлена лишь предварительная систематизация разноязычного материала. В последующем предполагается его дифференциация с учетом характера экспликации разных слоев обыденной семантики: чувственно-ассоциативной (она связана с первым вопросом), понятийной (сопряжена со вторым вопросом), концептной, отражаемой в прецедентных фразах и типовых сравнениях (связана с третьим и четвертым вопросами).

Задания предъявлялись респондентам на их родном языке. Метаязыком описания послужил русский язык, на который переводились результаты, полученные в ходе опроса на монгольском языке. На четыре типа заданий получено разное количество ответов, поскольку испытуемые могли фиксировать несколько реакций в рамках одного задания. При исследовании фиксировались все ответы. Получено следующее количество реакций по четырем типам заданий: монг. 1–134, 2–135, 3–132, 4–137 (всего 538 реакций); рус. 1–113, 2–146, 3–102, 4–121 (всего 482 реакции). Данные экспериментов позволяют выявить как универсальные, представленные в языковом сознании носителей различных языков характеристики бионима, так и идиоэтнические, обусловленные национальной картиной мира и историко-национальными традициями носителей русского и монгольского языков. Обобщим результаты данных, полученных в результате проведенного эксперимента (за ассоциацией указана частотность).

Универсальные характеристики бионима «кабан»

1. Аспект «Дикое хищное животное». Для носителей обоих языков «кабан» — это животное. Характеризуя кабана, респонденты отмечают, что кабан — дикое хищное животное, млекопитающее: монг. *зэрлэг амьтан 46 (дикое животное), зэрэг араатан 7 (хищник), сүүн тэжээлтэн 5 (млекопитающее)*; рус. *дикое животное 22, животное 18, дикая свинья 17, хищник 9, млекопитающее 8, вепрь 2, парнокопытное 2, предок свиньи 2, родственник свиньи 1, свинья 1*.

2. Аспект «Размер животного». В восприятии русских и монгольских респондентов кабан предстает как крупное, большое в объеме животное: монг. *бондгор, бүдүүн 68 (тольной, полный), том 16 (большой)*; рус. *толстый 23, большой 15, жирный 10, здоровый 10, огромный 6, крупный 1*. Как следствие внушительного размера кабана его физическая сила: рус. *мощные 7, здоровый, как кабан 4, сильный 1*.

3. Аспект «Внешний вид». Представители обеих лингвокультур оценивают кабана как животное, обладающее отличительными внешними признаками, среди них клыки: монг. *соео (клык) 27*; рус. *клык 30*; пятак (круглый кончик рыла): рус. *пятак 2, пятачок 2, рыло 2*; щетина: *щетина 2, жесткая щетина 1*.

4. Аспект «Опасность». Наличие острых клыков отличает кабана от иных животных и делает его опасным для человека. Среди ассоциаций частотны ответы, объединенные семой 'опасность': монг. *аюултай 14 (опасное животное)*; рус. *опасное животное 15, опасность 12, самый опасный зверь в тайге 1, может сбить человека с ног 1, у него очень опасные клыки 1, животное, которое нападает 1*.

5. Аспект «Среда обитания». Определяя бионим «кабан», русские информанты отмечают, что это животное живет в лесу: рус. *лес 9, тайга 3*; монгольские респонденты, помимо леса, отмечают и другие места обитания данного животного: монг. *ойн 5 (лес), хулс 5 (бамбук), шороо 3 (грязь), хаа сайгүй амьдардаг 2 (обитает везде), уул 2 (гора), заваан 1 (грязный)*. На территории Монголии данное животное обитает обычно в грязных, болотистых местах, где растет бамбук и камыши. Не случайно в Монголии это животное называют *хулсан гахай* «бамбуковая свинья».

6. Аспект «Пища». Определяя образ жизни кабана, русские информанты отмечают, что желудь — это основной корм данного животного: рус. *желудь 16, всеядное животное, трюфель*. В ответах монгольских респондентов представлены иные ассоциации *корень травы 11; трава 1*, появление которых объяснимы географическими особенностями региона.

7. Утилитарный аспект. Кабан — объект охотничьего промысла. В ответах респондентов обеих лингвокультур представлены ассоциации, указывающие на утилитарный признак этого

животного. Кабан является объектом охотничьего промысла: монг. *мах 14* (мясо), *үмхий амттай махтай 3* (с вонючим мясом), *хиам 2* (колбаса), *махыг нь иддэг 1* (кушают его мясо); рус. *охота 9*, *мясо 8*, *сало 3*, *зарезали кабанчика 1*, *кабанье мясо 1*, *охота 1*, *свирепый кабан погнался за охотником 1*, *кабан напал на охотника 1*, *колбаса из мяса кабана 1*, *мишень «бегущий кабан»*, *расческа из щетины кабана*.

8. Аксиологический аспект. При определении внутренних качеств этого животного респонденты отмечают чаще отрицательные качества кабана. Среди них **злость, агрессивность**: монг. *түрэмгий 12* (агрессивный), *догшин* (грозный) *3*, *хүний хоншоор хошуу эвдэнэ 3* (морда свиньи разрушает забор), *хэрцгий 2* (жестокий), *ууртай 1* (сердитый), *түрэмгий ааштай 1* (с агрессивным характером); рус. *свирепые 6*, *бешеные 2*, *злые 2*, *сердитое животное 1*, *агрессивные 1*, *злобные 1*, *напористы 1*, *грубые 1*; **жадность**: монг. *их ховдог 4* (очень жадный); рус. *жадные 11*; **прожорливость**: монг. *идэмтгий 6* (прожорливый), *зоригтой 1* (жирный), *өлсгөлөн 1* (голодный); рус. *прожорливы 5*, *едят много 1*, *ненасытный, как кабан 2*; посл. *Кабан хоть и сыт, а мимо желудей не пройдет*; **нечистоплотность**: монг. *бохир 8* (нечистоплотный), *муухай 1* (плохой, грязный), *заваан 1* (грязный); рус. *нечистоплотные 2*; **уродливость**: монг. *хэдэр едор* (уродливый) *1*, *аймар 1* (страшный). Ассоциации с мелиоративной оценкой малочисленны: отмечается **сила** монг. *эрүүл 3* (здоровый), *хүчтэй 3* (сильный); *хүчирхэг 1* (мощный); *кабана рус. сильный, ловкий зверь 1*, *зимой прокладывает тропу в лесу для всей семьи 1*, *сильные 1*, *могучие 1*, *непробиваемые 1*, *выносливые 1*, *быстрые 1*, *настойчивые 2*; **его спокойствие и проницательность**: *тайван 7* (спокойствие), *хэрсүү зантай 3* (проницательность).

Общность в восприятии этого животного обнаруживается на уровне прецедентных текстов: мультфильмы «Тимон и Пумба», «Винни-Пух»: рус. *Пумба 8*, *Тимон 1*, *Пятачок 1*; монг. *Пумба 2*, *эпизод с кабаном русского сериала «Кухня»*.

Национально-специфические характеристики бионима «кабан»

В русском материале велико число ассоциаций, в основе которых сравнение человека по его личностным качествам и внешним признакам с кабаном: так говорят о крепком мужчине (порой пренебрежительно) — *широкий мужчина; характеристика человека, из-за большого веса иногда так называют полных людей: «Ты как кабан/кабанчик стал»; грубое выражение про человека; человек с большой массой тела; кличка пацана с района; мощный, сильный мужчина, которого трудно победить в драке; сильный мужчина, толстяк; о большом, сильном или толстом человеке; или человеку, который отличается бесцеремонностью; это ругательство по отношению к грубому и наглomu человеку; человеку, который идет напролом, перестает что-либо понимать, когда агрессивнее*. Русские информанты отмечают несообразительность, глупость животного: *безмозглый 3*, *не очень умный 1*; его упрямство: *наглые 3*, *наглый, как кабан 3*; *упертые 3*, *упертый кабан 2*.

Монгольские респонденты как приверженцы буддизма дали большое число ассоциаций, актуализирующих мифологический аспект: кабан (свинья) — это 12-е животное из лунного календаря: *жилийн 12 дахь амьтан* (12-е животное из лунного календаря) *8*, *гахай сар 2* (месяц Свиньи), *гахай жил 3* (год Свиньи). Ответы такого плана у русскоязычных информантов единичны: *знак восточного гороскопа, есть год Кабана*.

Таким образом, общие признаки семантики бионима объясняются отражением объективных свойств референтов (физических, биологических, поведенческих и прочих характеристик), которые частично зависят от национальных и культурных особенностей информантов. Сходясь в оценке кабана как крупного животного, отличающегося агрессивностью, прожорливостью, нечистоплотностью и представляющего интерес для охотничьего промысла, носители разных языков расходятся в ином объекте оценивания — его различных поведенческих характеристиках, видя в кабанае животное, которому свойственны, с одной стороны, спокойствие и проницательность (монголы), а с другой стороны — наглость и глупость (русские). При общем восприятии кабана как дикого хищного животного обнаруживаются иные признаки, значимые в рамках национальной картины мира, где кабан метафорически ассоциируется с полным упитанным человеком, характеризующимся большой физической силой и вместе с тем бесцеремонностью и грубостью (русские), и животным, воспринимаемым в мифологическом аспекте как элемент восточного гороскопа.

Литература:

1. Голев Н. Д., Дебрени М. Разноязычный сопоставительный словарь обыденной семантики бионимов: концепция, лексикографический проект и опыт его реализации // Вестник Новосибирского государственного университета: Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». — 2013. — Т. 11. — Вып. 2. — С. 80–92.
2. Лебедева Н. Б. Обыденная семантика бионима «мышь» в русском, казахском, сербском и китайском языках (по результатам эксперимента) // Вестник Кыргызско-российского славянского университета. — 2017. — Т. 17, № 9. — С. 135–138.
3. Лебедева Н. Б., Рабенко Т. Г. Обыденная семантика бионимов в славянских и неславянских лингвокультурах (по результатам эксперимента) // Русин. — 2019. — № 56. — С. 226–241.

Rabenco Tatiana Gennadievna

rabenco@mail.ru

Kemerovo State University, Russia

Nyamzhav Buyannemeh

nyamjav1108@gmail.com

Khovda State University, Mongolia

The everyday semantics of the bionym «boar» in Russian and Mongolian

The paper deals with ethno-linguistic description of everyday language and metalanguage consciousness. It presents the results of experimental research into commonplace semantics of bionyms rooster, crow, donkey in languages which differ both typologically and genetically. The experiments have revealed both the universal characteristics of bionyms, presented in the language consciousness of native speakers, and the idioethnic features determined by the national picture of the world. So, the image of the rooster causes an ambivalent attitude in the analyzed linguistic cultures.

Keywords: everyday metalanguage consciousness, bionym.

Чеденова Айжамал Бектуралиевна
Chedenovaaijamal6@gmail.com
Северо-Кавказский Федеральный университет
Российская Федерация
Муктарбек Мустафа
Mustafa2002kgru@mail.ru
Северо-Кавказский Федеральный университет
Российская Федерация

Билингвизм как фактор укрепления межкультурных отношений между Россией и Кыргызстаном

В данной статье рассматривается билингвизм в качестве фактора развития диалога культур и укрепления межнациональных отношений России и Кыргызстана. Берется во внимание историческая связь двух народов и формирование интеграционных процессов, происходящих между ними.

Ключевые слова: билингвизм, интеграция, культура, коммуникация, история.

В мире происходит большое количество миграционных и интеграционных процессов, следствием этого является сближение культур и возникновение феномена билингвизма. Согласно результатам проведенных исследований, выяснилось, что билингвов (двуязычных) в мире больше, чем монолингвов и, следовательно, билингвизм в современном мире — довольно распространенное явление. Билингвизм стал одним из самых ярких явлений межкультурной коммуникации, определяемой как «общение людей, представляющих разные культуры». Такое общение происходит при помощи языка-посредника, которым пользуются представители разных языковых сообществ. Билингвизм — это способность владения двумя языками. А билингв — человек, который может разговаривать на двух языках.

Билингвизм является одной из сложных проблем, которую необходимо исследовать комплексно. Важность создания интегрированной теории билингвизма признается многими учеными и в некоторых исследованиях предпринята попытка реализовать комплексный подход к проблеме двуязычия. По мнению М. М. Михайлова, это связано с тем, что сам изучаемый объект (двуязычие) является комплексной научной проблемой и при его исследовании приходится применять методы смежных и несмежных наук — лингвистики, психологии, социологии, этнографии, педагогики, литературоведения. У. Вайнрайх отмечал, что «языковой контакт можно лучше всего понять только в широком психологическом и социокультурном контексте». Такой же вид комплексности находим в монографии Е. М. Верещагина, где последовательно рассматриваются психологический, социологический и лингвистический аспекты билингвизма [1, с. 2–3].

Начало XXI века еще более актуализировало идею единства народов и их культуры. Народам, населяющим Центральную Азию, издревле присущи такие черты, как открытость и стремление к взаимопониманию. Все нации, проживающие на данной территории, тесно связаны между собой, и в этом сказалась роль русского языка и культуры. Наша жизнь экономически и духовно настолько переплетена, что мы не можем ограничиться знанием только одного национального языка как в пределах региона, так и в пределах республик. Но, с другой стороны, если предположить, что мы исключим национальные языки и возьмем на вооружение только один, в данном случае русский язык, это тоже будет нецелесообразное решение вопроса. В этом смысле сама история подсказывает прекрасный ход — двуязычие. Проблемы двуязычия в постсоветском пространстве, а именно в отношениях России и Кыргызстана становились все более актуальными. Одной из таких проблем являются так называемые «малые языки», в рассматриваемом случае — кыргызский язык, который после распада СССР обрел государственный уровень, а русский, как язык коммуникации большей части населения — обрел

статус официального. Иначе говоря, в современном Кыргызстане возникла билингвальная и полилингвальная форма общения на всех уровнях. Важную роль в укреплении билингвизма в сознании граждан Кыргызстана сыграло появление двуязычных именитых культурных деятелей, таких как Ч. Т. Айтматов и М. Т. Байджиев, писавших свои произведения на русском и кыргызском языках.

Потребности социально-экономического и культурного развития всех народов обуславливают необходимость в выдвижении наиболее развитых и распространенных языков в качестве языков международного общения. Усиление экономических связей между странами, обмен материальными и духовными ценностями — все это немислимо без общеупотребительного межнационального языка. К их числу относится и русский язык. Это один из богатейших языков мира, который не только развил до совершенства свои стилистические выразительные средства, но и выработал стройную систему лексических и структурно-синтаксических единиц.

Русский язык относится к числу тех мировых языков, на которых фактически оформились вся современная наука, научно-техническая, общественно-политическая и гуманитарная терминология. На русском языке публикуется свыше одной трети всей выходящей в мире научно-технической литературы. Поэтому выдвижение русского языка как средства межнационального развития явилось объективной необходимостью строительства нового общества. Отсюда можно сделать вывод, что знание русского языка помогает не только коммуницировать, но и познавать русскую культуру и выстраивать межнациональный диалог. Вместе с тем язык межнационального общения не ущемляет национальные языки. Наоборот, он помогает всем национальным языкам в достижении новых вершин в своем совершенствовании [4, с. 132–133].

Добровольность принятия нациями и народностями языка межнационального общения — не надуманное явление, а жизненная и реальная необходимость, полностью отвечающая интересам их экономического, политического и культурного развития. Как уже отмечалось, расцвет и сближение наций — это две взаимосвязанные и взаимообусловленные стороны единого объективного процесса. Каждая из них выступает условием развития другой. Развитие и расцвет наций создает условия для усиления их взаимосвязей, расширения сферы сотрудничества и, следовательно, для их сближения. А чем больше сближаются нации, тем шире и теснее они сотрудничают, тем полнокровнее становится процесс их взаимообогащения, тем быстрее происходит развитие и всесторонний расцвет каждой из них.

Двуязычие с языком межнационального общения как форма единения всей многонациональной страны и в настоящее время сохраняет свою социальную значимость. Однако надо учитывать и то, что разновидность двуязычия с кыргызским языком, объявленным государственным в Кыргызстане, в настоящее время приобретает все большую социальную значимость и становится показателем включенности жителей разных национальностей в социальную и культурную жизнь страны. Это позволяет выстраивать новый диалог культур, на развитие которого влияют также и политические процессы сближения двух стран. Исходя из сформировавшихся отношений между Кыргызстаном и Россией, и, несмотря на их культурное различие, фактор билингвизма в Кыргызстане позволяет населению интегрироваться в другую культуру без особых сложностей.

Учитывая этническое разнообразие России, принятие кыргызской культуры для граждан России не является чуждым. В данном случае отсутствует билингвизм в качестве связывающего фактора, а главенствующую роль здесь играет историко-культурная связь с Кыргызстаном.

Подводя итог вышеизложенным фактам, можно сделать вывод о том, что билингвизм как коммуникативный феномен является широко распространенным явлением, являясь при этом одним из ключевых понятий лингвистики, социолингвистики, психолингвистики. При обсуждении вопросов билингвизма в теоретическом языкознании, как правило, речь идет и о взаимодействии разных языков, что расширяет рамки анализа билингвизма за счет теории межкультурной коммуникации. Следует прививать молодому поколению, с одной стороны, любовь и бережное отношение к родному слову, этническим историко-культурным ценностям, а с другой — сознательную мотивацию и потребность к двуязычию, которая составляет коммуникативную основу культуры межнационального общения в полиэтническом Кыргызстане.

Литература:

1. Богус М. Б. Подходы к комплексному исследованию билингвизма // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2014. — 6 с.
2. Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования // У. Вайнрайх. — Киев: Вища школа, 1979. — С. 263.
3. Легостаева О. В. Билингвизм и проблемы межкультурной коммуникации // Актуальные вопросы психологии и педагогики. — 2018. — С. 94–96.
4. Мамытканова Г. Н. Роль и значение двуязычия в новых условиях развития Кыргызстана // Вестник КГЮА. — 2013. — С. 132–133.
5. Апышев М. Феномен двуязычия: Чингиз Айтматов и Мар Байджиев: Научно-популярное издание. — Бишкек, 2009. — 156 с.

Chedenova Aijamal Bekturalievna
Chedenovaaijamal6@gmail.com
North Caucasus Federal University
Muktarbek Mustafa
Mustafa2002kgru@mail.ru
North Caucasus Federal University

Bilingualism as a factor of strengthening intercultural relations between Russia and Kyrgyzstan

This article examines bilingualism as a factor in the development of a dialogue of cultures and strengthening interethnic relations between Russia and Kyrgyzstan. The historical connection of the two peoples and the formation of integration processes taking place between them are taken into account.

Keywords: bilingualism, integration, culture, communication, history.

Социолингвистический «портрет» чувашико-русского малыша-билингва (на материале речи малышей-билингвов 2–3 лет)

Данная статья, представляющая собой результат исследования, проведенного автором, посвящена изучению речи малыша младшего дошкольного возраста в условиях чувашико-русского билингвизма. Опираясь на данные (около 700 языковых единиц), полученные в результате непосредственного наблюдения, свободной беседы с информантами и опроса их родственников, автор попытался составить подробный социолингвистический портрет малыша-билингва: определил, какому языку малыш отдает предпочтение, подробно описал особенности усвоения фонетики, лексики и грамматики русского языка ребенком.

Ключевые слова: билингвизм, малыш-билингв, речь.

В современном чувашиком обществе стремительно растет число семей, члены которых одинаково хорошо говорят как на чувашиком, так и на русском языке. Дети, растущие в такой среде и практически с рождения овладевающие одновременно двумя языками, называются билингвами [Словарь социолингвистических терминов]. Малыши, познавая мир, учатся обозначать предметы и явления окружающей его действительности при помощи слов, они учатся общаться. Малыши-билингвы, овладевая в той или иной степени двумя языками, обладают большим языковым инструментарием для выражения своих мыслей.

Изучением овладения речью в условиях билингвизма занимались многие ученые. М. М. Михайлов в книге «Двуязычие (принципы и проблемы)» приводит несколько точек зрения на уровень владения вторым языком: Ю. Д. Дешериева пишет, что у билингва можно наблюдать абсолютно одинаковое знание языков, Э. Блохер считает, что билингв владеет языками в той степени, что становится трудно определить, какой язык ближе говорящему, каким он охотнее пользуется, на каком думает [Михайлов, 1969]. Г. А. Анисимов изучал овладение русским языком разновозрастными школьниками и студентами-билингвами [Анисимов, 2010, 2015 и др.]. Все работы, посвященные изучению овладения русской речью детьми младшего дошкольного возраста, в основном носят методический характер. Мы считаем необходимым изучать речь малышей-билингвов, потому что, как известно, именно в этом возрасте с космической скоростью расширяется словарный запас ребенка, идет активное формирование его коммуникативных навыков и постижение грамматических языковых конструкций.

Целью настоящего исследования является составление и описание социолингвистического портрета чувашико-русского малыша-билингва 2–3 лет.

Материал для исследования — слова, фразы и тексты, созданные малышами-билингвами (около 700 единиц) — был собран путем непосредственного наблюдения за речевым поведением детей, свободной беседы с ними и опроса. В настоящем исследовании проанализирована речь двух детей: Васи Таратина (2017 г. р., на момент начала исследования ему было 2 г. 4 мес.) и Левы Лаптушкина (2016 г. р., на момент начала исследования Леве было 2 г. 7 мес.). Вася посещает детский сад с конца августа 2019 года. Родители Васи (для обоих родной язык чувашикий) общаются между собой и с детьми на чувашиком и русском языках в зависимости от обстоятельств, ситуации и обстановки. Часто бывает так, что начало фразы произносят на чувашиком языке, а ее конец — на русском. Лева посещает детский сад с февраля 2019 года. Лева живет с мамой и бабушкой (родной язык для обеих чувашикий), которые общаются между собой как на чувашиком, так и на русском языке. Папа Левы (родной язык чувашикий) работает в Новом Уренгое, когда приезжает домой, то родители Левы общаются между собой по-русски. С Левого почти всегда родители разговаривают по-русски, бабушка, обращаясь к внуку, иногда произносит фразы на чувашиком языке.

У обоих детей бабушки-дедушки живут рядом и ежедневно общаются с внуками. Бабушки-дедушки Васи разговаривают с малышом только по-русски, между собой только по-чувашски, при общении с родителями Васи используют как чувашский, так и русский язык, причем часто бывает так, что начинают предложение на одном языке, а заканчивают его на другом.

Уровень владения двумя языками малышами-билингвами 2–3 лет

Наблюдая за речью Васи и Лёвы, мы заметили интересный факт: малыши в процессе становления языковой способности отдают предпочтение изучению и использованию второго языка, что отрицательно сказывается на овладении родным языком, который обоими мальчиками используется по-разному. Лева Лаптушкин чувашскую речь слышит и некоторые слова повторяет за бабушкой, например:

Бабушка:

— *Лева, кайха кунтан, ан мешетле! (Лева, отойди, не мешай)*

Лева (смеясь):

— *Кунтан! Мешетле! (Отсюда! Мешай!)*

Но когда его спросили, что обозначают произнесенные им слова, малыш не ответил, убежал играть. То есть Лева механически повторяет слова бабушки, не зная их значения.

Вася Таратин тоже повторяет простые чувашские слова вслед за взрослыми: кай! (уйди), кил (иди сюда), пар (дай) и др. Однако мы заметили, что Вася понимает смысл многих произносимых на чувашском языке фраз, например, *мама, бабушка и Вася пошли гулять, мама вдруг вспоминает о Васиной бутылочке с водой, позабытой дома. Мама:*

— *Ой, Васян шывне килте манса хавартам. (Ой, воду Васи дома забыла)*

Вася:

— *Аиму абыва? Пить хацу! (Почему забыла? Пить хочу!)*

Пришлось маме возвращаться домой за водой.

Или такой диалог. *Вася ходил в гости к Лёве, заигрался и не хочет идти домой. Мама привела его домой и за ужином рассказывает папе:*

— *Лева патенчен килешшен мар. Анат щиме кайромор тесен кона «Айда домой» теме пуцларе. (Не хотел приходиться от Лёвы. Только когда сказала: «Пойдем кушать!» начал говорить «Айда домой!»)*

Вася:

— *Это я говоил. Усать ател! (Это я говорил. Кушать хотел!)*

Очевидно, что если ребенок достаточно часто слышит чувашскую речь, то он ее и понимает, вероятно, и сам начнет создавать высказывания на этом языке. Но оба ребенка на данном этапе жизни предпочтение отдают русскому языку. Это обусловлено тем, что основную часть своей жизни они проводят в детском саду, где общение строится именно на русском языке. Однако на овладение русской речью, мы думаем, в той или иной степени оказывает влияние родной язык.

Овладение фонетикой русского языка малышами-билингвами 2–3 лет

Возраст 2 г. 5 мес. — 2 г. 6 мес. — время интенсивного развития речи, причем за какие-нибудь полгода происходит мощнейший скачок в овладении речью. Безусловно, речь малыша двух с половиной лет очень сильно отличается от речи ребенка, которому уже почти три годика. Основными фонетическими особенностями речи малыша, которому 2 г. 6 мес., согласно моим наблюдениям, являются следующие: звукоподражание: *тук-тук-тук, пи-пи-пи*; аккомодация: *вуок / волк* (Вася Т., 2 г. 6 м.); *буотик / болтик* (Лева, 2 г. 7 м.); ассимиляция: *инон / лимон* (Вася Т., 2 г. 6 м.); замена согласного гласным: *тига / тигр* (Лева, 2 г. 7 м.); пропуск первых звуков в слове: *гай / играй!* (Вася Т., 2 г. 5 м.); пропуск многих согласных в словах: *аомка / соломка* (Вася Т., 2 г. 5 м.); замена звуков по артикуляции: *апук / лопух* (Вася Т., 2 г. 6 м.); перестановка звуков: *иж'ащ' / жираф* (Вася Т., 2 г. 6 м.); произношение [Щ'] на конце глаголов: *пащ' / спать, тащ' / читать; акощ' / открой; ни моц' / не могу* (Вася Т., 2 г. 5 м.); упрощение слов: *бо! / больно; Бабок / Барбоскины, авик / снеговик* (Вася Т., 2 г. 6 м.); повторение одинаковых слогов: *акак / самокат* (Вася Т., 2 г. 6 м.)

Наблюдая за речью малышей, мы выделили несколько особенностей, характерных для фонетики детской речи:

- 1) Перестановка слогов: *это мои паточки!* / *это мои тапочки; не гаошишь!* / *не догонишь!* (Вася Т., 2 г. 11 м.);
- 2) Замена звуков близкими по артикуляции: *Тика! Тика все!* / *Тихо! Тихо все!*; *Дай будик!* / *Дай кубик!* (Вася Т., 2 г. 11 м.); *кат' сханы* / *как слоны* (Лева, 3 г. 2 м.);
- 3) Замена шипящих свистящими: *сэй / чай; мясик / мячик: сто? / что?* (Вася Т., 2 г. 11 м.); *сипит / шипит; ф пазяунаф / в пожарных* (Лева, 3 г. 2 м.);
- 4) Замена шипящих взрывными: *додый / желтый* (Вася Т., 2 г. 11 м.);
- 5) Замена свистящего губно-зубным: *фуп / суп; фуфыку!* / *музыку!*
- 6) Уподобление слогов: *фуфыка / музыка; додый / желтый* (Вася Т., 2 г. 11 м.);
- 7) Смягчение согласных: *тианик / тройник* (Лева, 3 г. 2 м.);
- 8) Пропуск согласных или групп согласных, особенно часто в начале слова: *Ииаус / Микки Маус; иноный / зеленый; иди а ой!* / *иди со мной; атите!* / *смотрите! Ты ать сто ли? / Ты спать что ли?* (Вася Т., 2 г. 11 м.); *не упель / не успел, мое / море; акабат / акробат* (Лева, 3 г. 2 м.);
- 9) Недоговаривание слов: *туни / турник* (Лева, 3 г. 2 м.); *жок / горка* (Вася Т., 2 г. 4 м.);
- 10) Упрощение сложных слов: *абука / подушка; аафор / светофор; как исяся акоки? / как называются колготки? / патюпатюц / чупа-чупс* (Вася Т., 2 г. 11 м.); *актитен / аттракцион; кинтянель / кондиционер* (Лева, 3 г. 2 м.);
- 11) Эпентеза (вставка звуков, особенно гласных): *тигох / тигр, тиатор / театр* (Вася Т., 2 г. 11 м.);
- 12) Диэрета (выкидка звуков): *кушат / кушает* (Вася Т., 2 г. 11 м.);
- 13) Неправильное ударение: *ней адУ / ней воду* (Вася Т., 2 г. 10 м.); *ана не дАла тифон / она не дала телефон* (Лева, 3 г. 2 м.);
- 14) Интонационное богатство: попытки Васи Т. голосом, темпом и громкостью речи показать, как разные животные пытаются съесть Колобка; передразнивание Левой бабушки, когда она ругается.

К трем годам артикуляционный аппарат у малыша развивается, что влечет увеличение произносимых звуков и желание произносить сложные слова, но, с другой стороны, он еще не настолько развит, чтобы произносить слова фонетически чисто.

Усвоение лексики русского языка малышами-билингвами

В младшем дошкольном возрасте происходит установление четкой связи между словом и обозначаемым им понятием (если в силу особенностей произношения окружающие не понимают малыша, то он просто идет и показывает на предмет речи или показывает действие), слово в сознании малыша перестает существовать изолированно, он ищет возможность связать его с другими словами — начинают формироваться синтагматические связи. В речи ребенка появляются слова, выполняющие уточняющую и даже эстетическую функцию. Происходит колоссальное увеличение словарного запаса ребенка.

Лексические особенности речи малыша-билингва 2–3 лет:

- 1) В раннем возрасте (2,6 г.) называние предметов словами-звукоподражаниями: *ко-ко-ко* (показывая на курицу), *вав-вав* (показывая на собаку) (Вася, 2 г. 5 м.)
- 2) Также в раннем возрасте смысловое (тем более, грамматическое) неразличение одушевленных и неодушевленных понятий. Вася Т. говорил «Ийэк!» / «Привет!» при каждой новой встрече с кем-чем-либо (маме, когда только что проснулся и когда пришел из зала на кухню; горке, на которую пришел кататься: *Ийэк, гока!* / *Привет, горка!*) Аналогично употребление в речи малыша слова *пока*.
- 3) Формирование представления о многозначности слов, умение употреблять слова как в прямом, так и в переносном значении начинается также в младшем возрасте. В 2 г. 4 м. Вася говорил *пока* всем (всему), кто (что) ему не нравилось в момент речи, то есть семантический компонент «расставание» он актуализировал на компонент «иди отсюда». Восклицанием *обо!* Вася выражал свое удивление, восхищение и страх. К 2 г. 11 м. Вася уже овладел умением употреблять слова в прямом и переносном значении: *Ой акая шляпа у тети!* / *Ой какая шляпа у тети!* (о шляпе с широкими полями) и *Пап, мы шляпы, абыи акет...* / *Шляпы...* / *Пап, мы шляпы, забыли пакет...* / *Шляпы* (когда забыли пакет в кафе) (Вася Т., 2 г. 11 м.)
- 4) Понимание того, что слово употреблено в переносном значении, обратном буквальному и умение употреблять слова так же: на вопрос мамы, хорошо поступила Шапокляк, разбив окно, Вася

хитро смотрит и, улыбаясь, отвечает: «*Анешна карасе!*» / «*Конечно, хорошо*». Бабушка у Левы нечаянно пролила воду, на что Лева ей заявил со вздохом: «*Маладесь баба!*» / «*Молодец баба*» (Лева, 3 г.)

5) Замена понятий ассоциативно близкими:

Мама: *Вася, если мама лошадка, то ее малыш кто?*

Вася: *Жеребенок.*

Мама: *А папа у жеребенка как называется?*

Вася: *Конь.*

Мама: *А как называется малыши у коровы?*

Вася: *Жеребенок*

Мама: *Нет, теленок. А папа у теленка кто?*

Вася: *Бык!*

В 2 г. 5 м. Вася словом *маиц* / *малыш* называл все одушевленные существительные небольшого размера: себя, другого маленького ребенка, воробья, трясогузку и т. д.: *маиц пыг-пыг!* (показывая пальчиком на воробья) / *воробей прыгает*

6) Проникновение «взрослых» слов в речь ребенка. Мама показала Васе видеозапись новогоднего утренника. Вася, посмотрев, как дети танцуют, вынес свой вердикт словом «*Пикольно*» / *прикольно*. На вопрос мамы о значении этого слова Вася ответил «*Это карашо!*» / «*Это значит хорошо*»;

7) Появление в речи антонимов: *Няня асей, а Вася макой!* / *Ваня (брат) большой, а Вася маленький* (Вася Т., 2 г. 9 м.); *Я хаосий, ты пахая!* / *Я хороший, ты пахая* (Лева, 2 г. 11 м.);

8) Использование синонимов: *Мама, аати, акая луза асяя, пъям агомая!* / *Мама, посмотри, какая лужа большая, прямо огромная!* (Вася Т., 2 г. 9 м.)

9) Использование сравнений: *О какой асей аемный кхан, как ижаф!* / *О какой большой подъемный кран, как жираф!* (Вася Т., 2 г. 10 м.); *Я басей, как схон!* / *Я большой, как слон!* (Лева, 3 г. 2 м.)

Многие слова чувашского языка Вася Т. также понимает, но в речи не использует, Лева умеет по-чувашски подзывать овец (*Быча!*) — слышал, как это делает бабушка.

Усвоение грамматики русского языка малышами-билингвами

Как известно, возраст до 5 лет — период активного словотворчества. У Васи Т. и Левы Л. этот период только начинается: мы заметили только единичные случаи словотворчества. Спускаясь с мамой по лестнице, Вася (2 г. 11 м.) считает ступеньки: *певай, дватай, титай... / первая, вторая, третья...* Обращаясь к родителям, Вася называет их одним словом — *мапа!* Лева (3 г. 2 м.) *маленький стол* называет *сточик* по аналогии со *стульчиком*.

Среди особенностей усвоения грамматических категорий русского языка малышом-билингвом можно назвать следующие:

1) Отсутствие согласования по роду: *я убала / я убрала; а эта угой песня / а это другая песня; вот он афака / вот она лошадка; мое игука, не дам! / моя игрушка, не дам!* (Вася Т., 2 г. 11 м.); *я адела / я надел* (Лева, 3 г.)

2) Нерегулярное согласование по числу: *А эта чей ваики? / А это чьи варежки?; мая оки! / мои очки!* (Вася Т., 2 г. 10 м.)

3) Нерегулярное образование форм множественного числа: *Как исяся акоки? / Как называются носочки?, но А мона уши тинуть? / а можно за уши тянуть?* (Вася Т., 2 г. 11 м.)

4) Употребление формы дательного падежа вместо винительного: *Ни угай бата! Бат каросий! / Не ругай брата! Брат хороший!; Дай мясу! / Дай мясо!* (Вася, 2 г. 10 м.)

5) Употребление формы именительного падежа вместо винительного: *У! Я аюсь мидведь! / У! Я боюсь медведя!* (Вася Т., 2 г. 11 м.)

6) Склонение несклоняемых существительных: *Дай Ба[ъ]ню! / Дай Барни!* (Вася Т., 2 г. 10 м.); *Айда в Сочю! / Поедем в Сочи!* (Лева, 3 г.)

7) Образование форм слова без учета морфологических чередований: *ней есеки! /ной песенки!; пиеки / на пеньке, ты пвакаишь? / ты плачешь?* (Вася Т., 2 г. 9 м.), *я хаду пиком / я хожу пешиком* (Лева, 3 г. 2 м.)

- 8) Образование синкретических и аналитических форм повелительного наклонения. При образовании синкретических форм, как было сказано выше, не учитываются морфологические чередования, из-за чего возникают омонимы: *пей аду!* и *пей есеки!* / *пей воду* и *пой песенки* (Вася Т., 2 г. 11 м.). Аналитическая форма императива образуется при помощи вспомогательного глагола давай и глагола в форме настоящего времени множественного числа (видообразование игнорируется): *давай играем, пап!* / *давай поиграем, пап!* (Вася Т., 2 г. 11 м.) Достаточно часто образование составной формы повелительного наклонения при помощи вспомогательного глагола давай и инфинитива: *давай кушать* (Вася Т., 2 г. 10 м.); *давай бегать* (Лева, 3 г.). Часто вместо частицы давай употребляется слово *айда*: *айда пать!* / *пойдем спать* (Вася Т., 2 г. 11 м.); *айда дамой/ пойдем дамой* (Лева, 3 г.). Скорее всего, употребление слова *айда* — это влияние чувашского языка, в котором айта, согласно чувашско-русскому словарю, выражает «призыв, приглашение: айта киле — пойдем домой». [Чувашско-русский словарь, 1985].
- 9) Игнорирование супплетивных форм: *еть!* / *поезжай!* (Вася Т., 2 г. 11 м.); *харасее* / *лучше* (Лева (3 г. 2 м.))
- 10) Принадлежность предметов выражается двумя способами: притяжательными местоимениями (*мой игука/ моя игрушка* (Вася Т., 2 г. 8 м.); *моя мама / моя мама* (Лева, 2 г. 9 м.); *эта у миня пакет/ Это мой пакет* (Вася Т., 2 г. 11 м.); *эта у тибя мама? / это твоя мама?* (Лева, 2 г. 9 м.))
- 11) При выражении отрицания частица НЕ ставится только перед существительным или глаголом: *Не асю!* / *Не хочу!* *Это моя не дуг!* / *Это не мой друг!* (Вася Т., 2 г. 11 м.)

В речи малышшей редко встречаются числительные, отсутствуют причастия и деепричастия.

Что касается усвоения малышом-билингвом синтаксиса русского языка, то можно отметить, что произносить полные фразы ребенок начинает в возрасте 2 г. 9 м. — 3 г. До этого он произносит только отдельные слова, к трем годам малыш произносит уже фразу из 4–8 слов (*Папа на ите, а мы иком, адна?* / *Папа на лифте, а мы пеишом, ладно?*) небольшой (из 3–4 предложений) текст и активно вступает в диалог: *А давай аедим диевню. Там баба деда пвачут. «Где мой Вася?» — ааят./ А давай поедем в деревню. Там баба с дедой плачут. «Где наш Вася?» — говорят* (Вася, 2 г. 11 м.)

Кроме этого, следует отметить следующие особенности усвоения синтаксиса:

- 1) Частотность беспредложных конструкций: *Не асю аазин басей!* / *Не хочу в большой магазин* (Вася Т., 2 г. 11 м.)
- 2) Частотность инверсий: *пацы макои / маленькие пазлы* (Вася Т., 2 г. 8 м.), *книга каросий* (Лева, 2 г. 10 м.)
- 3) Употребление неполных предложений.
Мама: *Что ты здесь делаешь, Вася?*
Вася: *Мутик*
Мама: *Что мультик?*
Вася: *Мутик атью / Мультик смотрю*

Итак, в возрасте 2–3 лет идет активное усвоение русского языка, в первую очередь его фонетики. В речи чувашско-русских малышшей-билингвов преобладают русские слова. Дети практически не говорят на родном языке или вставляют некоторые слова в русские фразы. Лишь в некоторых случаях мы наблюдаем влияние родного чувашского языка на процесс усвоения грамматики русского языка. Таким образом, социолингвистический портрет малышшей-билингвов 2–3 лет свидетельствует о том, что они являются носителями отрицательного билингвизма, при котором идет активное усвоение и использование русского языка, а о родном языке, к сожалению, забывается.

Литература:

1. Анисимов Г. А. Избранные работы по лингводидактике и языкознанию / Г. А. Анисимов. — Чебоксары: ЧГПУ, 2010. — 317 с.
2. Анисимов Г. А. Формирование у студентов-билингвов профессиональной коммуникативной компетентности при интегративном обучении филологическим дисциплинам // <https://e-koncept.ru/2015/95268.htm>

3. Михайлов М. М. Двухязычие (Принципы и проблемы) / М. М. Михайлов. — Чебоксары: Издательство ЧГУ им. И. Н. Ульянова, 1969. — 370 с.
4. Словарь социолингвистических терминов / <https://sociolinguistics.academic.ru>
5. Чувашско-русский словарь / Под ред. М. И. Скворцова. — М.: Русский язык, 1985. — 712 с.

Taratina Elena Gennadyevna

taratinalena@mail.ru

secondary school No. 61 (Cheboksary),

school of the Center of pedagogical excellence (Moscow)

This article, which is the result of a study conducted by the author, is devoted to the study of the speech of a toddler of younger preschool age in the conditions of Chuvash-Russian bilingualism. Based on the data (about 700 linguistic units) obtained as a result of direct observation, free conversation with informants and questioning of their relatives, the author tried to compile a detailed sociolinguistic portrait of a bilingual baby: he determined which language the baby prefers, described in detail the features of mastering the phonetics, vocabulary and grammar of the Russian language by the child.

Keywords: bilingualism, bilingual kid, speech.

Семантические примитивы в экспликации дидактического содержания пословиц

В статье рассматривается понятие семантических примитивов и на этой основе делается попытка синонимической перифразы пословиц о речи для экспликации предписанных норм коммуникативного поведения.

Ключевые слова: метаязык, семантические примитивы, речь, дидактический жанр, коммуникативное поведение.

Цель статьи — рассмотреть семантические примитивы как прием толкования норм коммуникативного поведения в пословицах о речи.

Семантический метаязык может казаться абстрактным и сложным для обучающегося. Тем не менее научный язык в той или иной мере должен вводиться в практику обучения и в речевой обиход студента как язык профессии, прежде всего потому что развивает навык лингвистического анализа и прививает определенную научную методологию, умение формулировать свои наблюдения над собственным языковым мышлением.

Семантическое представление предложения, по определению А. Вежбицкой, состоит в том, чтобы обнаружить «подходящую перифразу», т. е. «предложение в том же языке, которое можно было бы считать построенным на «семантическом языке» (т. е. лишь с помощью слов, принятых в качестве элементарных и соединенных по предполагаемым грамматическим правилам «семантического языка») [1, с. 244]. И она отмечает, что элементарные смыслы, «неопределяемые элементы представляют собой кирпичики, из которых строятся все человеческие высказывания, и в качестве таковых... они должны быть известны всем, включая детей» [1, с. 237]; «неопределяемые элементы должны соответствовать разговорным словам (выражениям), извлеченным из естественного языка» [1, с. 237].

Среди элементарных неопределяемых смыслов А. Вежбицка называет смысл *сказать* (и указывает, что, например, смысл *назвать* сложнее, чем *сказать*). Понятие «речь» хотя на первый взгляд кажется простым и самоочевидным, но его тоже нельзя отнести к элементарным. Для обычного человека в повседневности язык и речь означают говорение (*говорить, сказать*). Но, как показывают пословицы о речи (слове, языке, говорении), в понятие речи включается и представление о том, как сказать, о чем, какая речь и кому адресована [3, с. 156]. То есть отображается разное знание о том, кто и как говорит, а также отношение говорящих субъектов к предмету речи. В этом плане дидактический жанр пословицы в языке выполняет регулятивную функцию.

Среди пословиц о речи есть тексты с прямым указанием на правила коммуникативного поведения: *Не спеши языком, спеши делом. Меньше говори, больше слушай. Лучшие недосказать, чем пересказать* и под. Однако чаще пословица, как образный текст, требует, особенно при изучении неродного языка, толкования образа и экспликации дидактического содержания, определения оценки, которая в пословице дана какой-то типовой речевой ситуации и поведению участников речевого общения, например: *Мягко стелет, да жестко спат. У стен есть уши*. Соответственно требуется явное формулирование норм коммуникативного поведения. И для этого подходит метод семантического толкования, толкования-экспликации неявно обозначенных в пословице правил речевого поведения в коммуникации.

Например, известное правило, что говорящему следует потрудиться, потому что говорить, держать речь, беседовать — непростое дело: *Речь вести — не лапти плести; Слово держать — не по ветру бежать; Колокольный звон не молитва, крик не беседа*.

Или, например, что не следует говорить безосновательно, сказанное следует подтверждать доказательством: *Слово к делу не пришьешь;*

Или что человек может показать себя в поступках: *Речи что мед, а дела что полынь; Речами тих, да сердцем лих. Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается*.

И что следует говорить к месту, оценивая ситуацию: *Не всякая пословица при всяком молвится.*

Что злые речи не стоит слушать, а пропустить мимо: **Собака лает — ветер носит;** и т. д.

Коннотации, которые ассоциируются с положительными или отрицательными образами, на практике служат основанием для присвоения запечатленного житейского опыта в общении.

Какие смыслы-экспликаторы из семантического метаязыка регулярно применимы для толкования норм коммуникативного поведения в синонимичных выражениях к пословицам о речи?

В другой работе, разбирая речевые акты, А. Вежбицка приводит набор элементов толкования, вроде: «*Предполагая, что ты хочешь... и желая сделать так, чтобы ты знал заранее, я говорю:...*» (о толковании предостережений) [2, с. 267].

Очевидно, что при толковании-экспликации дидактического содержания, наряду с указанными, можно употребить оценочные слова «хорошо-плохо» / «лучше-хуже»; «полезно», «желательно», «как/так» и др. единицы. Например:

Назвался груздем — полезай в кузов: **хорошо**, когда ты сказал и ты сделал. **Желаю**, чтобы ты поступил **так**, когда трудно.

Молчание — золото, а слово — серебро: **зная, что** молчание, **как** золото, **лучше, хорошо**, когда ты **не скажешь**.

Слово не стрела, а сердце язвит: **зная, что плохо**, когда сердцу больно, то **сказать нежелательно**.

Собака лает — ветер носит: **желая сделать так, чтобы ты знал**, что плохие слова развеиваются, **хорошо не думать о** них.

Таким образом, используя приемы семантического толкования высказываний, можно проговаривать с учащимися нормы речевого поведения и одновременно вырабатывать у них лингвистическое умение выделять компоненты смысла и навык перефразирования выражений в процессе наблюдения над собственным языковым сознанием.

Литература:

1. Вежбицка А. Из книги «Семантические примитивы». Введение//Семиотика. — М.: Радуга, 1983. — С. 225–253.
2. Вежбицка А. Речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике: Лингвистическая прагматика. — М.: Прогресс, 1985. — С. 251–276.
3. Гатина А. Э. Образ речи в обыденном языке (по материалам русско-киргизского словаря К. Юдахина и русскоязычных словарей) // II Международный конгресс «Языковая политика стран Содружества Независимых Государств (СНГ)» (Алма-Ата, 26–28 октября 2021 г.): сборник тезисов / сост. и ответ. ред. С. Ю. Камышева. — М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2021. — С. 156.
4. Даль В. Напутное // Русское устное народное творчество. Хрестоматия по фольклористике. — М.: Высшая школа, 2003. — С. 140–147.

A. E. Gatina

gatina-ae@rambler.ru

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor of the Kyrgyz-Russian Slavic University

Bishkek, Kyrgyzstan

Semantic primitives in the explication of the didactic content of proverbs

The article considers the notion of semantic primitives. Based on this there is an attempt to make synonymous paraphrase of proverbs about speech to explicate the prescribed norms of communicative behavior.

Keywords: metalanguage, semantic primitives, speech, didactic genre, communicative behavior.

Категориальные признаки ментального образования *воспитатель* в период XVIII–XIX веков

Цель статьи — выявить и описать категориальные признаки ментального образования *воспитатель* в период XVIII–XIX веков. Анализ конструкций показал актуальность следующих лингвистических категорий: время, пространство, оценка. Внутри категории пространства выявлен широкий спектр локативных отношений. Признаки ценности реализуются когнитивными моделями на основе концептуальных метафор ‘воспитатель → клад’, ‘воспитатель → сокровище’. В описании ментального образования *воспитатель* преобладает позитивная оценка: *лучший, гениальный, идеальный, великий, достойный, несравненный, чудесный, незаменимый*.

Ключевые слова: ментальное образование, лингвистическая категория, концепт, темпоральные признаки, пространственные признаки, ценностно-оценочные признаки.

Антропоцентризм как одна из ведущих тенденций филологической науки на стыке XX–XXI веков предопределил развитие когнитивной лингвистики и лингвокультурологии. Ментальность, отраженная в языке, картина мира и концепт становятся фокусом многих лингвистических исследований. «Механизмы формирования ментальных образований, их многокомпонентная структура, объективация репрезентантов в языке представляют предметную область концептуальных исследований» [3, с. 516]. Ментальные образования, или концепты, выступают объектами изучения представителей различных научных школ, чем объясняется отсутствие единообразия терминологического аппарата.

В нашем исследовании мы руководствуемся методикой Санкт-Петербургско-Кемеровской школы концептуальных исследований [5]. Рассмотрение манифестации репрезентанта концепта в языковом материале позволяет выявить группы признаков. Данная статья освещает только категориальные признаки. «Концепт «обрастает» категориальными признаками: ценностно-оценочными и пространственно-временными» [4, с. 127]. Данная группа признаков наряду с образными и символическими является вторичной, первичными или базовыми признаками считаются мотивирующие и понятийные.

Целью статьи является выявление и описание категориальных признаков ментального образования *воспитатель* в период XVIII–XIX веков. Фактическим материалом исследования послужили текстовые репрезентации ментального образования *воспитатель* XVIII и XIX веков, полученные методом сплошной выборки из Национального корпуса русского языка. Анализ конструкций с включенным репрезентантом показал актуальность следующих лингвистических категорий: время, пространство, оценка.

Темпоральные признаки. Категория времени мало представлена в языковом материале. Ситуация смены преподавателя описывается эпитетами *бывший* (*Он был очень доволен, что свалил на меня обузу развлекать и увеселять Наташу и своего бывшего воспитателя*. М. Е. Салтыков-Щедрин. *Круглый год*) и *новый* (*Эля скоро нашел себе нового воспитателя в лице некоего талмудиста и мыслителя-самоучки Фишла Харифа*. Шолом-Алейхем. *Мечтатели*). Устойчивым выражением *старое время* объективируется конфликт поколений, противопоставление прошлой эпохи и современности (*Ученики обнаруживают явную ненависть к воспитателям старого времени*. Н. Г. Помяловский. *Вукол*). Просторечная лексема *тогдашний* соответствует конкретному периоду работы в должности воспитателя (*Тогдашние воспитатели придумали следующий педагогический прием...* Б. Б. Глинский. *Царские дети и их наставники* (1899)). Великие люди, которые оставили след в истории, своими деяниями оказывают воспитательное воздействие на все последующие поколения. Такими воспитателями воспринимаются писатели и поэты, темпоральный признак вербализуется эпитетом *постоянный* (*Поэтому Гоголь был, есть и будет постоянным воспитателем человечества...*

когда «Вечера на хуторе» и «Миргород» прославили уже Гоголя, как неподражаемого рассказчика и юмориста. В. П. Авенариус. Школа жизни великого юмориста (1899)).

Пространственные признаки. Категория пространства в структуре ментального образования *воспитатель* представлена широким спектром локативных отношений. Одним из наиболее частотных понятийных признаков данного концепта является ‘должность’. Локативные субпризнаки, объективирующие признак ‘должность’ несут в себе значение пространства, в котором осуществляется трудовая деятельность. Среди таких признаков отмечены: ‘дом’ (... *Современная молодежь, и особенно из сословия землевладельцев, далеко не оправдывает ожидания их родителей, вы слышали жалобы и на домашних воспитателей...* Н. В. Шелгунов. Наше разномыслие // «Дело», 1867, № 6), ‘институт’ (*Бабушка должна была принять из рук институтских воспитателей свою дочь, княжну Анастасию...* Н. С. Лесков. Захудалый род), ‘учебное заведение’ (*Но, конечно, плавать не выучишься, оставаясь на земле, и совместная не с чиновниками министерства народного просвещения, а с воспитателями государственных учебных заведений, полная взаимного доверия работа представителей земского и городского самоуправления не замедлит принести самые плодотворные результаты.* В. А. Гольцев. Внутреннее обозрение [октябрь] // Русская мысль, 1880), ‘гимназия’ (*Возвратившись из дому в гимназию, он пошел явиться дежурному воспитателю и сдать ему отпускной билет.* Н. И. Позняков. Товарищ).

Спецификой ментального образования *воспитатель* в русской лингвокультуре является позиция субпризнака ‘национальность’ в структуре концепта. Начиная с реформаторской эпохи Петра I, аристократический класс России строил свою жизнь в тесном взаимодействии с европейскими державами. По традициям того времени с раннего возраста рядом с ребенком должен был находиться домашний воспитатель, считалось что лучшие представители профессии жители Франции и Швейцарии (... *воспитателей находят очень легко <...> небогатые родители брали к своим детям или плоховатых немцев, или своих русских из семинаристов, а люди более достаточные держали французов или швейцарцев.* Н. С. Лесков. Захудалый род (1874)). Таким образом, признак ‘национальность’, являясь антропоморфным социальным для многих концептов, в нашем исследовании трактуется как пространственный признак ‘иностранец’.

Реализация данного признака осуществляется разноаспектными языковыми средствами. Это падежные конструкции с глаголами, описывающие иерархическое положение в семье — чуть выше статуса слуги. Среди них глаголы и их производные: *попадать* (*Французик, мосье Пардоннэ, был, как все французы, <...> как некогда попадали туда же их предки в качестве ученых воспитателей юношества.* Г. П. Данилевский. Воля (1863)), *вывозить* (*Он был вывезен из Франции, в качестве воспитателя...* М. Е. Салтыков-Щедрин. Мелочи жизни (1886–1887)), *обратиться* (*Не надеясь найти для царского сына хороших воспитателей в России, она обратилась в чужие края и <...>, пригласила швейцарца Лагарпа.* Н. И. Греч. Записки о моей жизни (1849–1856)). Вербализация происходит посредством пассивной конструкции *определиться в / быть рекомендованным* (*К нему приехал женевец, желавший определиться в воспитатели.* А. И. Герцен. Кто виноват? (1841–1846)). Отмечен признак ‘американец’ (С детства находился он под сильным влиянием своих воспитателей, американских миссионеров. А. А. Черевкова. История одной маленькой монархии // «Исторический вестник», 1898).

Эпитеты *иностранный* и *чужеземный* часто несут в себе отрицательную коннотацию, например — нежелание геройствовать во славу России (*Шарле был не цирюльником, не барабаником, как иные из наших иностранных воспитателей...* А. В. Дружинин. Рассказ Алексея Дмитрича (1848)), или вольнодумство (... *занесенным в голову общества чужеземными воспитателями.* Н. В. Гоголь. Выбранные места из переписки с друзьями (1843–1847)).

В качестве локаций встречаются названия городов: Киев (... *в педагогике киевских воспитателей!* Н. А. Добролюбов. Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами (1860)), Лейпциг (*Мы жили в городе Киевеи воспитатель мой был лейпцигский уроженец Шауфус...* А. А. Башилов. Молодость А. А. Башилова (1841) // Заря, 1871).

В XVIII веке традиционно невысокое социальное положение воспитателя объясняет малое наличие некоторых признаков в языковом материале. Пространственный признак ‘место’ единичен в языковом материале. Он подчеркивает величие профессии (*В их школе есть место только для воспитателей и воспитанников.* К. Д. Ушинский. Три элемента школы (1848)).

Метонимическое переосмысление лежит в основании пространственного признака ‘высоко’, высота здесь обозначает нравственную позицию воспитателя (*Говоря, что в лице воспитателя осуществляется для ребенка нравственный закон и разумное убеждение, они, очевидно, ставят воспитателя на недостижимую высоту.* Н. А. Добролюбов. О значении авторитета в воспитании).

Малая актуальность признака ‘англичанин’ объясняется историческими реалиями эпохи. Совместная военная победа над Наполеоном подогрела взаимный интерес двух стран недолго. Уже к двадцатым годам XIX века Великобритания и Россия становятся геополитическими оппонентами. Признак встречается преимущественно с отрицательной коннотацией (*... в его классе надзиратель, то есть воспитатель, англичанин, довольно бестолковый человек...* И. В. Киреевский. Письма оптинскому старцу Макарию (1853)). Произведение Диккенса критикуется не только с позиций литературы, осуждается воспитательная система, включая и родителей, и педагогов (*Величавое семейство, обрисованное в романе «Домби и Сын», губило детей вверенных его попечению, единственно от сухости собственной души воспитателей и черствого педантизма.* А. В. Дружинин. Письма иногороднего подписчика о русской журналистике (1849)).

Ценностно-оценочные признаки. В структуре любого ментального образования особое место занимают ценностно-оценочные признаки, композиты данной группы формируют собственное аксиологическое мировосприятие носителя языковой культуры. «Аксиологическая картина мира оказывает влияние на человека, опосредованно формируя его стремления и жизненные цели. Вместе с тем, подвергаясь родительскому, государственному, религиозному и медийному «программированию», индивид порождает свою собственную наивную аксиологическую картину мира. Основываясь на своем «аксиологическом видении мира», человек формулирует оценочные суждения по отношению к тем реалиям, которые появляются в его жизни» [2, с. 20].

В структуре концепта различаются признаки ценности. Они реализуются когнитивными моделями на основе концептуальных метафор ‘воспитатель → клад’, ‘воспитатель → сокровище’ (*Я сочту за великое сокровище найти хорошаго воспитателя; но оный кладъ весьма глубоко въ землю зарыть.* Ф. А. Эмин. Адская почта или курьеръизъ ада съ письмами (1788)).

Классификация аксиологических значений дается вслед за Н. Д. Арутюновой [1, с. 75]. Признаки нормативной оценки демонстрируют максимальную частотность в языковом материале, они могут быть выражены формами степеней сравнения: *лучший* (*Молодой Форли вырос на попечении лучших воспитателей тогдашней аристократии.* Е. П. Ростопчина. Палаццо Форли (1854)), *плохой* (*Правда, впрочем, что воспитатели, предполагавшие фанатизм в детях 10–12 лет, должны были быть уж очень плохи...* Н. А. Добролюбов. От дождя да в воду (1861)). Утилитарная оценка представлена признаком ‘непригодный’ (*Несмотря на то что Иоганн Остерман был мало пригоден к ответственной должности воспитателя детей...* Б. Б. Глинский. Царские дети и их наставники (1899)).

В языковом материале выявлено преобладание позитивной оценки. Воспитатель, обладающий необходимыми педагогическими достоинствами и преданный своему делу, заслуживает самых лестных эпитетов: *лучший* (*Педагогика есть новейшая наука, основанная на наблюдениях и записках лучших воспитателей...* Н. А. Лухманова. Девочки (1894)), *гениальный* (*Впрочем, ни Ефима Петровича, ни гениального воспитателя уже не было в живых...* Ф. М. Достоевский. Братья Карамазовы (1880)). Хотя существование таких педагогов подвергается сомнению, в таком случае отрицательная коннотация скрывается не в эпитетах, а в саркастичном прочтении текстовой конструкции: *идеальный* (*Искать непогрешимых, идеальных наставников и воспитателей в наше время было бы еще слишком смелая и совершенно напрасная отвага.* Н. А. Добролюбов. О значении авторитета в воспитании), *великий* (*После этого, не вправе ли историк сказать, что он изображает дела великого народного воспитателя?* С. М. Соловьев. Петровские чтения (1871)), *достойный* (*По уму и добродетелям он один мог быть достойным воспитателем Иоанна и правителем государства.* А. О. Ишимова. История России в рассказах для детей (1837–1840)).

Частная оценка отличается эмотивной составляющей (*...ни с кем не сравненный, чудесный воспитатель, никем не заменимый Александр Петрович.* Н. В. Гоголь. Мертвые души (1842)) или косвенным присутствием автора в высказывании, которое может быть реализовано притяжательным местоимением (*Белинский же был — решительно нашим настоящим воспитателем.* В. В. Стасов. Гоголь в восприятии русской молодежи 30–40-х гг. (1880–1881)).

Таким образом, можно утверждать, что в русской лингвокультуре представлены темпоральные, пространственные и ценностно-оценочные категориальные признаки ментального образования *воспитатель*. Внутри категории пространства выявлен широкий спектр локативных отношений, выраженный признаками: ‘должность’, ‘дом’, ‘институт’, ‘учебное заведение’, ‘гимназия’, ‘иностранец’, ‘американец’, ‘место’, ‘высоко’, ‘англичанин’. Признаки ценности реализуются когнитивными моделями на основе концептуальных метафор ‘воспитатель → клад’, ‘воспитатель → сокровище’.

В описании ментального образования *воспитатель* преобладает позитивная оценка: *лучший, гениальный, идеальный, великий, достойный, несравненный, чудесный, незаменимый*.

Литература:

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт [Текст] / Н. Д. Арутюнова. — М.: Наука, 1988. — 341 с.
2. Киселева А. М., Василенко Ю. В. О ценностно-оценочных признаках концепта «муж» // Гуманитарные основы инженерного образования: методические аспекты в преподавании речеведческих дисциплин и проблемы речевого воспитания в вузе. Сборник материалов VI межвузовской всероссийской научно-практической конференции. — СПб., 2020. — С. 20–26.
3. Киселева А. М. Мотивирующие признаки концепта *муж* // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. — Т. 22. — № 2 (82). — С. 516–524.
4. Пименова М. В. Концептуальные исследования и национальная ментальность // Гуманитарный вектор. 2011. — № 4 (28). — С. 126–132.
5. Пименова М. В. Методология концептуальных исследований // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия Филология; под ред. М. В. Пименовой. — Кемерово, 2002. — Вып. 4 (12). — С. 100–105.

Marina G. Iurchenko
Kyrgyz-Russian Slavic University

Categorical signs of mental formation *educator* in the period of XVIII–XIX centuries

The purpose of the article is to identify and describe the categorical signs of the mental formation *educator* in the XVIII–XIX centuries. The analysis of constructions showed the relevance of the following linguistic categories: time, space, evaluation. A wide range of locative relations is revealed within the category of space. The signs of value are realized by cognitive models based on the conceptual metaphors ‘educator → gem’, ‘educator → treasure’. The positive assessment is dominated in the description of the mental formation *educator*: the best, brilliant, ideal, great, worthy, incomparable, wonderful, irreplaceable.

Keywords: mental formation, linguistic category, concept, temporal signs, spatial signs, value-evaluative signs.

Брагина Наталья Георгиевна

natasha_bragina@mail.ru

Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина,

Российский государственный гуманитарный университет

Российская Федерация

Войслова Силвия Симеонова

s.voislavova@abv.bg

Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина

Республика Болгария

Делева Надежда Петкова

ndeleva@gmail.com

Софийский университет имени Святого Климента Охридского

Республика Болгария

Русско-болгарский тематический классификатор: ОСНОВЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОММЕНТАРИЯ

В статье объектом рассмотрения является лингвокультурный комментарий лексикографического произведения «Русско-болгарский тематический классификатор». В качестве иллюстрации приводятся несколько лингвокультурных комментариев к разноструктурным заголовочным единицам. Дается также общая характеристика построения классификатора и краткое описание русско-болгарских лексикографических традиций.

Ключевые слова: русско-болгарский тематический классификатор, лексикография, культурная семантика, лингвокультурный комментарий.

Вступление

Статья посвящена описанию общих принципов построения лингвокультурного комментария в русско-болгарском тематическом классификаторе. Полное название предлагаемого проекта: «Тематический классификатор: «Русская и болгарская лингвокультуры в сопоставлении»».

Тематический классификатор предполагает создание моделей описания для культурно значимых единиц, которые впоследствии могут быть апробированы и представлены в электронном варианте с включением материала из разных лингвокультур. Классификатор фиксирует как различия, так и (лингво)культурные сходства.

Общие принципы построения тематического классификатора рассматривались в [12]. Возможности контрастного описания русской и болгарской лингвокультур обсуждались в работах [4, с. 576] [5] [3]. Отмечалось, что в отношении двух близкородственных лингвокультур сходств предположительно будет больше, чем различий.

Акцент на сходствах связан с идеями лингвокультурных универсалий, а также с понятием транскультурной коммуникации, в которой интерес представляют именно общие смысловые компоненты, отражающие современные процессы медиазации и глобализации [13]. Стратегии обучения иностранному языку, в частности, выстраиваются с опорой на общие знания.

В русско-болгарском тематическом классификаторе последовательно фиксируются как сходства двух лингвокультур, так и их различия.

В нем выражена одна из актуальных тенденций современных сопоставительных работ. В его концепции находят отражение идеи кросс-культурной прагматики, предлагается контрастное описание культурной семантики вербальных и невербальных единиц.

Русско-болгарские лексикографические традиции. Развитие русистики в Болгарии определяется как близким родством языков и культур, так и традиционно тесными контактами между представителями этих двух стран.

Русская и болгарская лексика содержат много генетически тождественных слов, сохраняющих и в наше время большее или меньшее формальное и смысловое сходство [11, с. 157]. Обнаружи-

вается сходство и на уровне фразеологии, которое также объясняется прежде всего генетическим родством обоих языков, историей их развития, их церковнославянским происхождением.

При этом существуют и различия между лингвокультурами, что создает определенные трудности вследствие возникновения явления интерференции.

Научные контакты способствовали появлению значительного числа сопоставительных работ, посвященных русскому и болгарскому языкам. Активное развитие получила двуязычная лексикография (подробнее об этом см. [8], [12], [7], [6] и др.).

Тематический классификатор продолжает традиции двуязычных русско-болгарских словарей. При этом — это новый проект, в концепции которого находят отражение идеи кросс-культурной прагматики, предлагается контрастивное описание культурной семантики вербальных и невербальных единиц.

Лексикографическое представление культурной семантики языковых единиц

С начала 90-х годов XX века активно развиваются исследования в области культурной семантики. Этому способствовали работы, посвященные анализу языковых метафор, изучение природы коннотаций, интерес к внутренней форме слова. Расширился понятийный аппарат. В широкий научный обиход были введены понятия *языковая картина мира*, *концепт*, *ключевые слова культуры*, *культурные коды в языке* и другие. Практически одновременно с развитием понятийного аппарата и общей методологии исследования ставился также вопрос о лексикографическом описании культурно маркированных единиц. Была выделена для этого особая зона — зона культурного комментария. Свое лексикографическое воплощение эта идея нашла в Большом фразеологическом словаре [9]. В нем появилась зона культурологического комментария. В общую концепцию построения комментария легли идеи и работы, связанные с анализом культурной семантики фразеологизмов.

Лингвокультурный комментарий, в котором соединены лингвистическое описание с экстралингвистическим, представляется нам одним из важных элементов данной лексикографической концепции. Вариант комментария для русских фразеологизмов с компонентом *душа* был также предложен в работе [3].

В русско-болгарском тематическом классификаторе лингвокультурный комментарий играет определяющую роль.

Лингвокультурный комментарий в русско-болгарском тематическом классификаторе.

Как уже отмечалось выше, тематический классификатор содержит модели описания культурно значимых единиц. Соответственно лингвокультурный комментарий на основании специфики заголовочной единицы включает в себя разные компоненты. Характер и тип комментария может различаться, например, в зависимости от того, является ли заголовочная единица нарративной или диалогической. Рассмотрим несколько видов лингвокультурных комментариев: 1) слова *надежда*, являющейся опорной единицей для целого ряда русских и болгарских нарративных фразеологизмов (устойчивые словосочетания рассматриваются как фразеологизмы, таким образом, реализуется широкий подход к фразеологии. О широком и узком понимании фразеологии см. [10]; 2) ответной реплики, выраженной пословицей Р. *На Бога / бога надейся, а сам не плошай*; Б. *Лозето не иска молитва, иска мотика*); 3) ответной реплики, выраженной речением Р. *(И / Даже) не надейся; Не надейся (даже)*; Б. *И не се надявай*.

Лингвокультурный комментарий слова *надежда* в составе русских и болгарских фразеологических единиц. Комментарий включает концептуальное описание метафорической сочетаемости, соотносительные концептуальные связи с другими лексемами (такие связи на примере концептуальных слов *память* и *воображение* были описаны в статье [1]), отношение к области реального / ирреального, и др.

КОММЕНТАРИЙ:

В обоих языках *надежда* уподобляется **живому существу, его жизненному циклу**: Р. *надежда зарождается (в душе, в сердце) живет, умирает, воскресает, вселяется в душу в сердце*; Б. *надеждата се заражда в душата, сърцето, надеждата живее, умира, възкръсва, вселява се в душата, в сърцето*.

Надежда находится **на границе между реальным и ирреальным**. Она может осуществляться, переходя в область реального: Р. *надежда сбылась, осуществилась; кто-л. оправдал чьи-л. наде-*

жды; Б. *надеждата се сбъдна, осъществи; някой е оправдал надеждите на някой друг*. Она может не осуществляться, переходя в **область ирреального, невозможного**: Р. *несбыточная надежда*; Б. *неосъществима надежда*. Ситуация окончательного перехода надежды в область ирреального описывается как потеря предмета или его разбивание: Р. *потерять (последнюю) надежду; разбивать надежды*; Б. *попарвам надеждите на някого, разбивам надежди*.

Надежда связана с тем, что **человек желает, считая хорошим**, с тем, что **приводит к изменениям в лучшую сторону**: Р. *надежда на лучшее; надежда, что все будет хорошо...*; Б. *надежда за по-добро, надежда, че всичко ще бъде наред*.

Надежда имеет **сходство с уверенностью**, однако они различаются по степени вероятности и определенности того, на что надеется кто-л. или в чем уверен кто-л. У *надежды* она выражена слабее. В значении 'ожидание чего-либо хорошего, считая, что осуществление вероятно' русские и болгарские фразеологизмы различаются по внутренней форме: Р. *питать надежду*; Б. *храня надежди*.

Надежда часто употребляется во множественном числе: Р. *время надежд; кто-л. подает надежды*; Б. *време за надежди, надеждата умира*.

Лингвокультурный комментарий ответной реплики, выраженной пословицей Р. *На Бога / бога надейся, а сам не плошай*; Б. *Лозето не иска молитва, иска мотика*. Комментарий включает анализ структуры русской пословицы, использование ее в разных дискурсивных практиках, сопоставление внутренней формы русской пословицы с ее болгарским эквивалентом.

КОММЕНТАРИЙ:

Использование пословицы в диалоге в качестве ответной реплики является одним из частных случаев. Пословица употребляется также в повествовании, может заключаться в кавычки, как цитата, или вводиться при помощи разных конструкций: *(как) говорят, как говорится, недаром говорится, по пословице, в народе говорят* и др.

Слово *Бог / бог* имеет абстрактное значение и обозначает помощь, поддержку извне, источник которого может относиться и к реальности, земному (другие люди), и к ирреальности, небесному (чудо). Регулярно воспроизводимой является лексико-синтаксическая конструкция *надейся, а сам не плошай*. Позицию винительного падежа с предлогом *на* могут заполнять разные слова, например: *на судьбу, на дядю, на благодать, на власти, на присяжных...* *надейся, а сам не плошай*. Это зависит от общей ситуации и общего контекста.

Пословица имеет двухчастную структуру: каждая часть оформляется при участии императива: *надейся* и *не плошай*. Ее можно рассматривать как рекомендацию к осуществлению обоих действий одновременно: надеяться на силы извне и действовать правильно (не плошать) самому. Здесь противопоставлены две стратегии: ориентация на мир «горний» (небесный, другой) и на мир «дольний» (земной, реальный, свои силы). Это отражено, например, в художественных текстах: *Бальмонт и Брюсов точно поделили меж собой поговорку: «На Бога надейся» (Бальмонт), «а сам не плошай» (Брюсов). Бальмонт не зря надеялся, а Брюсов в своем «не плошании» — не сплеховал* (М. Цветаева. «Герой труда (Записи о Валерии Брюсове)»).

В христианских текстах пословица интерпретируется следующим образом: «в со-действии двух волей и двух усилий (Божеской и человеческой) созидается наше спасение» (из беседы с игуменом Флавианом (Матвеевым), наместником Крестовоздвиженского мужского монастыря г. Екатеринбург от 22.02.2017). В обиходном употреблении пословица акцентирует внимание на том, что человек в первую очередь должен прилагать собственные усилия к решению проблемы.

Сопоставление: В болгарском языке общий смысл пословицы *На Бога / бога надейся, а сам не плошай* передается пословицей *Лозето не иска молитва, иска мотика*. Буквально это означает: 'Винограднику нужна не молитва, а мотыга'. Здесь в отличие от русской пословицы, допускающей разные толкования и используемой в разных контекстах, противопоставление выражено более четко и означает: 'не словом, а делом'.

Лингвокультурный комментарий ответной реплики, выраженной речением Р. *(И / Даже) не надейся; Не надейся (даже)*; Б. *И не се надявай*. Комментарий включает описание ситуации общения, предшествующей реплики и разных способов восприятия ответной реплики в русском и болгарском языках.

КОММЕНТАРИЙ:

Императив с отрицанием придает ответной реплике категоричность. Речение может употребляться в качестве отрицательного ответа на предшествующую реплику, в которой использовался глагол *надеяться*. В ситуации, когда собеседник делает предположение, что в будущем может произойти что-то нежелательное, наносящее ему урон, ответная реплика, содержащая разуверение, оценивается в зависимости от ситуации как шутка, издевка, сарказм: — **Ты меня побьешь?** — *радостно уточнила она, взгромождаясь на переднее сиденье, всегдашнее Лешино место. — Не надейся даже, — он позволил себе улыбнуться и захлопнул дверь* (Т. Устинова. «Персональный ангел»).

Сопоставление: В болгарском и в русском языке значения полностью совпадают и означают какое-нибудь отрицание, несогласие, с тем, что было предположено. В болгарском языке *надявай се*, в разных контекстах, имеет ироническое значение (отказ).

Заклучение

Лингвокультурный комментарий является центральным для русско-болгарского тематического классификатора. Создание разных типов комментариев применительно к разным классам единиц, а также описание общей типологии лингвокультурных комментариев для тематического классификатора представляется на сегодняшний день одной из приоритетных задач.

Литература:

1. Брагина Н. Г. «И к былям небылиц без счету прилыгал». О границах между памятью и воображением. Логический анализ языка. Между ложью и фантазией / отв. ред. Н. Д. Арутюнова. — М.: Индрик, 2008.
2. Брагина Н. Г. Русско-болгарский тематический классификатор: кросс-культурное описание. // Лексикография цифровой эпохи: сборник материалов Международного симпозиума (24–25 сентября 2021 г.) / отв. ред. Е. А. Юрина, С. С. Земичева. — Томск, 2021. — С. 379–381.
3. Брагина Н. Г. Социокультурные конструкты в языке: дис. ... д-ра филол. наук / Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина. — М., 2006. Телия В. Н. Фразеология // Русский язык: Энциклопедия. — М., 1979.
4. Брагина Н. Г., Войслова С. С. Русско-болгарский тематический классификатор: фразеологизмы с опорным компонентом *надежда* // Знаки языка и смыслы культуры / гл. ред. серии Н. Н. Болдырев; сборник научных трудов в честь 90-летия В. Н. Телия / отв. ред. выпуска М. Л. Ковшова. — Тамбов, 2021. — С. 575–585.
5. Брагина Н. Г., Войслова С. С. Тематический классификатор «Русская и болгарская лингвокультуры в сопоставлении»: основные принципы составления. — Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XX Кирилло-Мефодиевские чтения», 2019.
6. Георгиева С. Русская фразеология в зеркале болгарского языка. — София, 2011.
7. Делева Н. Русско-болгарские аналоги. (Лексикографический аспект). — София, 2020.
8. Липовска А. Русско-болгарская лексикография: традиции и тенденции развития. — София, 2009.
9. Телия В. Н. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий. / Авторы-сост. Брилева И. С., Гудков Д. Б., Захаренко И. В., Зыкова И. В., Кабакова С. В., Ковшова М. Л., Красных В. В., Телия В. Н. / Отв. ред. В. Н. Телия. — М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006.
10. Телия В. Н. Фразеология // М.: Русский язык: Энциклопедия, 1979.
11. Червенкова И. В. Об интерференции в области лексики близкородственных языков. Praga, Sbornik, 1976.
12. Червенкова И. В. Сопоставительное исследование современной русской и болгарской лексики. София, 2011.
13. Bragina N., Caspers O. Тематический классификатор лингвокультурных моделей и возможности его применения в преподавании русского языка и культуры. Wiener Slawistischer Almanach 81, 2018.
14. Nepp A. Transcultural Communication. Wiley Blackwell, 2015.

Bragina Natalia Georgievna

natasha_bragina@mail.ru

*Pushkin State Russian Language Institute /
Russian State University for the Humanities
Moscow, Russia*

Voyslavova Silvia Simeonova

s.voislavova@abv.bg

*Pushkin State Russian Language Institute
Moscow, Russia*

Deleva Nadejda Petkova

ndeleva@gmail.com

*University of Sofia
Sofia, Bulgaria*

Russian-Bulgarian thematic classifier: the basics of linguocultural commentary

In the article, the object of consideration is the linguocultural commentary of the lexicographic work Russian-Bulgarian thematic classifier. As an illustration, there are several linguistic and cultural comments to the different-structured heading units. A general description of the construction of the classifier and a brief description of the Russian-Bulgarian lexicographic traditions are also given.

Keywords: Russian-Bulgarian thematic classifier, lexicography, cultural semantics, linguocultural commentary.

Проблема трансляции родного языка в условиях билингвальной семьи (на примере городских жителей Кыргызстана)

В данной статье рассматривается вопрос о трансляции родного языка в условиях двуязычной семьи. Анализируется языковая ситуация и функционирование русского и киргизского языков в городских семьях Кыргызстана. Также поднимается вопрос о разграничении родного и неродного языков. При исследовании данной проблемы весьма важно учитывать социально-исторический фактор в формировании языковой личности билингва.

Ключевые слова: билингв, монолингв, родной язык, билингвальная семья, русский язык, киргизский язык.

Тема трансляции родного языка в билингвальной языковой среде была и остается одной из актуальнейших областей исследования современного языкознания. Уже достаточно давно был доказан исследователями по билингвизму факт того, что на сегодняшний день в мире билингвов больше, чем монолингвов, которые составляют только 30 % населения Земли. Из этого можно заключить, что двуязычие — это скорее общепринятая норма, чем исключение из правила.

Когда мы говорим о билингвизме, то достаточно четко противопоставляем два понятия — это «родной» и «неродной» языки. Мнения исследователей расходятся в вопросе определения понятия «родного» языка. Одни полагают, что родным языком можно считать тот, на котором ребенок говорит с детства. Другие считают правомерным приравнять понятия «материнского» языка и «родного». Третьи предлагают понимать под этим язык своего этноса. Между тем четвертая группа исследователей придерживаются мнения, что «родной» язык — «язык, который любят или выучили первым, и даже тот, на котором говорят с трудом»¹ [1, с. 61].

Мы полагаем, что в данном вопросе в первую очередь целесообразно опираться на конкретные условия становления языковой личности билингва, так как, очевидно, что язык — это не биологический фактор, он не передается по наследству от родителей, а, по сути, относится к общественному, социальному явлению. В связи с этим можно утверждать, что в монолингвальной среде родной язык будет единственным. Однако соответствие его с материнским языком или языком этноса определяется окружающими социально-историческими условиями жизнедеятельности личности [2, с. 14].

В рамках данной статьи мы предлагаем рассмотреть проблему трансляции «родного» языка в условиях билингвальной семьи и предпринять попытку определить, какой язык все-таки является «родным» для городского жителя Кыргызстана.

Как известно, в Кыргызстане активно функционируют два языка — киргизский (национальный) и русский (официальный). Однако их присутствие в городской и сельской среде республики характеризуется как полярное. В то время как в регионах наблюдается практически полное моноязычие (киргизский язык), в городской среде (Бишкеке) акцент смещается в сторону русского языка, в результате чего мы наблюдаем целое поколение, а, следовательно, и семей, говорящих только на русском языке. Такая ситуация порождает вопросы и исследовательский интерес, каким образом происходят формирование и идентификация самими носителями своего родного языка.

В данной статье мы будем опираться на классификацию языковых личностей М. Дж. Тагаева, выведенную для языковой ситуации в Кыргызстане. Он выделяет следующие типы языковых личностей [3, с. 225]:

¹ Ибрагимов Г. Х., Зачесов К. Я. О понятии «родной язык» // Русский язык в национальной школе. 1990. № 8. С. 10–15.

1. Моноязычные киргизы из регионов, владеющие русским языком на уровне дискурсивно-логического понимания;
2. Двужычные киргизы с доминирующим родным языком;
3. Двужычные киргизы с доминирующим русским языком;
4. Русскоязычные монолингвы;
5. Русскоязычные киргизы как типаж, сложившийся в результате языкового сдвига.

Особое внимание мы хотим обратить на последний тип языковой личности в данной классификации. Для городской среды Кыргызстана в настоящее время стало достаточно распространенным явлением билингвальная семья с доминирующим русским языком в речевом обиходе. Все больше растет количество детей, для которых первым и основным становится русский язык, в то время как национальный киргизский язык осознается ими как язык вторичный, чаще используемый на уроках или при общении со старшим поколением (бабушками, дедушками и др.). Социологический опрос, проведенный среди старшеклассников г. Бишкека показал, что 75,3% школьников используют в качестве основного русский язык (дома, в школе, со сверстниками). Это говорит о том, что в функциональном отношении русский язык признается ими как ведущий в процессе повседневного общения.

Нередко также можно наблюдать, как родители, свободно владея двумя языками (киргизским и русским), все же предпочитают общение с ребенком на русском языке. В результате чего ребенок растет в семье с доминирующим русским языком и практически не получает доступа к национальному языку. Киргизский язык в данном случае отходит на второй план в сознании носителя языка и с возрастом при необходимости изучается им в рамках курсов или уроков в школе.

Интересная в этом отношении статистика посещения дополнительных занятий по киргизскому языку среди школьников общеобразовательных школ. По словам учителей, больше половины детей, изучающих дополнительно киргизский язык в учебных целях это этнические киргизы. Для современного городского школьника-кыргыза становится все более трудным освоение учебного предмета киргизский язык и в качестве основной причины этой проблемы учителя отмечают его практическое отсутствие в семье и в общении с родителями.

Практически десять лет назад подобных трудностей относительно национального языка в школах не возникало. Это было связано прежде всего с тем, что сферы употребления русского языка относительно четко регламентировалось внутри семьи. Так, основной целью использования и изучения русского языка было получение образования, общение со сверстниками, учителями, в то время как общение в семье, с родителями происходило на национальном киргизском языке. В этой связи у носителей языка могло наблюдаться так называемое свободное переключение между языками в соответствии с ситуацией общения. При этом, безусловно, наблюдалась разница между качеством овладения того или иного языка, но эта разница была несущественной.

На сегодняшний день для подрастающего поколения ситуации переключения между языками практически не создается, так как необходимость в нем отпадает. Если раньше ребенок был вынужден переключаться в использовании русского и киргизского языков в зависимости от ситуации общения (дома/в школе, родители/друзья и др.), то теперь, когда общение в семье и в школе протекает только на русском языке вопрос о разграничении двух языков становятся неактуальным. При таком подходе владение национальным (киргизским языком) становится на уровне «дискурсивно-логического понимания» [3, с. 224].

Приведенные факты присутствия русского языка в городской среде Кыргызстана позволяют утверждать, что в силу объективных причин для подрастающего поколения г. Бишкек «родным», а иногда и единственным становится именно русский язык. Безусловно, национальный язык так или иначе идентифицируется ими самими как «родной», однако фактически он является лишь языком этноса и практически не проявляет себя в функциональном аспекте. Последнее, на наш взгляд, должно быть определяющим фактором при идентификации того или иного языка как родного.

Такая ситуация в городской среде приводит к попыткам усиления со стороны государства языковой политики в отношении киргизского языка: усиление его роли в общественно-политической жизни, попытки внедрения его в качестве официального и др. Однако мы полагаем, что разрешение подобной ситуации в пользу национального языка, повышения его престижа, значимости для подрастающего поколения должно начинаться с семьи. Именно прививание и демонстрация своего отношения к родному языку у родителей формирует в будущем осознание детьми важности и необходимости овладения им.

Литература:

1. Ибрагимов Г. Х., Зачесов К. Я. О понятии «родной язык» // Русский язык в национальной школе. 1990. № 8. С. 10–15.
2. Супрун А. Е. Два типа двуязычия, транспозиция и интерференция // Русский язык в национальной школе. 1977. № 5. С. 48–50.
3. Тагаев М. Д. Билингвальное языковое сознание и типы языковых личностей // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015; (4–4): С. 224–228.

Moldomambetova Aizhan Suyorbekovna

gaanb28@gmail.com

Institute of the Russian Language KRSU (Bishkek, Kyrgyzstan)

The problem of native language translation in a bilingual family (using the example of urban residents of Kyrgyzstan)

This article discusses the issue of native language translation in a bilingual family. The linguistic situation and functioning of the Russian and Kyrgyz languages in urban families of Kyrgyzstan are analyzed. The question of the differentiation of native and non-native languages is also raised. When studying this problem, it is very important to take into account the socio-historical factor in the formation of a bilingual linguistic personality.

Keywords: bilingual, monolingual, native language, bilingual family, Russian language, Kyrgyz language.

Использование результатов сопоставительного исследования фразеологических единиц при обучении русскому языку как иностранному

В статье рассматриваются пути оптимизации обучения иностранному языку. Плодотворным представляется использование результатов сопоставительных исследований фразеологических единиц при обучении иностранному языку. Проводится контрастивное исследование фразеологических единиц интеллектуальной деятельности современного русского и английского языков. Обучение иностранному языку в сравнительно-сопоставительном аспекте способствует лучшему освоению и помогает учащимся интериоризировать содержание иноязычной культуры.

Ключевые слова: национально ориентированное обучение, сопоставительное (контрастивное) исследование, фразеологизмы интеллектуальной деятельности.

Современный этап развития методики преподавания иностранных языков (в том числе и РКИ) ориентирован на соизучение языка и культуры и требует применения в процессе обучения методов, способных помочь учащимся интериоризировать содержание изучаемой культуры и подготовить их к реальной коммуникации в профессиональной и бытовой сферах. «Важнейшим средством оптимизации учебного процесса является национально-ориентированное преподавание. Это главная методическая установка, на основе которой реализуются принципы сознательности, системности, функциональности, коммуникативной направленности, определяются адекватные формы и приемы обучения» [1, с. 70–71].

Актуальные методические концепции обучения иностранному языку строятся на сознательно-сопоставительном усвоении особенностей изучаемого языка. В рамках национально-ориентированного обучения главной целью сопоставительного, контрастивного способа преподавания иностранного языка (в том числе и РКИ) является формирование у обучающихся знаний, умений и навыков, обеспечивающих владение языком как средством общения. В этой связи большую ценность представляет изучение фразеологизмов (идиом) как источника образности, выразительности, они способствуют обогащению словарного запаса, развитию речи обучающихся, расширяют знания о языке и особенностях его функционирования. «Знание пословиц и поговорок того или иного народа способствует не только лучшему знанию языка, но и лучшему пониманию образа мыслей и характера народа. Как говорят англичане, *As the people, as the proverb* (Каков народ, таковы и пословицы)» [2, с. 2].

Сопоставительное изучение языков имеет филологическую основу: ознакомление с культурой страны изучаемого языка проводится через изучение языковых единиц с национально-культурной семантикой. При сопоставлении языков национально-культурные различия особенно ярко проявляются на уровне лексики и фразеологии.

Задачей сопоставительного исследования является определение соотношения универсального и специфического в сравниваемых языках. «Основной элемент лингвистического контрастивного исследования — выявление тождественных (интегральных) и различающихся (дифференциальных) признаков сравниваемых фактов языка» [3, с. 7]. В настоящей статье объектом сопоставительного исследования являются фразеологические единицы интеллектуальной деятельности современного русского (196 фразеологических единиц) и английского (203 фразеологические единицы) языков, отобранных методом сплошной выборки из различных фразеологических словарей русского и английского языков.

Для выделения группы фразеологизмов интеллектуальной деятельности в общем объеме фразеологии русского и английского языков были использованы принципы тематико-идеографической

классификации, изложенные в работах Л. И. Ройзензона, В. М. Мокиенко и А. М. Эмировой [4, с. 72–91], были также учтены психические факторы, влияющие на процессы мыслительной деятельности человека. В результате было определено, что семантическое поле фразеологизмов интеллектуальной деятельности включает следующие группы

1. Фразеологические единицы, характеризующие мыслительную деятельность и умственные способности человека (например: *ломать голову*, *дубовая голова*, *turn smth over in one's mind (or head)*, *clear head*).

2. Фразеологизмы, обозначающие различные процессы памяти, а также характеризующие особенности человеческой памяти (например: *зарубить себе (у себя) на носу*, *девичья память*, *die away from smb's memory*, *smb's mind like a steel trap*).

3. Фразеологические единицы, характеризующие процесс воображения (например: *витать между небом и землей*, *have one's head full of bees*).

Первая группа фразеологизмов наиболее обширна по количеству входящих в нее единиц и включает несколько подгрупп, определяющих различные мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение и т. д.), стороны и фазы процесса мышления, а также подгруппы, обозначающие объем знания и интеллектуальные состояния.

В ходе сопоставительного исследования были проанализированы: этимология, компонентный состав, структура и парадигматические отношения описываемых фразеологических единиц, однако рамки данной статьи не позволяют остановиться на этих вопросах более подробно.

Внутренняя форма фразеологизмов интеллектуальной деятельности — это производное образов, ассоциируемых с теми или иными реалиями окружающей жизни. Большая часть исследуемых фразеологических единиц обладает прозрачной внутренней формой и мотивировкой, т. е. понятна всем носителям данного языка. Например: *набираться ума*, *enter one's head*. Фразеологические единицы, обладающие осложненной внутренней формой, связаны с реалиями быта, трудом и бытовыми предметами. Например: *каша в голове*, *мешок с соломой*, *винтика (заклепки) не хватат, not to know B from a battledore (from a broomstick)* (скалка, ручка веника), *to know the ropes* (веревка) и т. д.

Анализ собранного материала позволил выявить в лексическом составе сопоставляемых (русского и английского) языков:

1. Полные тождества — фразеологические единицы, совпадающие в обоих языках по форме и значению. Например: *ходячая энциклопедия*, *ходячий словарь*, *walking dictionary*, *walking encyclopedia* (очень умный, эрудированный человек); *come to mind* — *приходить на ум* (появляться в сознании, памяти). Данные фразеологизмы являются полными эквивалентами, т. е. они совпадают по своему внутреннему образу, значению, стилистической окраске, соотносимы по компонентному составу и структурно-грамматической организации;

2. Частные эквиваленты — фразеологические единицы, которые отличаются от первых тем, что могут иметь незначительные расхождения в лексическом составе или структуре, а именно:

а) значение эквивалентно, небольшие расхождения в компонентах. Например: *собираться с мыслями* — *hold (or get) one's wits together* (сосредоточить внимание, пытаться обдумать что-либо);

б) значение одинаково, компоненты разные. Например: *he will never set the Thames of fire* — *звезд с неба не хватат, порошу не выдумат* (не отличается умом, сообразительностью, способностями); *строить воздушные замки* — *have one's head full of bees* (мечтать, придумывать что-то нереальное, несбыточное, невыполнимое);

3. Специфические фразеологизмы, которые встречаются только в одном из сопоставляемых языков. Например: *have a maggot in one's brain head* (о человеке со странными идеями и умственными отклонениями); *a king Charles's head* (идея, которая постоянно в голове, навязчивая идея, пунктик) — в английском и *семи пядей во лбу* (очень умный человек выдающихся способностей), *медный лоб* (бессмысленно упрямый, бестолковый человек) — в русском языке.

Проведенное контрастивное исследование демонстрирует, что значительная часть сопоставляемых фразеологических единиц интеллектуальной деятельности имеет семантическое соответствие в русском и английском языках. Это обусловлено единством функций частей человеческого тела, общезначимой символической соматики лексем, а также общностью наименования процессов

мыслительной деятельности и физических ощущений. Сходство фразеологизмов интеллектуальной деятельности (при наличии естественных несовпадений) свидетельствует об определенной общности ассоциативно-образного мышления носителей русского и английского языка.

Сравнение фразеологических единиц национальных языков показывает, как много общего имеют представители лингвокультурных общностей (народы), что способствует их лучшему взаимопониманию и сближению.

Обучение иностранному языку (в том числе и РКИ) в сравнительно-сопоставительном аспекте содействует лучшему освоению и создает предпосылки для приобретения способности мышления на изучаемом языке, помогает учащимся интериоризировать содержание иноязычной культуры, расширяет их эрудицию и готовит к реальной коммуникации в профессиональной и бытовой сферах.

Литература:

1. Вагнер В. Н. Лексика русского языка как иностранного и ее преподавание: учебное пособие / В. Н. Вагнер. — М.: Флинта: Наука, 2006. — 71 с.
2. Дубровин М. И. Английские и русские пословицы и поговорки в иллюстрациях / М. И. Дубровин. — М.: Просвещение, 1995. — 6 с.
3. Райхштейн А. Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии / А. Д. Райхштейн. — М.: Высшая школа, 1980. — 208 с.
4. Эмирова А. М. Русская фразеология в коммуникативном аспекте / А. М. Эмирова. — Ташкент: Самаркандский гос. ун-т им. А. Навои, 1988. — 92 с.

Reshke N. A.

natalier0805@gmail.com

*North-Caucasian institute, branch of the Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration*

Using the results of a comparative study of phraseological units in teaching Russian as a foreign language

The paper dwells on ways to optimize foreign language teaching. The use of the results of comparative studies of phraseological units in teaching a foreign language seems to be fruitful. The paper provides a contrastive study of phraseological units of intellectual activity of modern Russian and English languages. Teaching a foreign language on a comparative basis improves learning and helps students to interiorize the content of a foreign culture.

Keywords: nationally oriented teaching, comparative (contrastive) study, phraseological units (idioms) of intellectual activity.

Русскоязычные толкования реестровых слов в «Словаре белорусского языка» И. И. Носовича: лингводидактический аспект

Словари содержат большой массив лексики, сохраняют и передают социокультурную информацию и формируют лексикографическую компетенцию. Лингвокультурологический и историко-этнографический материал словарей может быть использован в методике обучения национальному языку, истории, культуре, литературе, этнографии народа.

Толкование слов на русском языке в «Словаре белорусского языка» И. И. Носовича помогает использовать национально маркированную лексику в лингвострановедческом обучении.

Ключевые слова: словарь И. И. Носовича, лингводидактика, лексикографическая компетенция.

Со второй половины XX в. в качестве основного вида речевой деятельности на первый план вышла устная речь, т. е. научение языку как средству общения. При этом важно связывать коммуникативную компетенцию с иными видами компетенций (языковой, межкультурной, социокультурной и др.). Любой естественный язык является средством сохранения и передачи информации о самых разнообразных проявлениях духовной, материальной и этнической жизни людей; таким образом, в семантическом наполнении языковых единиц проявляются как универсальная составляющая мировой культуры, так и особенности культуры конкретного народа. Поэтому изучение языка, его структуры и выразительных возможностей должно происходить с учетом культурного «багажа» носителей этого языка.

Одна из важнейших функций языковых единиц — кумулятивная — находит отражение в лексикографических источниках. Именно словари содержат огромные запасы лексического материала и тем самым сохраняют и передают социокультурную информацию, решая при этом важные прикладные задачи.

Разные типы словарей удовлетворяют нужды и носителей языка, и инофонов, и в этом проявляется дидактический потенциал лексикографии.

Однако для полноценного использования словарей необходима сформированная *лексикографическая компетенция* — «осознание потребности обращения к словарю для решения познавательных и коммуникативных задач, умение выбрать нужное лексикографическое издание с учетом его типа и жанра, умение воспринимать текст словаря и извлекать из него необходимую информацию о слове, умение сопоставлять различные словари» [1, с. 8]. Состав реестрового материала, структура словарных статей, количество используемых аспектов непосредственно связаны с прагматической установкой словаря.

Так, в *толковых* словарях содержится самая разноаспектная информация о словах, поскольку дефинитивная часть словарей одновременно отражает языковую картину мира, грамматические характеристики лексем, особенности их функционирования, семантическую структуру слов во всей системе их значений. Выходит, что толковые словари не просто описывают лексику, но и определенным образом отражают совокупность социально-этических представлений конкретного этноса в конкретную эпоху.

Также в толковых словарях представлена нормативно-стилистическая характеристика словника — нормативные пометы, иллюстративные тексты. Нормативно-стилистические параметры — наиболее динамическая характеристика лексики, которая свидетельствует о становлении и развитии нормы, а значит — о существовании национального языка в его литературной форме.

В этом аспекте можно рассматривать лексикографические издания *нацпеобразующего* характера, т. е. словари, в свое время первыми выполнившие функцию изучения национального литературного языка.

Исторические нациообразующие лексикографические издания, значительные по размерам и авторитету среди современных им пользователей, явились основой для нормализации лексики, грамматики, орфографии в последующих словарных работах и в целом в национальных языках. Одновременно наличествующий в них лингвокультурологический и историко-этнографический материал будет полезен в методике обучения национальному языку, а также (фрагментарно) истории, культуре, литературе, этнографии народа.

Первым белорусским национальным словарем стал «Словарь белорусского языка» (в первоначальном написании — «Словаря белорусскаго наречія») И. И. Носовича (СПб., 1870 г., около 30 тыс. слов). Словарь И. И. Носовича предполагалось издать как часть «Опыта словаря областных наречий» Императорской Академии наук, но впоследствии его напечатали отдельным изданием (в 1881 г. вышло «Дополнение к белорусскому словарю И. И. Носовича» — около 1 тыс. новых лексем). Словарь участвовал в конкурсе Императорской Академии наук и был отмечен половинной Демидовской премией.

Для характеристики времени и условий его составления нужно учитывать, что современный белорусский язык в своей литературной форме по причине определенных социальных и исторических факторов начал складываться сравнительно недавно — в XIX в. Труд И. И. Носовича явился первым опытом значительной количественной и качественной лексикографической обработки и научной систематизации лексико-фразеологического материала белорусского языка. Этот факт позволяет утверждать, что словарь И. И. Носовича положил начало кодификации живого белорусского языка и является первым белорусским национальным лексикографическим источником.

Значения белорусских слов и сочетаний слов раскрываются авторскими русскоязычными толкованиями, диалектными или общелитературными цитатами, иллюстрациями в виде пословиц, поговорок, загадок, строк из народных песен и сопровождаются грамматической и стилистической характеристиками, иногда составитель предлагает авторскую этимологию исследуемых слов.

Именно словарь И. И. Носовича содержит в реестре и иллюстративном блоке не только общеупотребительные лексемы, но также лексические единицы, которые содержали в себе этнографическую и культурологическую характеристики белорусского народного быта: белорусские пословицы, поговорки, устойчивые единицы, описания ритуалов, традиций и элементов религиозной обрядности, наименования мифических существ, персонажей из народных сказок и суеверий, участников народных традиций и ритуалов, блюд национальной кухни, бытовых предметов и явлений и т. д.

В «Словаре белорусского языка» И. И. Носовича ряд примет позволяет считать это издание многоаспектным, высоконаучным филологическим трудом: наличие развернутых и проиллюстрированных дефиниций, толкование реестровых белорусских слов с помощью однословных эквивалентов и синонимических пар и рядов, четко сформированные стилистические пометы, указывающие на географический и бытовой ареал распространения слов.

Этот лексикографический труд не только имеет нациообразующий характер, но и выполняет одновременно несколько филологических функций: функцию *толкования* — отражают семантическую структуру лексики, а также при помощи стилистических помет и иллюстративного аппарата характеризуют материальную культуру и духовное достояние народа в определенную эпоху; *нормативно-стилистическую* — описывают становление лексико-грамматической нормы; *историческую* — дают этимологические сведения и изменения в употреблении лексики.

По принципам подачи дефиниций лексического значения реестрового материала и по своей структуре издание И. И. Носовича является белорусско-русским толково-переводным словарем. Его реестр составлен по-белорусски, а словарные толкования переведены на русский язык. На наш взгляд, факту «русскоязычия» дефинитивной части словаря стоит уделить особое внимание. Конечно, словарь И. И. Носовича относится к историческим, русский язык в нем, с точки зрения современного читателя, немного архаичен. Однако именно русскоязычные толкования делают доступными для широкого исследования этническую самобытность белорусского народа и позволяют использовать единицы реестровой части в лингвострановедческом обучении.

Акцентирование внимания на всех этих параметрах словаря И. И. Носовича (как и других многоаспектных лексикографических источников) формирует *лингвокультурологическую* компетенцию, актуальную в современной лингвометодике и лингводидактике.

Таким образом, пример толкования реестровых слов в «Словаре белорусского языка» И. И. Носовича показывает значительные дидактические возможности словарей при усвоении национально маркированной лексики. Отражение динамики активного и пассивного словарного состава, специальной, терминологической лексики как части литературного языка, толкование фоновых и безэквивалентных языковых единиц, национальная идиоматика и паремиология — все эти аспекты выражают лингвострановедческий и социолингвистический подходы к изучению национального языка, что и делает лексикографию важнейшим источником и компонентом лингводидактики.

Литература:

1. Козырев В.А., Черняк В. Д. Русская лексикография: пособие для вузов. — М.: Дрофа, 2004. — 288 с.

Karatkevich Iryna I.
viachiryinka@gmail.com
Belarusian State University

Russian-language interpretations of the register words in the «Dictionary of the Belarusian language» by I. I. Nosovich: linguodidactic aspect

Dictionaries contain a large array of vocabulary, preserve and transmit sociocultural information and form lexicographic competence. The linguoculturological and historical-ethnographic material of the dictionaries can be used in the methods of teaching the national language, history, culture, literature, ethnography of the people.

Interpretation of words in Russian in the «Dictionary of the Belarusian language» by I. I. Nosovich helps to use nationally marked vocabulary in linguo-regional studies.

Keywords: dictionary by I. I. Nosovich, linguodidactics, lexicographic competence.

Этнокультуремы-тюркизмы в творчестве Ч. Айтматова как пример актуализации билингвального мировосприятия

Статья посвящена исследованию этнокультурной лексики тюркского происхождения в повести «Материнское поле» писателя-билингва с мировым именем Чингиза Айтматова. В результате исследования определен контент тюркской лексики, изучена степень их лексического и грамматического освоения, установлены типы этнокультурных сегментов, те способы, которыми пользуется Ч. Айтматов, включая слова и понятия своего родного языка в русскоязычный текст повести, а также способы толкования автором этнокультурной лексики.

Ключевые слова: этнокультурная лексика, тюркизм, Ч. Айтматов, писатель-билингв, мировосприятие, национальная культура мира.

Языкознание советской эпохи серьезное внимание уделяло решению одной из актуальных задач поликультурного и полиэтничного мира — проблеме взаимодействия и взаимовлияния национальных языков. Научный контент составляли вопросы исследования влияния русского языка на национальный, и наоборот, национального — на русский. В этой связи глубоко изучались вопросы языкового заимствования в русском языке, поскольку русский народ с древних времен вступал в культурные, торговые, а позже — и в политические контакты с другими народами, традиционно проживая в инациональной среде. В отношении большой группы тюркских заимствований можно утверждать, что многие заимствования в результате длительного межкультурного контакта и широкого употребления настолько внедрились в русский язык и укрепились в нем, что носителями современного русского языка не воспринимаются как «иноплеменные слова», то есть как заимствования. Одним из первых словарей тюркизмов является словарь Е. В. Шиповой, изданный в 1976 г. Он включает около 2000 слов тюркского происхождения [7].

В качестве примера слов, которые не воспринимаются как тюркские и даже как «восточные», можно привести такие тюркские заимствования, как *балбес, балык, богатырь, ватага, жемчуг, деньги, ералаш, изюм, кабан, карапуз, карандаш, колпак, лапша, лошадь, серьга, хозяин, утюг, шашлык и др.* Арабизмы — *атлас (ткань), баклажан, каблук, казна, кайф и др.* Персизмы — *киоск, обезьяна, сарай, сарафан, чемодан и др.* [6].

К древнейшим заимствованиям относятся слова старославянского, финского, греческого происхождения. Слова могут заимствоваться как из родственных языков (славянских, романских, германских), в том числе из близкородственных (украинского, белорусского), так и из неродственных языков (тюркских, угро-финских). В лингвистической литературе для обозначения заимствований используются различные термины: «безэквивалентная лексика», «регионализмы», «этнолексемы», «восточные слова», «тюркизмы» и т. п. Опорные единицы «словесно-художественной национальной картины мира» называют «этнокультуремами», а соответствующая лексика называется этнолексикой или этнокультурной лексикой. Важным фактором, регламентирующим выделение этнокультурем, является упрочение в научной литературе термина «лингвокультурема», предложенного В. В. Воробьевым, который считает, что «лингвокультурема как комплексная межуровневая единица представляет собой диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического (понятийного или предметного) содержания» [4, с. 45].

О. В. Арязмова, развивая в своих работах понятие лингвокультуремы, исследует этнокультурный контент русскоязычных художественных текстов, созданных писателями-билингвами, и приходит к выводу, что в подобных текстах «лингвокультуремы формируют характерное идиолектное поле, входящее в состав концептосферы языковой личности автора, в котором находят отражение определенные фрагменты и/или кванты культуры, обогащенные этноспецифическим содержанием, — этнокультуремы» [3, с. 54].

Этнокультурная маркированность таких текстов очевидна, причем от мастерства автора-билингва напрямую зависит то, насколько органично иноязычный контент «впишется» в канву русскоязычного художественного текста. Известно, что Чингиз Айтматов, произведения которого мы подвергаем лингвоэтнокультурному анализу, много размышлял над своим двуязычием, пытаясь объяснить этот феномен, задумывался о связи двух языков и культур. К примеру, он писал: «Так сложилось, что я двуязычный писатель. Писатель двух культур: русской и кыргызской. И кто бы меня ни упрекал за это, пусть из моего аила, пусть из стана русской критики, — все тщетно! С русской литературой я связан кровно! Без русского языка никто из нас перед мировым читателем предстать не мог и еще долго не сможет! Что до меня, то я понимаю: и сегодня, чем сложнее темп я пытаюсь взять, тем теснее соприкасаюсь с русской литературой» [2, с. 2].

В контексте вышеизложенного в рамках данной статьи рассмотрим этнокультурный контент повести Ч. Айтматова «Материнское поле» [1], то есть ту лексику, которая придает тексту так называемый «восточный колорит». Это этнокультурная лексика тюркского происхождения. Отметим сразу, что термин «тюркизм», который нами используется, достаточно условен: он регламентирует самое общее наименование восточной заимствованной лексики. Это не только тюркские по происхождению слова, но и та иноязычная лексика, которая вошла в русский язык через тюркские языки, через арабский, персидский и другие языки.

Повесть «Материнское поле» увидела свет в 1963 году. Сравнительно небольшая по объему, содержательно она представляет собой одно из самых объемистых произведений Чингиза Айтматова, потому что здесь описана вся жизнь человека, начиная от дореволюционных времен и кончая Великой Отечественной войной. «Материнское поле» — это своего рода диалог Матери-Земли и Матери Человека о человеческой жизни и смерти. Это разговор о конечности бытия и о вечных истинах, на которых держится мир, потому что это произведение никого не может оставить равнодушным.

Контент тюркской лексики в повести «Материнское поле» немногочислен — всего 95 единиц. Однако их характеристика с точки зрения частотности словоупотребления, а эта информация тоже имеется в нашем распоряжении, показывает, что благодаря именно этой характеристике создается полное ощущение погруженности в иноязычный и инокультурный контекст (комментарий см. ниже).

В результате проведенного исследования была изучена степень лексического и грамматического освоения тюркизмов, установлены типы этнокультурных сегментов, те способы, которыми пользуется Ч. Айтматов, включая слова и понятия своего родного языка в русскоязычный текст повести, способы их толкования автором, квантитативные (количественные характеристики, в том числе частотность).

В рамках данной статьи предлагаем некоторые обобщения. По степени лексического освоения и сфере распространения все тюркские слова, бытующие как в устной, так и в письменной речи, условно подразделяются на три группы: это общерусские слова тюркского происхождения, общевосточные слова и собственно кыргызские заимствования.

Общерусские слова тюркского происхождения характеризуются тем, что отмечены в толковых словарях русского языка, широкоупотребительны и известны русским задолго до их прихода в Кыргызстан. По нашим данным, тюркизмы этой группы составляют 45 единиц: *арык, базар, барабан, батрак, буран, бурдюк, бурый, джигит, казах, камыш, караван, карга* и др. Слова общевосточные (арабизмы, персизмы) довольно редки в айтматовских текстах. Вот и в данном произведении отмечена только одна лексема — *мулла*. Наиболее интересны для исследователя слова, относящиеся к собственно кыргызским заимствованиям. Таких слов 49: *аил, айран, Алиман, Айша, Ала-Тоо, Бекташ, Бектурсун, беимет, боорумой, бурун, джатак, дувал, чинар* и др. Есть и в этой группе производные слова: *аильный, аильский, бригадир-ана, саманный, торбочка* и др. Таким образом, очевидны два вывода: небольшое количественное преобладание характерно для слов третьей группы и почти абсолютное преобладание производной лексики над производной.

Концептосфера этнокультурем тюркского происхождения в повести «Материнское поле» состоит из разнообразного набора сегментов, который примерно одинаков по сравнению с другими проанализированными нами текстами Ч. Айтматова. Нарисательные имена мы распределили по 10 сегментам:

1. Наименование жилищ и селений: *аил, сарай, юрта, шалаш, табор*.
2. Виды одежды: *бешмет, каблук, чапан*.
3. Обрядово-ритуальные формы культуры, обычаи: *боорумой, суйунчу*.
4. Наименования животных: *лошадь, табун, саврасый*.
5. Кушанья и напитки: *айран, кумыс, чай*.
6. Предметы быта: *кирпич, очаг, чашка, курджун, сундук*.
7. Названия растений: *камыш, курай, чинар, джерганак*.
8. Термины торговли: *базар, караван*.
9. Религиозная терминология: *мулла*.
10. Социальная иерархия: *джигит, чабан, аксакал, бригадир-апа*.

Среди тюркизмов, встречающихся в повести, обращают на себя внимание имена собственные. Среди них зафиксированы: а) антропонимы, б) топонимы, в) мифологемы.

- а) Антропонимы (21 ед.): *Алиман, Айша, Аширалы, Бекташ, Бектурсун, Гульсун, Джайнак, Джоробек, Дшекишенкул, Эшенкул* и др. Все антропонимы можно подразделить на три группы: мужские имена (15 ед.): *Аширалы, Бекташ, Бектурсун, Джайнак* и др.; женские имена (4 ед.): *Алиман, Айша, Гульсун, Толгонай*; фамилии (2 ед.): *Суванкулов Касым, Суванкулов Маселбек*. Очевидно, что большую часть антропонимов составляют мужские имена (70,5 %).
- б) Топонимы (5 ед.): *Ала-Тоо, Иссык-Куль, Каинды, Казахстан, Талас*. Все они представляют собой собственно тюркизмы.
- в) Мифологемы (1 ед.): *Дыйкан-баба*: «Пусть покровитель хлеборобов *Дыйкан-баба* побудет здесь, пусть урожай будет, как половодье» (1, с. 303). «*Дыйкан-баба* — покровитель земледелия; представляется в образе крупной зерноядной дикой птицы, фазана, голубя» [8].

Таким образом, тематически большую часть этнокультурных сегментов составляют имена собственные (53,5 %). На втором месте — бытовые слова (30,5 %). На третьем — топонимы (15 %). Лексика других тематических сегментов немногочисленна (2–4 ед.). Интересно, что некоторые исследователи тюркской лексики выделяют гораздо больше лингвокультурных сегментов. К примеру, Ж. К. Дарбаева, исследовавшая тюркизмы в языке периодической печати, выделяет 23 сегмента (группы). Назовем те из них, которые не встретились нам в тексте повести Ч. Айтматова: наименование явлений природы; болезни и целительные средства; наименование оружия и его деталей; наименование музыкальных инструментов и жанров музыкального искусства; наименование денежных единиц; драгоценные камни; наименование национальных игр [5, с. 2].

Тюркизмы, попадающие в русский язык, подвергаются различным фонетическим, морфологическим, семантическим изменениям. Тюркская лексика, осваиваясь грамматически, приобретает русские формы словоизменения: *аил* — *аильных, саман* — *саманных, торбо* — *в торбочке* и др. Характеристика тюркизмов в аспекте их деривационной структуры может многое прояснить в грамматическом освоении тюркизмов. Так, в качестве основного способа словообразования автором используется суффиксация.

В повести «Материнское поле» Чингиз Айтматов использует различные способы подачи заимствований: авторские пояснения и переводы (эквивалентные и безэквивалентные), включенные непосредственно в текст повести. По нашим наблюдениям, большая часть этнокультурной лексики общерусского происхождения используется Айтматовым вообще без каких-либо комментариев. Это слова *арык, лошади, юрты, базар* и др. Другую часть составляют имена собственные (24 ед.), которые тоже не требуют пояснений: *Толгонай, Каинды, Алиман* и др.

Очевидно, что большая часть комментируемой лексики приходится на собственно кыргызские заимствования, однако Ч. Айтматов предпочитает не выносить комментарии за пределы текста, то есть пояснения в сносках отсутствуют.

Нами было установлено, что наиболее частотную группу тюркизмов составляют следующие слова: *аил* (37), *лошадь* (26), *арык* (16), *чабан* (11), *чай* (6). Среди имен собственных наиболее частотно имя *Алиман* (216), что вполне закономерно.

Таким образом, лингвоэтнокультурологический контент произведений Ч. Айтматова уникален, как, собственно, уникальны и все непередаваемые, оригинальные тексты писателей-билингвов, однако это явление не получило еще всестороннего освещения в лингвистике. Действительно, вопрос о том, как посредством русского слова, которым Ч. Айтматов владел в совершенстве, используя количественно незначительный, по сравнению с русскоязычным контекстом, пласт родной лексики, писатель создает антологию родной, национальной культуры, развивая вместе с тем культурные системы обоих языков — русского и кыргызского, все еще нуждается в глубокой научной разработке! Казалось бы, иноязычные вкрапления в русском тексте являются «инородным телом», а потому адекватно понять такое произведение способен только билингвокультурный реципиент, одинаково хорошо владеющий русским языком и имеющий представление о культуре национальной. Однако мы понимаем, что данное представление хоть и имеет место быть, но не имеет под собой реальной основы: на каком бы языке ни звучало произведение Ч. Айтматова, а переведены они на все языки народов, некогда населяющих единый Союз, а также на многие языки мира, читатель узнает о кыргызской этнокультуре, поймет душу кыргызского народа, узнает о его тревогах и ожиданиях.

Литература:

1. Айтматов Ч. Материнское поле // Айтматов Ч. Собрание сочинений в 3 т. — Т. 1. Повести. — М., 1982. — С. 287–382.
2. Айтматов Ч. Русский мост // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. — 2001. — № 2. — С. 2.
3. Арязмова О. В. Этнокультуремы в концептосфере писателя-билингва (на материале романа Гузель Яхиной «Зулейха открывает глаза») // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2016. — № 1. — С. 54.
4. Воробьев В. В. Лингвокультурология. — М.: РУДН, 2008. — 340 с.
5. Дарбаева Ж. К. Тюркизмы в языке периодической печати: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Алма-Ата, 2003. — 16 с.
6. Миф о многочисленности тюркизмов в русском языке [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://ss69100.livejournal.com/2955921.html>
7. Шипова Е. Н. Словарь тюркизмов в русском языке / отв. ред. А. Н. Кононов. — Алма-Ата: Наука. — 1976. — 444 с.
8. Юдахин К. К. Киргизско-русский словарь. — М.: Советская энциклопедия, 2000. — 503 с.

Avdueva Zarifa Slkhoevna
zarifa.5959@mail.ru

Kyrgyz National University named after J. Balasagyn (Kyrgyzstan, Bishkek)

Miskichekova Zanfira Yagsupovna
osh_russkiy_centra@rambler.ru

Osh State University (Kyrgyzstan, Osh)

Ethnoculturalism-Turkism in the works of Ch. Aitmatov as an example of actualization of bilingual worldview

The article is devoted to the study of ethnocultural vocabulary of Turkic origin in the story “The Mother Field” by the world-renowned bilingual writer Chingiz Aitmatov. As a result of the study, the content of the Turkic vocabulary was determined, the degree of their lexical and grammatical development was studied, the types of ethno-cultural segments were established, the ways that Ch. Aitmatov uses, including words and concepts of his native language in the Russian-language text of the story, as well as the ways the author interprets ethno-cultural vocabulary.

Keywords: ethnocultural vocabulary; Turkism; Ch. Aitmatov; bilingual writer; worldview; national culture of peace.

Изучение уникальных природных ландшафтов для углубления диалога культур в процессе обучения студентов-геоэкологов

Рассмотрены природные особенности уникальных ландшафтов Туркменистана и Крыма. Показано, что их изучение может стать основой для формирования не только профессиональных компетенций студентов-геоэкологов из Туркменистана и России, но и их культурного сближения в процессе обучения на русском языке.

Ключевые слова: природные ландшафты, Крым, Туркменистан, студенты-геоэкологи, обучение, русский язык.

Геоэкология как междисциплинарное направление естественных наук привлекает в последнее время в свое поле обучения и влияния на формирование профессиональных навыков студентов не только из нашей страны, но и из других стран.

Как сформировать профессиональные компетенции у столь разных по языковым особенностям и представлениям о природе и культуре у студентов-россиян и приехавших из Туркменистана постигать географические науки молодых людей и девушек?

Конечно, сближению позиций и становлению учебных групп в процессе обучения геоэкологов способствует обращение внимания на уникальные природные ландшафты Туркменистана и России, например, в курсе «Ландшафтоведение».

Конечно, ландшафты Туркменистана привлекают к себе разнообразием, богатством растительного мира. По разнообразию ландшафтов и растительных видов мы предпочли для сравнения и восхищения обратить в первую очередь взор на ландшафты Крымского полуострова. В поисках сходства и различия в природе Крыма и Туркменистана можно развить способность к профессиональному анализу особенностей произрастания различных растительных видов в горных и равнинных условиях.

В первую очередь обращаем внимание на древесные породы горных лесов Туркменистана, особенно на возможность нахождения диких плодовых деревьев (яблоня) и орехов. Уникальные арчевые леса, в пустыне произрастают саксауловые леса, среди множественных различий в составе древостоев с растительностью Крыма можно отметить сходство по наличию фисташковых деревьев, а также присутствующая в Крыму дикая яблоня, груша, алыча, кизил [1]. Дикорастущие пищевые культуры, произрастающие на изучаемых территориях, являются природными ресурсами и пополняют собой природное богатство каждой страны.

Богат полуостров Крым лекарственными растениями. Это многочисленные целебные травы чистотел, ромашка, белладонна, валериана и другие. Важны эфиромасличные культуры, которые выращивают в Крыму — это шалфей мускатный, морковник, полынь. Туркменистан также славится высокой культурой выращивания, сбора и применения лекарственных растений.

Дикорастущие цветковые растения пополняют собой спектр растений, которые культивируют в парках и садах Туркменистана и Крыма.

Алупкинский парк с огромными кедрами, соснами, кипарисами, дубами и уникальное дерево земляничник, можжевельники — все эти растения создают неповторимый по целебным свойствам воздух Южного берега Крыма. По значимости и красоте ему не уступает Ливадийский парк и уникальные парки Никитского Ботанического сада.

Можно говорить и сравнивать также охраняемые природные ландшафты в заповедниках Крыма: мыс Мартыан, Карадагском заповеднике, и в Бадхызском, Копетдагском, Репетекский заповеднике в Туркменистане.

Отмечая живописность ландшафтов, характеризующую территории Крыма и Туркменистана: от морских побережий до горных хребтов, от пещер, каньонов до песков песчаных пустынь и пышных субтропических ландшафтов. Уникальность природных ландшафтов позволяет говорить о существовании заповедников на территории Крыма и Туркменистана.

Сравнивая климат, говорим о проблеме пыльных бурь в Туркменистане, о влиянии песчаной пыли на здоровье населения, что позволяет увидеть проявляющиеся геоэкологические проблемы, характеризующие последние события в решении проблем в области климатических изменений и взаимодействия ученых и политиков различных стран.

И Туркменистан, и наша страна присоединились к Парижскому соглашению об изменении климата. Региональные проблемы загрязнения речной воды и почв, подходы и решения проблемы озеленения территорий характерны для обеих стран.

В Туркменистане в ноябре 2021 года прошла Всенародная акция по посадке деревьев, что способствовало созданию новых садов и зон отдыха.[2]

Озабоченность состоянием атмосферы в Туркменистане привела к принятию Постановления о разрушении озонового экрана и утверждения списка запрещенных веществ, среди которых углеводороды, разрушающие озоновый экран планеты.

Успешно прошла в Туркменистане Первая молодежная конференция по изменению климата [2], позволившая передовой молодежи приобщиться к современным проблемам изменения климата и получить опыт их решения. В Крыму проблемам экологии посвящены периодически проводящиеся научные конференции с участием молодых ученых в Никитском Ботаническом саду и университетах Крыма.

Следует отметить, что изучение особенностей природно-сырьевых ресурсов позволяют понять причины и возникновения и многолетнего существования уникальных народных промыслов. Это ковроткачество в Туркменистане, гжель и федоскинская роспись в Подмосковье, богородская игрушка и игрушки из Хотьково.

Таким образом, геоэкологическое образование, размещенное в нише великого русского языка, позволяет сближать позиции молодежи не только в области осознания и решения глобальных и региональных экологических проблем, но и углублять диалог двух таких разных культур.

Литература:

1. Рубцов Н. И. Растительный мир Крыма (научно-популярный очерк). — Симферополь: Таврия, 1978. — 128 с.
2. Сайт «Туркменистан. Золотой век» <https://turkmenistan.gov.tm>

Serdukova Alla Vladimirovna
Moscow State Regional University
Serdukov Vladimir Alekseevich
State Academic University for the Humanities

Study of unique natural cultures to deepen the dialogue of cultures in the process of teaching geocology students

The natural features of the unique landscapes of Turkmenistan and Crimea are considered and it is shown that their study can become the basis for the formation of not only the professional competencies of geocology students from Turkmenistan and Russia, but also their cultural convergence in the process of teaching in Russian.

Keywords: Crimea Turkmenistan geocology students training natural landscapes.

Условия формирования личностных компетенций обучающихся на уроках родной (русской) литературы

Рассмотрены условия формирования личностных компетенций обучающихся на уроках родной (русской) литературы с опорой на компонент литературы родного края. Раскрыты цели и задачи формирования поликультурной компетенции и универсальных учебных действий. Выделены методологические принципы уроков литературы родного края. Показана роль учителя в формировании социальных приоритетов обучающихся. На основе анализа компонентов предложены (кратко) практические направления их реализации.

Ключевые слова: компетенции, воспитательный потенциал, проект поликультурность, квест.

Педагогическое обеспечение воспитательной функции в образовании реализуется посредством создания благоприятных условий для раскрытия и развития способностей каждого обучающегося, формирования гармоничной личности, обращенной к духовным ценностям родной и иной культур.

Его цель можно сформулировать таким образом: формирование творческой, социально активной, способной к саморазвитию и самовоспитанию личности ребенка путем его приобщения к истории, многонациональной культуре, литературе родного края для успешной адаптации в различных социальных средах. На материале уроков литературы родного края ввести в мировоззрение обучающихся понятия о морально-этических нормах поведения в различных жизненных ситуациях.

Исторический, этнолингвистический, воспитательный потенциал уроков родной (русской) литературы открывает широкие возможности для воспитания всесторонне развитой, духовно богатой и социально адаптированной личности.

Мы должны научить детей любить свою семью, Родину, уважать окружающих их людей, знать историю, быт и культуру своего народа, быть толерантными к традициям и культуре народов, проживающих рядом с ними.

Поликультурность — «искусство жить с другими людьми» (А. Г. Асмолов) — выражается в способности человека принимать и уважать культурные различия, в готовности вести конструктивный диалог с окружающими, в умении договориться по спорным вопросам» [1, с. 32].

Особую роль в реализации функций и задач поликультурного образования призваны сыграть уроки литературы родного края — многонационального и полиэтнического Донбасса. В 2021/22 учебном году данные уроки вошли в программу курса родной (русской) литературы.

В современном обществе постепенно формируется понимание того, что будущее любого государства невозможно не только без знания истории, но и без понимания своего народа. Донбасс всегда был многонациональным регионом, в котором мирно уживались представители свыше 130 национальностей и народностей.

Население региона всегда чтит свою историю, традиции, передавая их из поколения в поколение. Задача школьного образования состоит не только в сохранении и преумножении этого национального достояния, но и формировании духовно-нравственного потенциала личности, ее мировоззрения, готовности к самовыражению и самореализации в многонациональном обществе. Поликультурное воспитание становится одной из приоритетных педагогических проблем, стоящих перед современным образованием нашего региона. Поликультурное воспитание призвано сохранять многообразие наций в условиях глобализации современного мира. Это эффективное средство сохранения и развития народной культуры, включения их ценностей в процесс воспитания и обучения и тем самым решения насущных проблем педагогики.

Школьники приобщаются к народной памяти, традициям и духовности через реализацию определенных педагогических принципов:

- воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств;
- воспитание понятий о сосуществовании различных религий и народов;
- воспитание толерантности, взаимоуважения.

Поликультурное воспитание формирует представление о многообразии культур и их взаимосвязи, положительное отношение к культурным различиям толерантность и взаимопонимание. Поликультурное воспитание также призвано помочь детям овладеть коммуникативными навыками в ситуации взаимодействия культур и сформировать личностные качества учащегося, необходимые ему при вхождении в сферу иных культурных традиций.

В этих условиях личность учителя, осуществляющего обучение и воспитание, является одной из главных составляющих процесса обучения. Именно учителю принадлежит приоритетная роль в подборе и организации учебного материала уроков с учетом специфики литературы как вида искусства: литературные произведения и художественный материал должны соответствовать высокому уровню художественно-эстетического достоинства, обеспечивать формирование эстетических вкусов, убеждений, идеалов в соответствии с национальными традициями и полиэтническими особенностями региона.

Писатели-земляки не только отражают свое понимание мира, но и передают его собственное восприятие во всем его разнообразии, и этим помогают ребенку творить себя в единстве с природой, человечеством, нацией, родным краем.

Мысль о неоценимой важности уважения и равноценности свобод всех народностей и наций пронизывает почти все произведения многонациональной литературы Донбасса. Их изучение направлено на формирование нравственно-этических качеств личности, представления о культурном многообразии мира, мировоззрения толерантности, уважения к другим этносам и культурам.

К методологическим принципам уроков литературы родного края следует отнести:

- понимание учащимися литературы как художественного отражения духовной жизни той общности, которая окружает ребенка;
- учет возрастных, психологических и познавательных возможностей школьников, их общего развития и соблюдение возрастной динамики личностного восприятия литературы;
- лично ориентированный подход в формировании учебных задач.

Эти принципы направлены на формирование у обучающихся основных личностных компетенций. При этом нельзя не отметить, что личный пример педагога становится залогом достижений положительного результата в процессе обучения и воспитания школьников. Какими же личностными качествами должен обладать педагог для достижения данной цели?

Прежде всего, организаторские способности для сплочения и мотивации классного коллектива на эффективное освоение учебного материала. Настойчивость и дисциплинированность учителя поможет довести принятые решения до конца, направить взаимодействие с обучающимися в русло основных общественных правил. Эмоциональная и творческая личность учителя сделает процесс обучения живым и интересным обучающимся, а самому педагогу принесет удовлетворение и убежденность в правильном профессиональном выборе. И, безусловно, залогом успеха станет высокий интеллектуальный потенциал учителя, его способность к самовоспитанию и самообразованию.

На своих уроках учитель ставит задачи формирования поликультурной компетенции и универсальных учебных действий:

- предметных: развитие интереса к литературе родного края; умения оценивать нравственные поступки персонажей;
- личностных: способность к самоанализу и анализу чужих поступков; толерантное, уважительное отношение к другим этносам и культурам; способность к самопознанию, самоорганизации, к активной самостоятельной деятельности.

Уроки литературы родного края, предусмотренные в программе 10-х и 11-х классов, открывают обучающимся мир истории донецкого края в произведениях писателей-классиков Н. Е. Каронина-Петропавловского, А. П. Чехова, В. В. Вересаева, А. И. Куприна, К. Г. Паустовского.

На уроках для старшеклассников раскроются характеры литературных героев из произведений писателей-краеведов А. Гросова, Н. Хапланова, поэтов, чей «штык и перо приближали Победу». Современные прозаики и поэты донецкого края представлены литературными сборниками «Час мужества», «#Живи Донбасс», поэзией А. Ревякиной, И. Бауэр, С. Лысенко, В. Русанова и др.

Таким образом, овладение основами национальной культуры, приобщение детей к языку и литературе направлено на воспитание позитивного отношения к этническому и культурному наследию многонационального Донбасса, на содействие приобретению личностью нравственных качеств человека и гражданина, независимо от национальности и этнической принадлежности.

Уроки литературы родного края призваны сформировать основные социальные знания и навыки, развить умения, которые позволят молодым активно и продуктивно взаимодействовать с различными общественными институтами. Данные уроки актуальны для формирования социальной компетенции обучающихся: способность человека выстраивать стратегии взаимодействия с другими людьми в окружающей его изменяющейся социальной реальности. Социальная компетенция проявляется в сформированности у учащихся навыков работы в группах, парах, мобильных группах, в умении находить конструктивные решения и выходы из конфликтных ситуаций, потребности во взаимодействии со сверстниками в процессе становления личности.

Литература Донецкого края предлагает богатый материал для реализации данной функции поликультурного образования. Так, например, квест «Бронзовая коса» может быть проведен как на уроке, так и в качестве внеклассного мероприятия по предмету. Данная разработка представляет собой образец интерактивного занятия по литературному краеведению Донбасса для обучающихся 10 (11)-го класса.

Квест как форма стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности дает возможность школьникам находить оригинальные и неожиданные решения в нестандартных ситуациях. При этом обучающиеся не только повторяют материал, но и реализуют метапредметные цели, развивают логическое мышление, раскрывают ресурсы своего интеллекта.

Тема истории Дона и Приазовья в судьбах и произведениях известных и полузабытых литераторов (Василий Власович Дюбин «Бронзовая коса») связанная с малой родиной — бывшей казачьей станицей Новониколаевской (ныне г. Новоазовск) и хутором Кривая Коса (ныне пос. Седово) позволит решать задачи развития навыков устной речи, умения работать в команде; воспитывать внимательного и вдумчивого читателя-патриота родного города, поселка.

Все вышеизложенное дает возможность сделать вывод о важности уроков литературы родного края для формирования социальной компетенции обучающихся как овладения навыками, обеспечивающими их готовность к социальному взаимодействию при осуществлении действий в социуме, направленных на разрешение социальных проблем. Они дают возможность развития умений ориентироваться в окружающем социокультурном пространстве, осознавать свою роль, предназначение и личностные ценности. Различные формы и методы работы на уроках литературы родного края помогают формировать целевые и смысловые установки для деятельности, способствуют навыкам принятия решений, овладения технологией общения, сотрудничества в процессе учебной деятельности.

Ребята учатся примерять на себя различные социальные роли, планировать познавательную деятельность, брать на себя ответственность за коллективные решения (команда квеста), проявлять толерантность и уважение к мнению других. Активные и интерактивные формы работы на уроках литературы родного края способствуют развитию практических умений и исследовательских навыков в различных сферах будущей деятельности, повышению образовательного уровня. Реализация социальной функции поликультурного образования на уроках литературы родного края повышает в целом качество образовательного процесса и обеспечивает адаптацию выпускника на рынке труда в условиях поликультурного окружения.

Каждый учитель стремится к тому, чтобы на его уроке ребята работали продуктивно и творчески. Учащийся открывает для себя знакомые с детства, близкие по духу понятия, имена писателей и поэтов-земляков, а учитель ведет его по пути открытий и управляет проблемно-поисковой и исследовательской деятельностью. Моя задача как учителя при организации процесса обучения заключается в том, чтобы создать условия для полного погружения в тему, давая детям радость открытия нового или «узнавания» знакомого литературного материала. Решение данной проблемы

для учителя — в поиске новых, более эффективных форм и методов работы, овладение современными педагогическими технологиями.

Наиболее приемлемой в условиях небольшого времени и большого объема учебного материала на уроках стала для меня технология учебного и творческого проектирования, начиная с внедрения в практику работы только некоторых ее элементов до развернутого, методически выверенного и организованного процесса в 10–11-х классах.

Преимущества данной технологии очевидны: вовлеченность в процесс большого количества обучающихся, сопричастность каждого большому делу

Наш предмет — замечательная, плодотворная почва для проектной деятельности. Широкие возможности данной технологии позволили выработать и внедрить в работу и некоторые крупницы собственного опыта.

В практике моей работы проектная деятельность реализуется через урок, внеурочную, учебно-исследовательскую деятельность. Мной апробирована методика создания учебных проектов различного характера: информационных, творческих, исследовательских, разработан алгоритм проектной деятельности на уроках литературы родного края по схеме «замысел — реализация — рефлексия».

В процессе проектной деятельности учитель последовательно превращается в мотиватора, консультанта, руководителя, координатора, эксперта.

Мой опыт применения данной технологии лежит в плоскости творческих и исследовательских проектов. Промежуточные результаты данной работы — это литературные газеты и альманахи, мини-сборники поэзии родного края, коллажи, сочинения разных жанров («Письмо солдату», литературная чехарда) краеведческие презентации, исследовательские работы малой формы. Некоторые из них принесли своим авторам призовые места в конкурсах и были отмечены грамотами. Такие проекты способствуют развитию умения работать с различными источниками информации, а также умению представлять результат своей работы, помогают самостоятельно приобрести знания, получить опыт познавательной учебной деятельности.

Реализация проектной технологии на уроках родной (русской) литературы убедительно доказывает, что за проектной деятельностью в процессе воспитания патриота и гражданина своей Республики формировании ключевых социальных и культурологических компетенций большое будущее: они призваны обеспечить тесную взаимосвязь общечеловеческих, исторически сформированных ценностей с национальными, семейными и региональными традициями. Это формирует независимое мышление и социальную ответственность подростков создает благоприятные условия для раскрытия и развития способностей каждого учащегося, выявления творчески одаренных детей, формирования гармоничной личности, обращенной к духовным ценностям родной и иной культур.

В ходе работы мы столкнулись с проблемой недостаточного освещения в методической литературе особенностей развития литературы такого региона Донбасса, как Приазовье. Так, в пособиях по литературе родного края представлен всего лишь один автор из южных районов Донбасса. Этот пробел мы надеемся восполнить в ходе работы над реализацией данной темы в ближайшее время.

Таким образом, овладение основами национальной культуры, приобщение детей к языку и литературе направлено на воспитание позитивного отношения к этническому и культурному наследию многонационального Донбасса, что повышает в целом качество образовательного процесса и обеспечивает адаптацию выпускника на рынке труда в условиях поликультурного окружения.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание человека: учебник. — М., 1990; 5-е изд. 2019.
2. Большой толковый социологический словарь (Collins): в 2 т. — Т. 1 (А–О). — М., 2001
3. Донбасс: возврат к истокам Русского мира: монография / под. ред. С. В. Дрожжиной, Донецк: ГО ВПО «Донец. нац. ун-т экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского», 2018. — 136 с. (авт.: Дрожжина С. В., Ангелина Э. А., Броварь А. В., Измайлова Д. И.).
4. Комплексный анализ текста на основе краеведческого материала. 5 класс / сост. Г. Н. Король, О. В. Рыжикова, В. В. Лысяк. — ГОУ ДПО «ДонРИДПО». — Донецк: Истоки, 2020. — 46 с.
5. Палаткина Г. В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию в народных традициях // Педагогика. — 2002. — № 5.

Нивелирование коммуникативных трудностей подростков-билингвов из русско-немецких семей с помощью метода библиотерапии

В статье описываются особенности коммуникации, коммуникативные трудности подростков-билингвов из русско-немецких семей — семей, в которых один из родителей является носителем немецкого языка и культуры, второй — русского. В представленной работе в равной степени проанализированы непосредственно лингвистическое своеобразие билингвальных подростков и присущие им психологические, социокультурные особенности. В данной статье раскрывается сущность библиотерапевтического метода, его потенциал при нивелировании, снижении уровня коммуникативных трудностей билингвальных подростков.

Ключевые слова: билингвизм, билингвальные подростки, русско-немецкие семьи, коммуникативные трудности, коммуникативные компетенции, библиотерапия, подростковый возраст.

В современном мире последние десятилетия наблюдается процесс смешения и взаимопроникновения различных культур, унификация образования, высокая мобильность населения. Глобализация ведет в том числе и к массовым миграциям, и к созданию семей между гражданами разных стран, входящими в различные языковые группы. Таким образом, в обществе возрастает количество детей-билингвов, для воспитания и обучения которых необходимы особые программы, специально разработанные с учетом возрастных, психофизических особенностей.

Билингвизм — освоение сразу нескольких языков — разделяют на синхронный (освоение двух языков с рождения) и последовательный (последовательное изучение языков, при котором один язык будет родным, первым). Лишь небольшой процент двуязычных детей и подростков является, согласно трактовке Е. М. Верещагина, естественными, синхронными билингвами [1, с. 18]. Часто изучение второго языка совпадает с началом школьного обучения, либо дополнительное изучение происходит в ситуации, когда ребенок знал второй язык с рождения, но в связи с переездом или иными причинами один из языков стал не востребован, произошел процесс забывания.

Ссылаясь на структуру коммуникативных компетенций, предложенную Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез [2, с. 64], выделяем следующие блоки коммуникативных трудностей, присущих подросткам-билингвам из русско-немецких семей:

1. Лингвистический компонент (знания о системе изучаемого языка).

- Смешение падежных форм. Особые сложности вызывает поиск эквивалентов для творительного и предложного падежей русского языка.
- Трудности в выделении родовой принадлежности имени существительного: в русском языке в группу одушевленных входят имена существительные женского и мужского рода и лишь некоторые среднего (*например, дитя, а также существительные с суффиксом -ище (чудовище) и существительные, образовавшиеся от прилагательных и причастий (млекопитающие, животное)*), в отличие от немецкого языка, в котором имена существительные среднего рода обозначают одушевленные категории: *das Kind (ребенок), das Mädchen (девочка), das Tier (животное)*.
- Фонетические, звукопроизносительные трудности: гласные звуки в русском языке дифференцируются по подъему, ряду и лабиализованности/нелабиализованности, а в немецком языке добавляется такой признак, как долгота звука. Для формирования грамотного произношения требуются длительные тренировки и общение с носителями языка (не обладающими акцентом), что не всегда возможно для подростков из билингвальных семей.

- Сложности в процессе синхронного перевода, в ситуации общения одновременно с носителями русского и немецкого языков из-за отличий в грамматике. Трудности создают глаголы *haben* и *sein* в немецком языке при отсутствии в русском языке эквивалентных форм: *ich bin froh* (я есть рад) — я __ рад.
- 2. **Социолингвистический компонент** (знания, навыки и умения, позволяющие осуществлять общение в соответствии с национально-культурными особенностями лингвосоциума).
 - Сложности при выборе формальных и неформальных способов адресации и подходящих к каждому отдельному случаю личных местоимений.
 - Паралингвистические средства общения:
 - 1) фонационные — эмоциональная насыщенность немецкой речи с присущими ей подъемами интонации в отличие от русской речи, которая может течь плавно, без интонационных переходов и с сохранением смысла;
 - 2) кинетические — сложности при переключении с одной модели коммуникации на другую: немецкой коммуникативной культуре присущ больший уровень зрительного контакта и прикосновений к собеседнику, чем в русской культуре, в которой продолжительный зрительный контакт может восприниматься, например, как дерзость.
- 3. **Психологический компонент** (самооценка, ожидания от коммуникации, эмпатия, уровень инициативности, вербальные и невербальные трудности).
 - Заниженная самооценка и фрустрация.
 - Негативные ожидания от коммуникации.
 - Трудность эмпатии вследствие недостаточного понимания.
 - Трудность в установлении контакта, трудность вступления в контакт или отказ от общения.
 - Страх при использовании новых способов общения.

Итак, на процесс коммуникации влияет и уровень владения обоими языками, и личностные особенности индивида. Для детей-билингвов часто характерны речевые ошибки и бедность словаря, что, в свою очередь, провоцирует возникновение таких коммуникативных сложностей, как снижение мотивации к общению, избегание общения; трудности в звукопроизношении, эмболофразия; преимущественное использование паралингвистических средств общения; создание некорректных структурных схем предложений. Если не развивать речевые и коммуникативные навыки ребенка-билингва с раннего детства, то уже в младшем подростковом возрасте кризисные проявления могут накладываться на имеющиеся коммуникативные сложности, создавая ситуации полного отказа от использования одного языка.

Подобные коммуникативные трудности особенно характерны для периода подростничества, так как основная характеристика возраста — нестабильность; физиологическая — скачкообразный рост и неравномерное развитие систем; психическая — неравномерное развитие головного мозга, несбалансированность работы лимбической системы, отвечающей за эмоции, и префронтальной коры, контролирующей импульсивность; психологическая — кризисы (кризис идентичности, подростковый кризис), неустойчивая самооценка, проблемы в сфере межличностных коммуникаций.

Поскольку для подростков (12–15 лет) актуальной ситуацией развития, по Д. Б. Эльконину, является общение со сверстниками, а позитивный кризис способствует формированию самосознания, эгоидентичности и рефлексии, необходимо не только развивать коммуникативные навыки у подростков-билингвов, но и создавать мотивы, побуждающие подростка вступать в общение [4, с. 120].

Для развития коммуникативной сферы младших подростков из билингвальных семей релевантен метод библиотерапии. Библиотерапия — «предписание книг в медицине и психиатрии для терапевтической помощи пациентам» [6, с. 94].

Библиотерапевтическое консультирование занимается всеми словесными произведениями: печатными, устными, прозаическими, стихотворными, работает с пьесами, оперой и задействует одновременно чтение, письмо, слушание и говорение, а занятия в мини-группе способствуют созданию мотивов к вступлению в коммуникацию и постепенно нивелируют страх общения на одном и более языках.

Метод библиотерапии актуален в решении коммуникативных сложностей детей-билингвов, так как не только создает для подростков ситуацию общения со сверстниками, тренируя коммуникативные навыки, но и задействует составляющие:

1. Коммуникативных компетенций: лингвистический компонент — чтение и написание прозаических и стихотворных текстов; прагматический компонент — чтение по ролям, использование интонаций и мимики.

2. Социокультурных, социолингвистических компетенций: понимание партнера по общению, понимание ситуации общения, способность сотрудничать в различных видах деятельности, изучение национальной литературы, фольклора.

3. Психологических аспектов: установление взаимоотношений, установление контакта с собеседниками, развитие эмпатии, нивелирование фрустрации, повышение самооценки за счет позитивного коммуникативного опыта в среде сверстников.

Итак, подростки из билингвальных семей часто имеют коммуникативные сложности, связанные не только с недостаточными знаниями одного языка или обоих языков сразу, но и со страхом вступления в ситуацию общения с более успешными (с лингвистической и социальной точек зрения) сверстниками. Поскольку в современном мире одними из важнейших навыков являются именно коммуникативные навыки, позволяющие быть частью социума и функционировать в нем, необходимо всесторонне развивать коммуникативную сферу билингвов, особенно в подростковом возрасте, когда общение со сверстниками и принятие в коллективе становятся приоритетными.

Для развития коммуникативных навыков наиболее подходит метод библиотерапии, так как посредством художественного текста (подобранного или специально написанного) происходит мягкое воздействие на подростка. Текст, выступая в качестве модели жизненных отношений, также является учебной коммуникативной моделью, формирует морально-этические нормы, знакомит с национально-культурными особенностями лингвосоциума.

Литература:

1. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). — М.: Директ-Медиа, 2014. — 162 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — М.: Академия, 2006. — 336 с.
3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
4. Эльконин Д. Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. — М.: Просвещение, 1976. — 360 с.
5. Ahrenholz B. Bedingungen des Zweitspracherwerbs in unterschiedlichen Altersstufen: Sprache ist der Schlüssel zur Integration. — Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2010. — 212 p.
6. Tews R. M. Library Friends. Bibliotherapy. University of Illinois at Urbana-Champaign Library, 2007. — 194 p.

Blauvelt Ekaterina Igorevna

ekaterina.blauvelt@yandex.ru

*Krasnoyarsk State Pedagogical University
named after V. P. Astafyev*

Location of communicative difficulties of bilingual teenagers from Russian-German families using the method of bibliotherapy

The article describes the specificity of communication, communicative difficulties of bilingual adolescents from Russian-German families. In the article analyzed the linguistic originality of bilingual adolescents and their psychological, sociocultural features. This article identify the essence of the bibliotherapeutic method, its potential for leveling, reducing the level of communicative difficulties of bilingual adolescents.

Keywords: bilingualism, bilingual teenagers, Russian-German families, communicative difficulties, communicative competencies, bibliotherapy, adolescence.

Диалог культур в практике обучения РКИ американских студентов

Согласно новейшим исследованиям в области преподавания РКИ, теме диалога культур в рамках данной области уделяется мало внимания со стороны ученых. Об этом свидетельствует количество публикаций за последнее время. В статье рассматривается понятие «диалог культур» и его соотношение с образовательным процессом. В статье также представлены подходы к интерпретации взаимосвязи между диалогом культур и учебным процессом. Представлена информация об актуальных исследованиях на тему «диалога культур» в рамках изучаемой темы. Приведены примеры особенностей национального поведения и речевого этикета американских студентов. Рассмотрен вопрос о необходимости включения большего количества материала, отражающего диалог культур (Россия — Америка). Обоснована разработка компонентов методического аппарата, направленных на работу с такими материалами. В статье представлены различные средства внедрения диалога культур в учебный процесс.

Ключевые слова: диалог культур, РКИ, методика обучения, Россия, Америка, высшее образование.

Методологической основой «диалога культур» в обучении иностранному языку послужили труды отечественных философов М. М. Бахтина, М. С. Кагана и В. С. Библера. Теоретические положения, касающиеся соотношения в культуре понятий «свой» и «чужой» разработаны Ю. Лотманом в его труде «К построению теории взаимодействия культур (семиотический аспект)». «Диалог культур — это взаимодействие представителей одной культуры с фактами другой культуры, их осмыслении и интерпретации, в результате которого происходит появление нового текста культуры» [7, с. 11]. Идеи межкультурного диалога и взаимосвязанного обучения иностранному языку и культуре получили в методике оформление в виде разнообразных культуроориентированных подходов: лингвострановедческий подход (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров), социокультурный (В. В. Сафонова), лингвокультурологический — лингвистическая культурология (В. Н. Телия, В. В. Воробьев), культурологическая лингвистика (Г. Н. Елизарова), коммуникативно-этнографический (Майкл Байран, П. В. Сысоев), межкультурный (С. Г. Тер-Минасова, И. И. Халеева, В. П. Фурманова, А. В. Анненкова) подходы [3, с. 56]. В зарубежной науке проблема диалога культур («intercultural dialogue») рассматривается множеством авторов на базе центров и институтов, например, Центр межкультурного диалога в Вашингтоне, в научную деятельность которого вносят свой вклад ученые со всего мира (Азии, Европы, Океании Северной и Южной Америки).

На официальном сайте ООН представлено следующее определение межкультурного диалога: «межкультурный диалог способствует социальной сплоченности и помогает создать среду, благоприятную для устойчивого развития. Университеты и высшие учебные заведения обладают уникальным потенциалом для развития межкультурного диалога, поскольку они являются центрами знаний и дискуссий» [12].

В настоящее время исследователи уделяют недостаточно внимания теме диалога культур и межкультурной коммуникации в рамках преподавания РКИ. Это утверждение подтверждает исследование Горбенко В. Д., Доминова Т. Н. и др. В результате анализа научно-методических журналов и сборников конференций, связанных тематикой преподавания русского как иностранного, вышедших за последние 5 лет, были выявлены 3 актуальных направления: концептуальное (29%), профессионально ориентированное (16%), лингвистическое (12%). Этноориентированное и полиэтническое направление заняли лишь 4 место (10%). На 6 месте (9%) — лингвокультурологическое направление — межкультурная коммуникация [6, с. 256].

Анализ литературы по данной теме показал, что на сегодняшний день единственным исследованием, посвященным диалогу культур в рамках обучению РКИ, является диссертация отечественного ученого Победаш Е. В. «Формирование социокультурной компетенции китайских

учащихся в практике обучения РКИ (на материале текстов русско-китайского диалога культур) [7]. Другие многочисленные исследования посвящены либо истории отношений между странами, либо фокусируются на одном аспекте как «Тематика Америки в русской литературе XIX века» Арустамовой А. А., но феномен диалога культур (Россия — Америка) в рамках комплексного подхода к преподаванию РКИ не рассматривается [1].

Проведенный анализ учебников РКИ для американских учащихся также выявил, что чаще всего в них включаются тексты, посвященные тем или иным фактам русской культуры, а материалы, отражающие российско — американский диалог культур практически отсутствуют. В России издано множество учебных пособий по русскому языку и культуре речи, однако практически отсутствуют пособия, ориентированные в этом аспекте на иностранную аудиторию. «Создание ментально-ориентированных средств обучения должно стать методической стратегией ближайшего будущего в рамках преподавания иностранных языков», заявляют авторы учебного пособия «Межкультурная коммуникация и культура речи» [10, с. 562].

Авторы исследуемых нами работ единогласно утверждают о необходимости обучения языку на фоне изучения культуры, как основного условия успешности овладения иностранным языком. Представляется необходимым введение в состав учебных материалов текстов (вербальных и невербальных, отражающих диалог культур) и разработка компонентов методического аппарата, ориентированных на специальную работу с такими учебными компонентами.

Преподаватели иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного (РКИ), являются профессиональными посредниками в межкультурной коммуникации. Преподаватель РКИ знакомит учащихся с новой языковой картиной мира. Задачей обучения русскому языку как иностранному как средству коммуникации является изучение его в единстве с русской национальной культурой.

В данной статье рассматривается диалог культур в практике обучения РКИ американских студентов (в американском вузе). Преподавание любого иностранного языка вне зоны его функционирования сопряжено со множеством трудностей как для учащегося, так и для преподавателя. Поэтому представляется необходимым изучить прескрипционную составляющую коммуникативного процесса. «Прескрипциями» по осуществлению коммуникативного процесса в своем исследовании (Груздева) называет правила общения [3, с. 56]. Приведем несколько примеров таких прескрипций. В отличие от русских правил общения, в Америке принято запоминать имя собеседника и при следующих встречах приветствовать собеседника по имени. Приветствовать преподавателя и студентов принято фразами: «Hello, how are you?». Фраза «How are you?» является приветствием. На нее принято отвечать «Hello, how are you?», «Good, how are you?» и за этим необязательно должна следовать ответная фраза. Прощаются студенты с преподавателем (и наоборот) фразами «Thank you. Have a nice day!», «Thank you! Have a good one!». Обязательным условием общения является улыбка. Если собеседник не улыбается, это может быть расценено как некультурное или враждебное отношение. Еще одной прескрипцией является чрезмерная (по меркам русского человека) вежливость. Это выражается в многочисленных «Sorry», «Excuse me» во время обсуждения на занятиях, поскольку иногда студенты, выражающие свои мысли, ненамеренно перебивают друг друга и извиняются за это. Также иногда извинения звучат в адрес преподавателя, когда студент хочет задать вопрос, но не считает его достойным или если студент ошибся в упражнении, он обязательно извинится несколько раз. В Америке принято работать индивидуально и полагаться только на свои силы и знания. Одним из существующих табу в американском вузе является списывание. Для преподавателя важно выявлять любой плагиат в работах. Плагиат может привести к серьезным наказаниям вплоть до отчисления из вуза. Также в американском вузе не принято опаздывать на занятия и задерживать студентов после их окончания. Американцы гордятся своей страной и с удовольствием рассказывают о ее культуре, приводя примеры и сравнивая их с русской культурой. Таким образом знакомство студентов с Россией, ее традициями, географическими особенностями, основными историческими событиями, литературой, фольклором, а также русскими реалиями происходит при одновременном знакомстве русского преподавателя с американской культурой. Такая форма работы повышает мотивацию учащихся.

В рамках работы с текстами на уроках РКИ, направленных на формирование социо-культурной компетенции учащихся, можно выделить С. Есенина и его произведение «Железный Миргород (очерки об Америке)», В. Маяковского и его цикл «Стихи об Америке», И. Ильфа и Е. Петрова и их

книгу «Одноэтажная Америка». Также стоит отметить Ф. И. Тютчева (хотя сам автор никогда не был в США) и его стихотворение «Колумб», посвященное великому мореплавателю. К числу американских писателей, писавших о России и посетивших ее, принадлежат такие личности как Марк Твен («Простак за границей, или Путь новых паломников»), Джон Дос Пассос («Дневники о России»), Джон Стейнбек («Русский дневник»), Джон Рид («Десять дней, которые потрясли мир»).

К другим способом реализации диалога культур в рамках занятий РКИ можно выделить общение со сверстниками (студентами российских вузов) посредством видеоконференций, в рамках программ SRAS. Данная организация предлагает общение с русскими студентами, экскурсии по российским городам, экскурсии по музеям, мастер классы по приготовлению русских блюд и многое другое. Виртуальные экскурсии и воркшопы стали отличными помощниками для преподавателей РКИ в условиях пандемии. Также отметим роль использования ресурсов масс-медиа, работа с которыми способствует улучшению навыков оперативно искать и анализировать информацию по степени достоверности, актуальности, выделять ключевые смыслы информационных сообщений, сопоставлять их с собственной системой ценностей и ценностями своего общества [5, с. 263].

Важное место в создании межкультурного диалога занимают студенческие клубы. В Университете Северной Каролины это клуб русской и славянской культуры, объединяющих всех студентов (не только изучающих русский язык как иностранный), заинтересованных в том, чтобы узнать что-то о России. Мероприятия клуба проводятся в различных формах, таких как беседа, дискуссия, круглый стол, деловые и ролевые игры, вечер стихов, просмотр фильмов презентации, «печка-куча», создание проектов. Принимая участие в работе клуба, студенты расширяют свои познания, как о русском языке, так и об истории, культуре, традициях и обычаях России, подготавливаясь, таким образом, к межкультурной коммуникации [4, с. 218].

Литература:

1. Арустамова А. А. Тема Америки в русской литературе XIX в.: дис. ... д-ра филол. наук (10.01.01) — Пермь, 2010. — 48 с.
2. Голубь О. В., Тимофеева Т. С., Долгова В. Ю. Особенности этнической идентичности американцев и россиян // Мир науки. Педагогика и психология. — 2020. — № 2.
3. Груздева Е. А. Межкультурный подход в обучении русскому языку как иностранному иранских учащихся // Известия ВГПУ. — 2019. — № 7 (140).
4. Дмитриева Д. Д. Роль Международного студенческого клуба в формировании навыков межкультурной коммуникации у иностранных студентов // БГЖ. — 2019. — № 1 (26).
5. Дудина Г. О., Чечик И. В. Ресурсы массмедиа как средство формирования профессионально-коммуникативной компетентности иностранных студентов на занятиях по РКИ // МНКО. — 2019. — № 5 (78).
6. Ильина Н. О., Кумбашева Ю. А., Митякова М. В., Горбенко В. Д., Доминова Т. Н. Актуальные направления методики преподавания русского языка как иностранного: результаты контент-анализа // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 1 (49). С. 249–264. doi: 10.32744/pse.2021.1.17
7. Победаш Е. В. Формирование социокультурной компетенции китайских учащихся в практике обучения РКИ (на материале текстов русско-китайского диалога культур): Дис. ... канд. пед. наук. — М., 2020.
8. Сехпеян А. Б. Социальные сети на уроках РКИ как средство формирования межкультурной компетенции // Евразийский Союз Ученых. 2020. № 11–1 (80).
9. Столярова И. Н., Васильева Е. В. Межкультурная проблематика в современных отечественных исследованиях по методике обучения иностранным языкам // Интернет-журнал «Мир науки». — 2018. — № 4.
10. Ткач Т. Г., Забровский А. П. Межкультурная коммуникация в аспекте РКИ (русского языка как иностранного): ментально-ориентированные средства обучения // Большая Евразия: Развитие, безопасность, сотрудничество. — 2018. — № 1–2.
11. Center of inter-cultural dialogue. [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL <https://centerforinterculturaldialogue.org/>
12. Official UN website. Inter-cultural dialogue. [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL <https://www.un.org/en/academic-impact/inter-cultural-dialogue>

Andrushkevich Yanina Romanovna
yanina.andrushkevich@gmail.com
University of North Carolina, Wilmington

Dialogue of Cultures in the Practice of Teaching Russian as a Foreign Language to American Students

According to the latest research in the field of Russian as a Foreign Language teaching, the topic of inter-cultural dialogue has received little scholarly attention. The number of recent publications proves this. This article examines the concept of «dialogue of cultures» and its relation to the educational process. The article also presents the approaches to interpreting the relationship between the dialogue of cultures and the educational process. Information about current research on the topic of «dialogue of cultures» within the framework of the studied topic is presented. Examples of features of national behavior and speech etiquette of American students are given. The question of the necessity of including more material reflecting the dialogue of cultures (Russia-America) is considered. The article substantiates the development of the components of the methodological apparatus, aimed at working with such materials. Various means of implementing dialog of cultures in the educational process are presented in the article.

Keywords: dialogue of cultures, RFL, teaching methodology, Russia, America, higher education.

Влияние особенностей менталитета индийских студентов на процесс лингвокультурной адаптации при обучении в вузах России

В последние годы увеличилось количество иностранцев из дальнего зарубежья, желающих обучаться в вузах России. В данной статье на примере студентов из Индии мы проанализировали причины этого явления и продемонстрировали значимость изучения менталитета иностранцев для более продуктивного обучения как языку, так и специальным предметам. Для достижения данной цели нами были выявлены и описаны особенности менталитета индийских студентов и его отличие от менталитета русских студентов.

Ключевые слова: менталитет, индийцы, полиактивные народы, российское образование.

Развитые страны традиционно проявляют заинтересованность в привлечении иностранных студентов. В данное время существуют два авторитетных международных рейтинга — QS и Times Higher Education, которые составляют топ-листы вузов мира по нескольким критериям, одним из которых является количество учащихся из других стран среди всех учащихся в вузе. Одним из направлений государственной политики Российской Федерации является повышение престижа российского образования на международном уровне, поэтому в 2013 г. президентом Российской Федерации был подписан указ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». Согласно данному указу, пять вузов России должны были войти в ТОП-100 лучших вузов планеты уже к 2020 году. Среди вузов Российской Федерации существуют вузы, в которых иностранные студенты обучаются уже продолжительное время. География стран, из которых приезжают студенты для обучения в России, довольно разнообразна — это страны СНГ, Азии, Западной Европы, Ближнего Востока, Африки, США. Крупнейшие вузы, которые занимаются обучением иностранных студентов (а к ним относятся Российский университет дружбы народов, Санкт-Петербургский государственный университет, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина) предлагают программы обучения иностранцев по разным специальностям, обладают широкой методологической базой. Наряду с вышеназванными вузами, возрастает интерес к обучению иностранцев у вузов с узкой специализацией, а именно медицинских вузов.

Довольно большой процент иностранных студентов, обучающихся в медицинских вузах России, составляют выходцы из Индии. И с каждым годом эта цифра возрастает. Привлекательность российского образования для индийских студентов обусловлена его сравнительной доступностью, в отличие от образования в Индии. Исторически так сложилось, что Индия — вторая страна в мире по показателям численности и плотности населения. К сожалению, развитие системы высшего образования, увеличение количества университетов и известное качество индийского образования, не делают его доступным для каждого абитуриента. Все дело в формально отмененной, но все же продолжающей существовать кастовой системе. На бюджетные места в индийских вузах при равном количестве баллов проходят абитуриенты, принадлежащие к более высоким кастам, таким образом, чтобы абитуриенту из более низкой касты поступить на бюджетное место, ему необходимо набрать очень высокий балл. В ситуации, когда абитуриент баллы не набирает, он может обучаться на коммерческой основе, однако стоимость обучения в индийском университете в большинстве своем является неподъемной для представителя индийского среднего класса. Для абитуриентов, мечтающих получить высшее образование, но не прошедших по конкурсу в индийский вуз, единственным возможным вариантом продолжения образования является обучение в другой стране. В настоящее время в Индии успешно развивается работа посреднических фирм, которые заключают договоры с вузами России с целью поступления и дальнейшего обучения в них индийских абитуриентов. Плюсами обучения в России для всех иностранцев, а для индийских

абитуриентов в частности, является соотношение цена-качество — по более низкой стоимости, чем в родной стране, иностранные абитуриенты имеют возможность получить качественное образование и стать конкурентоспособными специалистами по возвращении на Родину. Индийские студенты обучаются в России по разным направлениям, среди которых наиболее востребованы технические и медицинские специальности.

Популярность медицинских вузов среди индийских студентов привела к тому, что факультеты, специализирующиеся на обучении иностранных студентов, стали появляться даже в университетах небольших городов (Ульяновск, Тверь, Оренбург). Начало работы с иностранными студентами в университетах, ранее не специализировавшихся на этом, привела к возникновению ряда вопросов и трудностей. Одним из вопросов является вопрос адаптации индийских студентов к жизни в незнакомой стране. Индийская ментальность резко отличается от русской ментальности. Студенты первого курса, приезжающие в Россию на обучение, испытывают на себе воздействие новой для них культуры. Отсутствие привычных ценностных ориентиров соединяется с неумением выдавать правильные реакции в новой культурной среде, что приводит к состоянию культурного шока. При вхождении в русскую культуру индийский студент вынужден устанавливать гармоничные отношения между своей личностью и новой социокультурной средой, что и является адаптацией. По мнению некоторых исследователей (Кривцовой О. И., Рахимова Т. Р., Уховой Л. В., Моднова С. И. [2, с. 112], Федотовой В. А., Ждановой С. Ю.) для успешной адаптации иностранного студента необходимо обращать внимание на некоторые факторы. Кривцова О. И. [1, с. 285] выделяет психофизиологические (связанные с перестройкой личности), учебно-познавательные (включают в себя языковую подготовку) и социокультурные факторы (взаимодействие с новой культурной средой). Рахимов Т. Р. [3, с. 409] представляет более расширенный список факторов адаптации: традиционный, климатический, личностно-психологический, учебно-педагогический, социально-бытовой, коммуникативный, культурный. Федотова В. А., Жданова С. Ю. в своей работе «Адаптация студентов из Индии и арабских стран к образовательному пространству российского вуза» [4, с. 99] предлагают учитывать особенности национального менталитета обучаемого, культурные традиции, структуру национального языка.

Известно, что степень культурной адаптации зависит от информированности в процессах коммуникации внутри группы (семейной, учебной) и за ее пределами; отношения к деятельности и планированию; отношения ко времени и отношения к ингруппе и аутгруппам. Индийцы обладают особой культурой, отличающейся от других культур Восточной Азии. Исследования менталитета индийцев позволили выделить несколько черт, характерных для данной культуры. К ним относятся: поиск социальной поддержки; непрямой стиль общения; трудности в прогнозировании проблемных ситуаций, связанных со временем и межличностным общением; позитивное восприятие молчания. Индийцы советуются с друзьями и близкими, не стесняются обращаться к другим людям за помощью и поддержкой, в трудные минуты для них крайне важна эмоциональная поддержка близких людей. Они не стараются скрывать своих чувств: радость, разочарование, горе выражают открыто. В центре ценностей находится семья, преданность группе, которые в индийской культуре являются доминирующими. Индийскую нацию относят к полиактивным народам. Представители такого типа народа общительны, подвижны, делают много дел сразу и не по расписанию, а по степени их привлекательности, значимости на данный момент времени, носители данного типа культуры экстравертивны, нетерпеливы, словоохотливы. Полиактивные народы непунктуальны, имеют привычку опаздывать, не рассчитывают время и не ведут записи своих дел. Именно поэтому индийские студенты не очень активно настроены на взаимодействие, участие в общественных мероприятиях, редко имеют увлечения и интересы, для них не характерно стремление к участию в академической деятельности, к выполнению рабочих обязанностей. Федотова В. А., Жданова С. Ю. [4, с. 102] пишут о свойственной представителям индийской культуры антиципационной несостоятельности и личностно-ситуативной состоятельности. Они пишут об индийских студентах, как о той группе студентов, которым нужно четко обозначать дедлайны, предупреждать о текущих контролях, а им самим уделять особое внимание тайм-менеджменту, поскольку временная антиципационная состоятельность выражена в меньшей степени.

Знание индийского менталитета существенно помогает преподавателям грамотно провести индийских студентов через процесс адаптации. Обучение языку предполагает принятие иностран-

цами не только и не столько формальной стороны языка (обучение лексике, фонетическим особенностям, грамматическим правилам), но и принятие русской культуры, которое невозможно без грамотного педагогического подхода. Прежде чем приступить к обучению студентов той или иной этнической группы русскому языку, каждый педагог должен изучить культурные особенности обучаемых: культурные сходства и различия. Это поможет грамотно ввести студентов в русскую культуру, а через нее и в язык.

Литература:

1. Кривцова И. О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной академии им. Н. Н. Бурденко) / И. О. Кривцова // *Фундаментальные исследования*. — 2011. — № 8 (1). — С. 284–288.
2. Моднов С. И. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете / С. И. Моднов, Л. В. Ухова // *Ярославский педагогический вестник*. — 2013. — Т. I, № 2. — С. 111–115.
3. Рахимов Т. Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития / Т. Р. Рахимов // *Дефиниции культуры: сб. тр. участников Всерос. семинара молодых ученых*. — Томск: Изд-во Томского университета. — 2011. — С. 406–411.
4. Федотова В. А., Жданова С. Ю. Адаптация студентов из Индии и арабских стран к образовательному пространству российского вуза // *Социальная психология и общество*. — 2020. — Т. 11, № 2. — С. 93–106.

Uryupina Tatiana Mikhailovna

furia_88@mail.ru

Orenburg State Medical University

Influence of the peculiarities of the mentality of Indian students on the process of linguacultural adaptation when studying in Russian universities

In recent years, the number of foreigners from the Far Abroad who want to study at Russian universities has increased. In this article, using the example of students from India, we analyzed the reasons for this phenomenon and demonstrated the importance of studying the mentality of foreigners for more productive learning in both the language and special subjects. To achieve this goal, we identified and described the peculiarities of the mentality of Indian students and its difference from the mentality of Russian students.

Keywords: mentality, Indians, polyactive peoples, Russian education.

О гендерных особенностях перевода стихотворения А. С. Пушкина «Я памятник себе воздвиг...»

Гендерный подход к изучению творческой деятельности переводчика должен стать одним из ключевых в современном переводоведении. Личность переводчика оказывает существенное влияние на продукт перевода, так как в процессе деятельности в языке отражается гендерный статус личности. Исследуя тексты переводов, мы пришли к выводу, что идеальным можно было бы считать перевод, в котором нет никаких признаков, указывающих на то, кто является его автором — мужчина или женщина, т. е. гендерно нейтральный перевод. Однако, как мы убедились в ходе нашего исследования, такого результата достичь практически невозможно. Тем не менее каждый переводчик должен стремиться уменьшить степень своего присутствия в тексте перевода.

Ключевые слова: гендерный подход, переводоведение, лексическая трансформация.

Гендерный подход к изучению творческой деятельности переводчика является одним из актуальных в современном переводоведении. Личность переводчика оказывает существенное влияние на продукт перевода, так как в процессе деятельности в языке отражается гендерный статус индивида.

Цель исследования

На основе интерпретации языкового уровня двух переводов стихотворения выявить черты различия, обусловленные гендерным фактором.

Анализ перевода стихотворения по строфам

Г. М. Васильев (в дальнейшем, ВГМ) придерживается тринадцатисложной стопы, что полностью соответствует шестистопному ямбу Пушкина с 13 слогами и четырехстопному с 8 слогами в последней строке каждой строфы.

Н. В. Михалева (в дальнейшем, МНВ) выбрала двенадцатисложную стопу, что также соответствует шестистопному ямбу, включая последнюю строку, где должен быть четырехстопный ямб, что является небольшим отходом от оригинала.

Первая строфа

Определение *нерукотворный* является принципиальным, резко отступающим от первоисточника и от его державинского переложения. Оно влечет за собой новые, уже чисто пушкинские образы и ассоциации («не зарастет народная тропа», «выше он главою непокорной»). Перевод Г. М. Васильева дословно верный; слова народная и Александрийского столпа переданы в виде безэквивалентной лексики: 'народтан', Александр 'столпатын', что было характерно для 30-х годов XX века. В переводе Н. В. Михалевой использованы такие приемы перевода, как адекватная замена: *памятник* — 'мэнгэ таас', *Александрийского столпа* — 'Кун судаар мэнгэтин', лексико-семантическая замена: *К нему не зарастет народная тропа* — 'Бар дьонум сүрэбэр өлбөппүн түстэнним', лексическое добавление: 'Көңүлбүн тургуппут мин моонньоох басынан'.

Вторая строфа

Стиль строфы элегичен. Им определяется и архаичный языковой материал. Посмотрим, как переведены слова:

- *заветный* — 'любимый, дорогой', *лира* — здесь «поэзия»: ВГМ: 'кэриэс лиирэм тыла' с безэквивалентной лексикой, МНВ: 'ордуоҕа илбиһим' — опущен эпитет, сделана генерализация понятия.
- *славен* — известен, доколь до тех пор, пока, ВГМ: 'Мин аатым ааттана туруо' — экспликация; МНВ: 'Мин албан ааптынан иччилим' — также экспликация более близкая к понятию *слава*;
- *в подлунном мире* — во вселенной, ВГМ: 'үрүн күн анныгар' — антонимический переход, МНВ: 'күн сириң' — также антонимический переход. Употребление характерное для якутской поэзии понятие *Солнце* вместо *Луна*.
- *пиит* — поэт, ВГМ: 'поэт', МНВ: 'ырыаһыт' — адекватная замена.
- синтаксическая форма *тленья убежит* («от тленья убежит»), ВГМ: 'өлөртөн куотуо', МНВ: 'суох буолтум да иһин'; оба переводчика выбрали *аналог*.

Третья строфа

Перевод семантических архаизмов:

- *слух* — слова, ВГМ: 'мин ааптынан туолуо' — лексическая трансформация; МНВ: 'сурабым' — очень точно найденное слово.
- *назовет* — признает, удостоит признания; ВГМ: 'ааттыаҕа' — дословный перевод, МНВ: 'аатым ахтыллыа' — более близко к оригиналу, объяснению слова.
- *суций* — существующий, живущий; ВГМ: 'бары манна баар', МНВ: 'хас да сүүс тылынан' — лексическая трансформация.
- *язык* — 'народ', ВГМ: 'омук', МНВ: использовала прием *опущения*.
- лексико-фонетический архаизм *тунгус* (сейчас «эвенк»). ВГМ: 'тонус', МНВ: 'тонус'.
- старое, пушкинских времен, написание *дикий* (вместо совр. *дикий*), ВГМ: дословно 'дьишкэй', МНВ смягчила на 'көс'.

Четвертая строфа

Посмотрим перевод следующих слов:

- *любезен* — 'любим', ВГМ: 'таптатыам...народпар', МНВ: 'Бар дьонум мэлдьитин махталлаах буолуоҕа' — лексическая трансформация.
- *лира* — 'поэзия', ВГМ: 'лиирэнэн уйгуурдан' — безэквивалентная лексика, МНВ: 'мин айар соргубар' — лексико-семантическая замена.
- *восславил* — 'прославил', ВГМ: 'көнгүлү туойбуппар', МНВ: 'көнгүлү уруйдаан' — значение слово 'уруйдуур' более близко к оттенку, нюансу торжественности.
- *милость* — 'прощение' («милосердие, доброта»), 'падишим' — побежденным, которое в данном контексте обозначает сосланных в Сибирь декабристов. Четвертая строчка этой строфы значит 'И призывал [царя] помиловать сосланных в Сибирь участников декабристского движения'; ВГМ: 'умсубут биһин уруйдаан' — не имеет политического подтекста, антонимический перевод. МНВ: 'самныбыт санаатын көтөхпүт дьобурбар' — лексическая трансформация, при этом 'самныбыт' близко по значению к понятию побежденным.
- эпитет *жестокий* век, ВГМ: 'кырыктаах үйэбэр', МНВ: 'дьулаан үйэбэ', нет притяжательного местоимения и оттенка значения принадлежности, но, в целом, эпитеты соответствующие.

Пятая строфа

Заповедь бескорыстного и бесстрашного служения истине, поэтической независимости от изменчивых читательских вкусов и политической конъюнктуры выступает лексико-фразеологически в качестве творческого сплава слов и оборотов:

- *Веленью Божию* — воли Божьей, где содержится устаревшая краткая форма от прилагательного божий и сейчас редкое или фразеологически связанное существительное веленье (ср.: по веленью долга, по щучьему веленью и т. д.), ВГМ: 'үрдүк дьылбан ыйаабын', МНВ: 'дьылба хаан ыйаабын', оба поэта отошли от понятия Бога к понятию Судьба, произошла подстановка.
- *Муза* здесь означает «вдохновение, творчество, поэзия». ВГМ: *Муза* — безэквивалентная лексика, МНВ: 'иэйиим' — адекватная замена исходя из целого.

- *Не требуя венца*, где наблюдается традиционно-поэтическое использование слова *венец* как символа признания заслуг кого-либо, ВГМ: *'аат-суол былдыаһыма'* — подстановка с парными словами, МНВ: *'айхалы күүптэккэ'* — выбран аналог.
- *Приемли-принимай*, ВГМ: *'хамсатыма санаабын'* — лексическая трансформация, МНВ: *'санааба туппакка'* — подстановка.
- *И не оспоривай глупца* — *'И не спорь с глупцом'*. Ныне устарелое произношение глагола оспаривать. ВГМ: *'Ааргыны кытта аахсыма'*, МНВ: *'Ааргыны кытта мөккүһэ барбакка'*. Тут интересен подход переводчиков: мужчина использует повелительное наклонение в форме 2 лица единственного числа, тогда как женщина использует 1 лицо множественного числа скорее с побудительной формой, близко к желательному наклонению в отдельных языках, таким образом, смягчая повеление.

Наши наблюдения и исследования двух переводов позволяют говорить, что существует ряд различий в переводе текста мужчиной и женщиной прежде всего на лексическом уровне.

При анализе перевода Г. М. Васильева мы отметили такие отличия, свойственные переводчику-мужчине, как: употребление при передаче эмоционального состояния, оценки предмета или явления *слов с наименьшей эмоциональной индексацией, однообразие лексических приемов при передаче эмоций*.

Стилистический анализ перевода мужчины и женщины выявил определенные различия между образцами их речи:

- Мужские предложения по своей длине были короче женских. Средняя длина женского предложения составила около 12 слов, тогда как мужские предложения в среднем 11 слов, 2 из которых служебные слова.
- Количество слов в тексте. В оригинале текста 123 слова, из них — 41 односложное слово и служебных частей речи, итого — 82 слова; в мужском переводе насчитывается 103 слова, из них — 15 односложных и служебных, итого — 88 слов; в женском переводе 105 слов, из них 24 односложных и служебных, итого — 84 слова.
- Количество предложений в тексте. В оригинале 5 предложений по количеству стрóf; у мужчины также 5 предложений; у женщины 6 предложений за счет разделения 1 стрóфы на 2 предложения.
- У мужчины отмечаем чуть более низкую частоту использования существительных и прилагательных — 51; у женщины — 53; в оригинале — 47.
- В переводе мужчины было меньше глаголов, тогда как в женском переводе они доминируют. В переводе, сделанном поэтом мужского пола, было выявлено 17 глаголов, в женском переводе насчитывается 21 глагол, в оригинале — 16.
- Лексическое разнообразие словаря характерно более для женского перевода.
- По показателям построения структуры текстов женщины изображают мир и действительность в большем разнообразии качественных характеристик, красок, и признаков, чем это делают мужчины. Примеры: женщина: *'мэнэ тыл', 'бар дьонум сүрэбэр', 'күн судаар мэнэтин', 'сиик буолан...сүптэтин', 'илбиһим, иччилим күн сириг', 'махталлаах, айар соргубар', 'самныбыт санаатын'* и др. Мужчина: *'бардам баһынан', 'үрүг күн', 'үтүө иэйишлэри', 'умсубут биһин', 'үрдүк дьылбан'*.
- Мужчина использует форму повелительного наклонения в единственном числе *'батыс'*, а женщина — в форме множественного числа *'истиэххэ'*, что звучит мягче.

Выводы

1. Процесс и продукт письменного перевода зависит от личности переводчика, стереотипности его мышления, его культурной составляющей и гендерного фактора.
2. Перевод можно считать удавшимся, только если в нем в унисон звучат голоса автора и переводчика, а сквозь язык переводного текста просвечивает ментальность языка оригинала.
3. Идеальным можно было бы считать перевод, в котором нет никаких признаков, указывающих на то, кто является его автором — мужчина или женщина, т. е. гендерно нейтральный перевод. Однако, как мы убедились в ходе нашего исследования, такого результата достичь практически невозможно. Тем не менее, каждый переводчик должен стремиться минимизировать степень своего присутствия в тексте перевода.

Литература:

1. Денисова И. В. Особенности передачи гендерного аспекта в переводе художественного произведения: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. / И. В. Денисова. — Челябинск, 2011. — 18 с.
2. Земская Е. А. Особенности мужской и женской речи / Е. А. Земская, М. А. Китайгородская, Н. Н. Розанова // Русский язык в его функционировании. — М., 1993. — С. 90–136.
3. Кирилина А. В. Гендер: лингвистические аспекты / А. В. Кирилина. — М.: Наука, 1999. — 157 с.
4. Кудрикова А. Н. Гендерные различия в поэзии А. А. Ахматовой и Н. С. Гумилева. Наука. Университет. Материалы шестой научной конференции. — Новосибирск, 2005. — С. 58–66.
5. Михалева Н.С.-Сайа. Алтан сэргэм. — Дьокуускай: Көмүөл, 2019. — 576 с.
6. Пушкин А. С. Полное собр. соч.. В 19 т. Т. 3, кн. 1. — М.: Воскресенье, 1999. — С. 424.: ил.
7. Пушкин А. С. Талыллыбыт айымньылар / на якутском языке. — Якутск: Государственное издательство ЯАССР, 1949. — 527 с.
8. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. — М.: Международные отношения, 2007. — 211 с.

Illarionova V. I.

ilvenerail@mail.ru

teacher of Russian language and literature

“Yakutsk city national gymnasium named after A. G. and N. K. Chiryayevs”

Ettyanova V. N.

vera4ka1102@gmail.com

a student of the 11th grade

“Yakutsk city national gymnasium named after A. G. and N. K. Chiryayevs”

About the gender peculiarities of the translation of A. S. Pushkin’s poem “I erected a monument to myself...”

The gender approach to the study of the creative activity of the translator should become one of the key ones in modern translation studies. The personality of the translator has a significant impact on the translation product, since the gender status of the individual is reflected in the language in the process of activity. Examining the texts of translations, we came to the conclusion that an ideal translation could be considered one in which there are no signs indicating whether its author is a man or a woman, i. e. a gender-neutral translation. However, as we have seen in the course of our research, it is almost impossible to achieve such a result. Nevertheless, every translator should strive to reduce the degree of their presence in the translation text.

Keywords: gender approach, translation studies, lexical transformation.

Межкультурный подход при обучении иностранному языку

Учет культуры при обучении иностранным языкам имеет важное значение не только для эффективного общения, но и потому, что он представляет собой моральную проблему; бороться с расизмом и фанатизмом, избегать стереотипов и дискриминации. Обучение одному или нескольким языкам означает обучение языковому и культурному разнообразию. Изучение культуры необходимо для изучения языка, так же как знание последнего необходимо для доступа к культуре. Кроме того, учитель языка предполагает быть ответственным межкультурным посредником. В этой статье основной вопрос фокусируется на важности культуры в обучении иностранным языкам и ее многомерный инпакт на диалоге культуры.

Ключевые слова: обучение языкам-культурам, межкультурный подход, дидактика иностранных языков.

Необходимость изучения иностранных языков уже не доказывается. В настоящее время он становится требованием во всем мире, который все больше открывается к глобализации и к новым образам международных отношениях. Принимая во внимание такие соображения, необходимо, чтобы преподавание и изучение иностранных языков должно основываться на консолидации и пробуждения к открытости с другими мировоззрениями других культур мира. Иностранные языки позволяют открывать для себя новые культуры и двери к странам, различные от нашей. Они также позволяют нам лучше понять богатство нашей собственной культурной самобытности и узнать о различиях между каждой нацией.

Изучение языков также помогает сделать вас более терпимым — многоязычные люди обычно более открыты и принимают изменения. «Включение в программу обучения иностранным языкам культурологических сведений связано не со стремлением придать учебному процессу занимательность, а с внутренней необходимостью самого процесса обучения» [4, с.13–18]. Следовательно, культура включает в себя очень богатое и разнообразное содержание, а язык также представляет собой сложную и логичную систему. Оба развиваются, обмениваются, всегда появляются в нашей жизни одновременно.

В дидактике иностранных языков изучение культуры целевого языка не всегда считалось важным. Только в середине 1960-х годов в период расцвета понятия «коммуникативная компетентность» культурная компетентность начинает учитываться наравне с лингвистической компетентностью. Было признано, что для полноты коммуникативная компетентность должна включать в себя культурную компетентность. Это означает, что для того, чтобы хорошо общаться на иностранном языке, учащийся должен знать культуру, страну и среду, в которой говорят на целевом языке, в том смысле, что культурная компетентность неотделима от коммуникативной компетентности. Таким образом, культурная компетентность определяется как знание о различных образах жизни, схемах, ценностях и верованиях языковой группы. Итак, язык является носителем и представителем культуры. Это также общественное явление, занимающее особое место. Она является результатом широких и многочисленных социальных практик, уважающих культурные условности. Следовательно, можно сказать, что каждый язык может перевести определенный культурный феномен. Это одна из причин, по которой считается, что культура во многом определяет манеры и привычки выражения, но в значительной степени не определяет правила и функции языка.

В связи с этим понятие межкультурной коммуникации представляет собой процесс общения между носителями разных культур и языков, иначе говоря — «совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам» [2, с. 56]. Таким образом, межкультурная коммуникация состоит из взаимодействия людей в контексте разных культур. Это означает, что культурная система, в которой мы находимся, распределяет нас по ролям в группе и от иностранца к другому.

Однако познание культуры других людей позволяет развитие умственных способностей к обучению, интерес к новым культурам могут стимулировать ум мыслить по-другому. Это позволяет нам воспринимать информацию, с которой мы сталкиваемся в процессе расширения ума. Незнание норм и традиций общения носителей другой культуры повлечет за собой «состояние, возникающее по причине несовпадения культур, называемое культурным шоком» [1, с. 36].

С другой стороны, Объединение конкретных аспектов целевой культуры и самобытных и культурных установок тем, используемых в процессе обучения, выявляет восприятие учащимся культуры другого и его собственной культуры в межкультурном движении. В связи с этим Заратэ [11, с. 73] утверждает, что связь между языком и культурой неразрывна, если в учении мы принимаем принцип обнаружения смысла, объяснения неявных и рефлексивного анализа культурных представлений как на иностранном, так и на родном языке. Таким образом, коммуникативная компетенция подразумевает культурную компетентность, как способ восприятия символических форм, установленных и разделяемых языковой и культурной общностью, отличной от той, к которой мы принадлежим. Понимание и интерпретация этих символических форм помогают нам предвидеть адекватное поведение в контексте социальных взаимодействий. И этот культурный навык предполагает знание того, что скрывается за тем, что называется, иногда путано, культурой. Таким образом, оказывается необходимым уточнить смысл, который ему хотят приписать.

«Язык — это проявление культурной самобытности, и все учащиеся, посредством языка, которым они говорят, несут в себе видимые и невидимые элементы той или иной культуры» [10, с. 57]. Для них разговорный язык или речь представляют собой черты самобытной культуры говорящего, поэтому он является культурным носителем. Речь зависит от культурных привычек этнической группы, выражая культурную форму мышления, она представляет собой культурное измерение.

Однако изучение одного языка обязательно означает погружение в разные культуры. Студенты изучают культурные элементы, связанные с языком, во время занятий, а также во время погружения. Ведь именно познание иноязычной культуры, овладение ей способствует успешному диалогу культур, благодаря которому происходит формирование духовного человека культуры, а значит и человека, обладающего межкультурной компетенцией [5, с. 433–435]. Итак, преподавание языка мыслится по своей сути как культурная деятельность. Преподавание одного или нескольких языков означает обучение языковому разнообразию, а следовательно, и культурному. Кроме того, обучение языковому и культурному разнообразию является воспитанием диалога и терпимости и способствует межкультурному общению. Обучение культуре необходимо для изучения языка, так же как знание языка необходимо для доступа к культуре.

Язык-это не просто код, позволяющий сообщению прибыть в пункт назначения. Во-первых, это культура, в которой каждый может сформулировать свою идентичность, свою историю и спроецировать себя в будущее. Его использование накладывает отпечаток на набор социальных ценностей и практик. Живой язык постоянно развивается, заимствует словарный запас из других языков и напоминает нам, что он открывает для каждого возможность вводить новшества в своем мышлении и в своем выражении. В связи с этим, Язык не может существовать вне культуры, вне определенного социума, а каждая культура подразумевает под собой коммуникацию [6, с. 185], другими словами, язык и культура — это два неразложимых понятия.

На уроках русского языка, поскольку он является иностранным языком, учитель знакомится с множеством различных навыков: языковой компетенцией, коммуникативной компетенцией, культурной компетенцией и т. д. Учитель пытается сбалансировать и то, и другое в преподавании русского языка. Как можно использовать язык для внедрения культуры или использовать культуру для оживления языка? На самом деле, исходя из нашего опыта, мы обнаруживаем, что в преподавании русского языка нет единого способа. Это будет зависеть от периода обучения, в зависимости от цели обучения. Если язык в этот момент является целью, культура станет оперативным инструментом. Если цель носит культурный характер, язык будет опорой, способом выполнения задач. Оба дополняют друг друга. При изучении русского языка как иностранного культура и язык взаимосвязаны. Они влияют друг на друга.

Таким образом, можно утверждать, что одной из важнейших целей обучения иностранным языкам становится формирование иноязычной культуры, значительной составной частью которой является развитие межкультурной компетенции студентов с помощью иностранных языков и под межкультурным образованием понимается педагогика — цели, содержание, процесс обучения, методы обучения, программы, материалы, оценка — с одной из своих целей-развитие межкультур-

ной компетентности учащихся любого возраста и во всех видах образования в качестве основы для диалога и жизни в обществе. Межкультурная компетентность включает в себя умение определять поведение людей, накапливать знания об этом поведении и производить эффективные действия. Этот навык уникален и универсален, но производительность зависит от контекста. Действительно, необходимо строить знания о других культурах, а также о своей собственной [3].

Следует отметить что, языковое образование выходит далеко за рамки преподавания языкового содержания и находится в более глобальной перспективе, защищая открытость для инаковости, а также связи между языком и культурой. Изучение одного языка по-настоящему означает изучение другой культуры, в то же время размышляя о своем собственном языковом и культурном багаже. Изучение языка означает погружение в другую, чужую вселенную, которая позволит связать взаимодополняющие концепции языка, мышления и культуры [7] и способствовать развитию навыков межкультурного общения. С этой целью языковое образование должно привести к вхождению в культуру друг друга [8], принимая во внимание культуру учащихся.

Таким образом, межкультурный подход, свойственный учебным пособиям по обучению языку и культуры, делает преподавателя иностранных языков межкультурным посредником, роль которого будет заключаться в сближении двух культур и, таким образом, создании атмосферы открытости и уважения, необходимой для общества, которое все больше и больше удерживается в результате глобализации.

Литература:

1. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. — М.: Русский язык. 1980. — 183 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез И. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2004. — 165 с.
3. Губайдуллина А. Е. Тенденции развития педагогической технологии преподавания иностранных языков в РТ. / Автореф. дис. ... канд. наук. — Казань, 2000, 21 с.
4. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого обращения // Иностранные языки в школе. — 1985. — № 1. — С. 13–18.
5. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур. — Липецк, 1999. — 550 с.
6. Сепир Э. Язык: Введение в изучение речи // Избранные труды по языкознанию и культурологии. — М.: Прогресс, 1993. — 655 с.
7. Bourdieu, S. 2001. Langage et pouvoir symbolique. [Paris]: Seuil, 2001.
8. Bruner J. S. — L'Éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. — Paris: Retz, 1996.
9. Zarate G., Gohard-Radenkovich A., Lussier D., Penz, H. Médiation culturelle et didactique des langues. Strasbourg: publication du Conseil de l'Europe, 2003.
10. Zarate, G. Représentations d'une langue étrangère et didactique des langues. Paris: Didier, 1993.

Benyamina habib

habibenyamina@yahoo.fr

Mohamed Ben Ahmed University, Oran2

Oran, Algeria

Intercultural approach in teaching a foreign language

Taking culture into account when teaching foreign languages is important not only for effective communication, but also because it is a moral problem; to fight racism and bigotry, to avoid stereotypes and discrimination. Teaching one or more languages means teaching linguistic and cultural diversity. The study of culture is necessary for the study of language, just as knowledge of the latter is necessary for access to culture. In addition, the language teacher assumes to be a responsible intercultural mediator. In this article, the main issue focuses on the importance of culture in teaching foreign languages and its multidimensional impact on the dialogue of culture.

Keywords: Teaching languages-cultures, intercultural approach, didactics of foreign languages.

Билингвизм как языковое и культурное явление. Конвергенция и дивергенция

В научной статье анализируются межъязыковые отношения. Исследовательская работа посвящена проблемам конвергенции и дивергенции в лингвистике, раскрываются причины их развития. В статье перечисляются маршруты миграции родственных этносов, что приводит к их географическому разделению.

Ключевые слова: билингвизм, конвергенция, дивергенция, интеграционные процессы, эмигранты, миграция.

Говоря о межъязыковых отношениях, конечно, необходимо говорить о проблемах конвергенции и дивергенции. Изучение этой проблемы также имеет особое значение для теории языковых контактов. Следует отметить, что данная проблема очень актуальная и малоисследованная. Конвергенция от латинского «*Convergo*» — «сближать», «приспосабливать», что означает совпадение двух или более лингвистических значений [6, с. 234]. Дивергенция от средневекового лат. «*Divergo*» — «отклоняться»; процесс языковых изменений, вызывающий обособление вариантов одной языковой единицы и превращение этих вариантов в самостоятельные единицы, или появление новых вариантов у уже существующей языковой единицы. Применительно к языковым образованиям термин дивергенция обозначает историческое расхождение двух и более родственных языков, диалектов или вариантов литературных норм одного языка

Как известно, этническая карта мира очень богата. Несомненно, этносы взаимодействуют друг с другом на протяжении тысячелетий, и процессы создания и распада разных государств и империй являются одним из основных факторов развития. В этом смысле невозможно представить языки вне этой области. Языки могут взаимодействовать друг с другом по политическим, экономическим, культурным и другим причинам. Эти процессы происходят между языками и диалектами. В лингвистической литературе рассматривается интеграция в первом случае и дифференциация во втором. Интеграционные процессы выражаются в лингвистике как конвергенция, а процессы дифференциации как дивергенция. Процессы конвергенции и дивергенции происходят в разных направлениях и в разное время в общем ходе истории, и заранее спланировать и изучить эти процессы невозможно. Потому что эти процессы напрямую отражают социально-политические процессы, происходящие в обществе [1, с. 34]. Также следует отметить, что все эти отличия в принципе не в полной мере отражают развитие какого-либо языка. «Концепция дивергенции в основном объясняется центробежными процессами родственных языков и разных диалектов одного языка. [6, с. 136].

Причины таких отношений между языками зависят, прежде всего, от социально-исторических условий. Недавние глобальные миграционные проблемы, распад бывшего СССР и Югославской Федерации и появление новых государственных структур, воссоединение немецкого государства, а также попытки создания Европейского союза в последние годы создают благоприятные условия для развития этих процессов с обеих сторон.

Миграция родственных этнических групп может иметь разные последствия. Это связано с тем, что язык эмигрантов, входящих в другую государственную систему, либо везде принимается и уважается, либо, наоборот, те, кто говорит на иностранном языке, относятся к нему отрицательно, и их везде преследуют. Например, представьте, что группа эмигрантов приезжает в развитые страны Европы из одной из второстепенных стран. Конечно, отношение к языку эмигрантов здесь будет не таким хорошим. По этой причине эмигранты начинают массово приспосабливаться к новой стране, и в результате со временем происходит процесс отчуждения и забвения как от культуры, так и от языка. В этом случае иностранные элементы неродного языка больше проникают в язык, что приводит к уходу эмигрантов от родного языка. Это находит отражение в публикуемых ими газетах, журналах, радио и телепрограммах. Причины такого развития зависят от социально-

исторических условий. Маршруты миграции родственных этносов, особенно переселение в ту или иную территорию, могут не совпадать. Такие условия также приводят к их географическому разделению. Поскольку родственные этносы или разные части одного и того же этноса являются частью отдельных государственных органов, язык этих этносов также действует на территории этих государств и охвачен разными обществами. В такой ситуации существующий язык действует на разных позициях, или занимает доминирующее положение, или, наоборот, находится на более низком уровне, чем другой язык, и выступает в качестве второстепенного языка. Иногда язык, уступающий существующему обществу, перестает существовать. «Оказалось, что в наше время большинство курдов, проживающих в Азербайджане и Туркменистане, почти забыли свой язык или полностью забыли свой язык и перешли на язык республики, в которой они живут» [2, с. 15]. Примером этого являются азербайджанцы. Азербайджанцы компактно проживают на территории нескольких государств и в то же время имеют независимые государства. Несомненно, азербайджанский язык является доминирующим по отношению к другим языкам в Азербайджане, и этому языку уделяется особое внимание государства, гражданам необходимо знать этот язык и относиться к нему с уважением. Телепрограммы, за редким исключением, ведутся почти на этом языке, учебные заведения на этом языке, на государственном языке издаются специальные заказы и так далее. Но этого нельзя сказать об азербайджанцах, проживающих на территории других государств и являющихся гражданами этого государства и своего языка. Как известно, азербайджанцы компактно проживают во многих странах мира. Их количество и территория шире, особенно в Иране, России и Грузии. Конечно, общественно-политическая позиция азербайджанцев, проживающих на территориях этих стран, состояние азербайджанского языка, оказываемая ему забота неоднозначны. По крайней мере, этот язык считается второстепенным или высшим языком по сравнению с доминирующим языком. Многим приходится сохранять этот язык только на бытовом уровне. В зависимости от всех этих социально-политических и социальных условий эти диалекты азербайджанского языка стали развиваться и формироваться самостоятельно. Конечно, в зависимости от уровня межгосударственных отношений, международных отношений, прогресса такие диалектные разногласия могут усиливаться или ослабляться. Например, диалектные различия азербайджанцев в республиках бывшего СССР были меньше диалектных различий наших соотечественников на юге. Причина в том, что наши отношения с Южным Азербайджаном были более слабыми в советское время.

Как мы уже упоминали, этносы устанавливают отношения с другими родственными и не родственными этносами, проживающими в районе своего проживания, и эти отношения естественным образом приводят к определенным языковым различиям.

Процессы дивергенции продолжались с древних времен до наших дней и сыграли исключительную роль в возникновении и формировании языков, которые теперь известны как родственные языки, которые когда-то отделились от одного корня на независимые языки, в то же время разделяя один и тот же язык на разные диалекты. Как мы знаем, родственные языки отделены от большого общего для них языка. Именно эти процессы разделения могут быть ярким примером процесса дивергенции. Например, если мы возьмем семью тюркских языков, то в годы процессов дивергенции иногда наблюдаются очень серьезные различия, даже между азербайджанским и турецким языками, которые очень близки друг к другу. Это, конечно, связано с определенными историческими процессами. Таким образом, на протяжении почти семидесяти лет советский режим заставлял азербайджанский народ жить отдельно от турецкого народа и развиваться в разных направлениях, а отношения между двумя народами практически исчезли. Несомненно, эти процессы не могли оставить свой след на языке. Кроме того, с годами Турция превратилась из классического восточного государства в современное европейское государство, а европеизация и модернизация не остались незамеченными для турецкого языка. Слова европейского происхождения стали использоваться в турецком языке вместо многих слов арабского и персидского происхождения. В частности, неоспоримо сильное влияние французского языка, который в начале века стал более популярным в турецком, а затем и в английском. Это проявляется в большем количестве терминов. «Изучение технических терминов турецкого языка показывает, что основная часть этих терминов в турецком языке — около 70–80 % — это термины, производные от английского и других европейских языков» [58, с. 5]. Кроме того, распространение пуризма, которое было широко распространено в Тур-

ции в начале века, привело к определенному отходу турецкого языка от общетюркского контекста. В то же время в азербайджанском языке произошли определенные изменения. Столкнувшись с той же проблемой в начале века, азербайджанский народ предпочел просторечный язык, то есть язык Мирзы Джалиля, М. А. Сабира, А. Хагвердиева, и «победа» Молланасрадинов еще больше усилила языковые различия. В то же время империя СССР лишила азербайджанский язык прямого контакта с Европой, и приобретения европейского происхождения стали переходить на наш язык, в основном через русский язык [7, с. 173].

В последние годы, особенно в период независимости, конвергенция этих двух родственных языков усилилась. В частности, введение в Азербайджане латиницы, вещание турецкого телевидения, распространение турецких лицеев, рост числа студентов, обучающихся в обеих странах, и, конечно же, благоприятные общественно-политические условия усиливают эти процессы.

В лингвистической литературе термин «дивергенция» используется в двух аспектах. В первом случае дивергенция используется как разделение родственных языков или диалектов языка в конкретном социолингвистическом контексте (миграция, контакт с другими государствами, географические или политические особенности и т. д.). Во втором случае дивергенция — это диахронический процесс. В этом смысле дивергенция больше используется в исторической фонетике.

Но наряду с факторами, которые приводят к расхождению языков, есть также факторы, которые приводят к конвергенции языков. Понятие конвергенции относится к центробежным процессам. Факторы, определяющие эти процессы, связаны с сосуществованием разных языков и диалектов в одной области. Часто эта территория принадлежит одному государственному устройству, между языками и диалектами устанавливаются длительные и интенсивные отношения. Конвергентные процессы могут включать как родственные, так и неродственные языки и их диалекты. Они либо ограничиваются лексическими приобретениями, либо могут получить более широкое распространение, влияя на структурную структуру языковой системы и охватывая ее морфологические и синтаксические системы.

Концепция дивергенции также объясняется в двух аспектах: глоттогоническая и структурно-диахроническая. Глоттогоническая дивергенция — это общая структурная особенность, которая возникает в нескольких языках (как родственных, так и не связанных) в результате довольно длительных и интенсивных языковых связей. Эти особенности чаще встречаются в союзе языков. Дивергенция может охватывать как отдельные фрагменты языковой системы (например, фонологическую систему или лексикон), так и язык в целом. Область, охватываемая дивергенцией, называется конвергентной областью. В этой области могут создаваться языковые союзы. Концепция глоттогонической дивергенции также применяется к конвергенции диалектов. Результатом этого процесса является общая монета для диалектов. Структурная диахроническая дивергенция приводит к сокращению определенных вариантов или инвариантных различий в языковой системе [6, с. 234].

Литература:

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. — 2-е изд. — М.: Советская энциклопедия, 1969. — С. 133–134.
2. Бакайев Ч. Х. Роль языковых контактов в развитии языка курдов СССР. — М.: Наука, 1977. — 286 с.
3. Гайдаров Р. И. Лингвистические контакты лезгин и азербайджанцев и их роль в развитии и обогащении лезгинского языка // Вопросы тюркских языков и взаимоотношения их с другими языками. (Материалы всесоюзной научной конференции по тюркским языкам, проводимой в г. Баку с 14–18 октября 1969 г). — Баку: Изд-во АГУ, 1972. — С. 152–157.
4. Гасанов А. Г. О «тайном» языке жителей села килит Нахичеванской АССР // Вопросы диалектологии тюркских языков. Т. IV. — Баку: Изд-во Академии наук Азербайджанской ССР, 1966. — С. 90–95.
5. Гатамова Р. А. Проблема взаимодействия и взаимовлияние языков в условиях азербайджанско-русского двуязычия // *Azərbaycan-rus ikidilliyi*. — Bakı: Bakı Universiteti nəşriyyatı, 1991. — 55–59 с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1990. — 685 с.
7. Марданов В. А. Синтаксическая интерференция при азербайджанско-русском двуязычии // *Azərbaycan-rus ikidilliyi*. — Bakı: Bakı Universiteti nəşriyyatı, 1991. — С. 17–20.
8. Рабинович А. И. Принципы исследования фонетической интерференции при контактировании разносистемных языков: дис. ... канд. фил. наук. — Алма-Ата. — 1970. 250 с.

9. Clifton J. M. Studies in Languages of Azerbaijan. — Dallas, Texas, USA. Vol. I, 2002. — 123 p.
10. Clifton J. M. Studies in Languages of Azerbaijan. — SIL International, Dallas, Texas, USA. Vol. II, 2002. — 161 p.
11. Francis P., Dinneen S. J. An introduction to general Linguistics. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York, Chicago, San Francisco, Toronto, London, 1967. — 452 p.

Mammadova I. O.

Elchin_mamedzade@hotmail.com

Azerbaijan State Pedagogical University

Bilingualism as a linguistic and cultural phenomenon. Convergence and divergence

This scientific article analyzes interlanguage relations. The research work is devoted to the problems of convergence and divergence in linguistics, reveals the reasons for their development. The article lists the migration routes of related ethnic groups, which lead to their geographical separation.

Keywords: bilingualism, convergence, divergence, integration processes, emigrants, migration.

Осмысление ценностных доминант языкового образования в русской лингвокультуре

Рассматривается концептуализация языкового образования в русской лингвокультуре. Выявляются эволюционирующие признаки концепта. Устанавливается возможность расширения принятой классификации концептов за счет включения в нее номинации «синергический концепт».

Ключевые слова: языковое образование, концепт, лингвокультура, ценностные доминанты.

Концепт «образование» неоднократно привлекал к себе внимание исследователей [2; 5; 7].

В рамках статьи рассматривается феномен «языковое образование» как синергический концепт, объединяющий, например, «образование», «воспитание» и «развитие».

«Языковое образование» актуализируется прежде всего в понятийном аспекте. В Новом словаре методических терминов и понятий представлено следующее толкование: ‘процесс и система организации обучения государственному, родному и иностранным языкам. Языковым образованием является, в частности, развитие многоязычия и поддержка языкового многообразия в обществе. Ведущей тенденцией современного языкового образования являются поликультурность, языковой плюрализм, диалог культур’ [1, с. 364].

Таким образом, языковое образование включает в себя: процесс обучения языкам, с одной стороны; поддержку языкового и культурного многообразия, с другой стороны.

Поскольку рассматриваемый концепт широко представлен в педагогическом дискурсе, обратимся к его интерпретации в данных изданиях.

Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез под языковым образованием понимают «особые личностные характеристики, делающие человека способным к постоянному возобновлению информационного диалога с окружающей его средой, мобильным и свободным в своих поступках» [3, с. 36].

В. А. Козырев и В. Д. Черняк рассматривают языковое образование как «процесс и результат познавательной деятельности, направленной на овладение языком и речью, на саморазвитие и становление личности» [6, с. 31]. Согласно точке зрения ученых, понятийный компонент концепта разнопланов, т. к. включает в себя следующие характеристики: 1) владение совокупностью знаний о языке как необходимое условие полноценной и эффективной речевой деятельности; 2) умение воспринимать тексты и строить собственные речевые произведения в устной и письменной форме; 3) способность оперировать усвоенными и переработанными текстами разных стилей и жанров; 4) владение нормами культуры речи и речевого этикета как необходимого компонента профессиональной культуры; 5) умение адаптироваться к меняющимся условиям языковой среды, с одной стороны, и активно воздействовать на эту среду — с другой [6, с. 31–32].

Итак, конститутивными дефиниционными признаками концепта «языковое образование» являются: 1) обучение языкам, 2) поддержка языкового и культурного многообразия, 3) особая характеристика личности, обеспечивающая мобильность.

Анализ толкований концепта в работах других исследователей иллюстрирует его соотнесенность с номинацией «лингвокультурное образование». Так, Н. Ю. Гутарева подчеркивает, что «совсем недавно языковое образование было сориентировано на формирование знаний, умений, навыков в рамках коммуникативной компетенции. На современном этапе акцент делается на том, что овладение иностранным языком предполагает в первую очередь приобщение к иной культуре» [4, с. 113].

Пример выводит на поверхность эволюционирующие характеристики концепта. В частности, изменениям подвергается цель языкового образования: от формирования коммуникативной компетенции к познанию и принятию культуры изучаемого языка. Наряду с этим, исследователи отмечают изменение роли языковой личности: «Языковое, лингвокультурное иноязычное образование

на современном этапе рассматривает человека не только как представителя национальной культуры, но и как субъекта диалога культур, осознающего свою роль и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах, в межкультурной языковой коммуникации» [4, с. 113].

Фактический материал иллюстрирует единство языка и культуры. В связи с этим исходные понятийные признаки концепта «языковое образование» целесообразно дополнить следующим образом: ценность, заключающаяся в осознании 1) своей принадлежности к определенному этносу и государству в целом; 2) своей роли и ответственности в межкультурной коммуникации.

Для выявления образных уточнений рассматриваемого концепта обратились к данным Национального корпуса русского языка (www.ruscorpora.ru). Однако поисковый запрос «Языковое образование» не дал результатов. Этот факт свидетельствует о том, что концепт актуализируется прежде всего в понятийном аспекте. Соответственно, освоен в научном, а не обиходном дискурсе. В то же время считаем уместным рассмотреть перцептивно-образные характеристики в контексте смежного понятия «филологическое образование».

Обратимся к текстовым фрагментам.

Есть авитаминоз, усталость и филологическое образование (А. Иванов).

Контекст позволяет предположить, что получение филологического образования — нелегкий процесс, который требует приложения существенных усилий.

Другой пример иллюстрирует функциональные возможности людей, получивших филологическое образование:

В усадьбу известного скульптора Веры Мухиной, — отвечает Илья, — там живет ее внучка, Марфа. Мы пишем сценарий в соавторстве... Кстати, нам нужен человек, который мог бы литературно оформить наши идеи. — У меня филологическое образование, — спрашиваюсь я. — Посмотрим, — обнадеживает меня Илья (А. Аршакян).

Таким образом, языковое образование формирует умение воспринимать тексты и строить речевые произведения в устной и письменной форме.

Еще пример.

Возможно, все предыдущее было некоей подготовкой к этому писательскому опыту и, наверняка, филологическое образование как-то способствовало особому взгляду на все события и перипетии жизни, которые потом (и осозналось это тоже потом) стали поводом для писательства (О. Г. Рогов).

В примере говорится о формировании особого мировоззрения у лиц, имеющих данное образование.

В других контекстах подчеркивается роль языка и его изучения в познании человеком самого себя и окружающего мира.

Детализируем на примерах.

Язык всем знаниям и всей природе ключ (Г. Р. Державин).

Приведем поэтические строчки, которые отражают ту же мысль:

*Я ко всем наукам ключ имею,
Я со всей Вселенною знаком —
Это потому, что я владею
Русским всеохватным языком...* (С. П. Данилов).

Из примера выделим 2 момента. Первый: актуализация номинации «ключ» в значении 'то, что служит для разгадки, понимания чего-л., овладения чем-л.' [8, с. 274]. В связи с этим логично рассматривать языковое образование как ключевой инструмент для понимания чего-л. и овладения чем-л. Второй: акцентируем внимание на лексеме «всеохватный». Согласно нашей точке зрения, в ряду концептов целесообразно выделение **синергических концептов** — концептов, характеризующихся функционированием в комбинации со смежными концептами для решения некоторой единой задачи. Концепт «языковое образование» является ярким представителем ментальных образований данного типа.

В целом, анализ текстовых фрагментов, раскрывающих перцептивно-образные характеристики языкового образования, показывает, что данный концепт способствует приобретению определенных умений и формированию особого мировоззрения, представляется трудным в плане освоения, рассматривается в качестве ключевого инструмента для понимания чего-л. и овладения чем-л.

Перейдем к рассмотрению аксиологических характеристик языкового образования на основе анализа ценностно-маркированных текстов.

Изучать родной язык необходимо, чтобы уметь употреблять его для выражения своих мыслей (Н. Г. Чернышевский).

Таким образом, изучение языка получает положительную оценку в силу того, что он служит для выражения мыслей.

В следующем примере отражена рассмотренная при изучении дефиниционных признаков связь языка и культуры (связь языкового образования с лингвокультурным образованием):

Язык — это история народа. Язык — это путь цивилизации и культуры. Поэтому-то изучение и бережение русского языка является не праздным занятием от нечего делать, но насущной необходимостью (А. И. Куприн).

Для аргументации необходимости изучения языка автор апеллирует к патриотическим чувствам. В картотеке отражены и другие примеры, которые показывают, как любовь к своему народу детерминирует овладение языком; любовь к Отечеству рассматривается в качестве условия формирования требуемых умений и навыков в процессе изучения родного языка:

Истинная любовь к своей стране немыслима без любви к своему языку. Человек, равнодушный к своему языку — дикарь (К. Г. Паустовский).

Материал показывает, что деонтологические характеристики изучаемого концепта можно свести к следующим признакам: любовь к своему языку, необходимость изучения и бережения языка (родного языка).

Еще пример.

По сути, для интеллигентного человека дурно говорить должно считаться также неприлично, как не уметь читать и писать (А. П. Чехов).

Согласно контексту, интеллигентность и несформированность умения в говорении противостоят друг другу.

Наконец, рассмотрим контексты, которые выводят на поверхность проблемы языкового образования.

*А сейчас попроси написать «как я провел лето» — и получишь текст в жанре ЕГЭ... Если отбросить гандикап подготовки к ЕГЭ, как выглядит сегодня школьное **филологическое образование**?* (Р. Уколов).

Текстовый фрагмент вскрывает недостатки школьного филологического образования. Весь процесс обучения направлен на подготовку к единому государственному экзамену.

Следующий отрывок иллюстрирует другую проблему филологического образования:

«Общество становится темным, скоро люди будут просто мычать в ответ» Челябинские филологи предлагают ввести преподавание риторики для всех студентов вузов — вплоть до старших курсов. По их мнению, современная речь и русский язык находятся в глубоком упадке. Как передает корреспондент «Нового Региона», сегодня актуальные проблемы современной русской речи обсуждались на традиционных «Житниковских чтениях», проходивших в Челябинском госуниверситете. По словам профессора университета Людмилы Шкатовой, сегодня филологическое образование не ценится даже теми, кто его получает в вузах (А. Александрова).

Пример показывает обесценивание филологического образования; обнаруживает регрессивное состояние русской речи и русского языка.

Перспективы работы видим в изучении ценностных доминант межкультурного общения.

Литература:

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448.
2. Гагарина С. Г. Особенности вербализации концепта «EDUCATION / Образование» в афоризмах английского и русского языков // Сб. науч. трудов Sworld. — 2013. — Т. 23. — № 1. — С. 71–75.
3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактическая методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М.: АСАДЕМА, 2007. — 234 с.

4. Гутарева Н. Ю. Языковое образование и пути его развития в России // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2010. — № 1(5). Ч. 1. — С. 112–114.
5. Ищенко А. М. Генезис концепта «Образование» // Научный потенциал. — 2012. — № 4 (9). — С. 56–61.
6. Козырев В. А. Языковое образование и языковая личность / В. А. Козырев, В. Д. Черняк // Вестник Герценовского университета. — 2008. — № 1 (51). — С. 30–36.
7. Малышева Е. Г. Образование — это услуга как доминантная метонимическая модель концепта «Современное российское образование», реализованного в медиадискурсе / Е. Г. Малышева, Л. С. Березовская // Омские научные чтения — 2019 (Омск, 02–06 декабря 2019). — Омск: Издательство Омского гос. ун-та им. Ф. М. Достоевского, 2019. — С. 490–492.
8. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: ООО «Издательство ОНИКС»: ООО «Издательство Мир и Образование», 2007. — 976 с.

*Sheglova Inna Vladimirovna
Wang Shi*

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

Understanding the value dominants of language education in Russian linguoculture

The article considers the conceptualization of language education in Russian linguoculture. The evolving features of the concept are revealed. The possibility of expanding the accepted classification of concepts by including the nomination «synergistic concept» is established.

Keywords: language education, concept, linguoculture, value dominants.

Актуальные проблемы обучения русскому языку учащихся-билингвов

Билингвальное образование расширяет кругозор обучающегося, делает свободной его коммуникацию, открывает новые интеллектуальные горизонты, меняет сознание, мышление. Обучающаяся личность, помимо знания государственного языка, а также родного языка, со временем приобретает мыслительную активность, которая позволит ей с легкостью переходить с одной речи на другую, поэтому билингвизм должен широко рассматриваться в научном смысле, как перспективное явление с разработкой новых подходов в преподавании.

Ключевые слова: билингвизм, интерференция, проблемы обучения учащихся-билингвов.

В последнее время в лингвистике и других смежных науках изучается коммуникативный феномен двуязычия. Двуязычие (билингвизм) предполагает достаточно хорошее владение двумя языками и свободный переход с одного языка на другой в зависимости от коммуникативной ситуации. Двуязычие — материальная реализация взаимодействия языков. Оно менялось и развивалось вместе с развитием общества, его социально-экономических формаций. Проблема интерференции языков (например, контакт родного языка с иностранным) — одна из центральных проблем соответствующих разделов лингвистики, психолингвистики, социолингвистики и т. д. Явление языковой интерференции понимается как смешение языковых единиц, которое происходит при контакте языков. Таким образом, языковая интерференция является неотъемлемой частью двух языковых процессов: контакта языков и смешения.

Современная жизнь чеченцев немыслима без планомерного формирования и развития национально-русского двуязычия. Местом проявления языковой интерференции является сам человек, который общается на иностранном языке или осуществляет перевод с одного языка на другой, когда он пытается компенсировать некоторые элементы, явления и функции одной языковой системы, элементы, явления и функции из другой, что может привести к акценту, буквализму, искажению смысла и различным отклонениям от оригинала, но также в некоторых случаях может помочь в общении.

Актуальность темы статьи, на наш взгляд, обусловлена тем, что в последнее время педагоги сталкиваются с проблемами обучения русскому языку в билингвальной (национальной) школе. В связи с этим востребованы и работы, посвященные изучению соответствующих языков, в которых выявляются отличия и/или сходства на разных уровнях, и тем самым дается возможность объяснить негативное или положительное воздействие системы родного языка учащихся на усвоение и соблюдение норм изучаемого языка, а также методические работы, в которых на основе знания факторов интерференции предлагаются методы, приемы по преодолению типичных ошибок в устной и письменной речи учащихся, вызванных разновидностями интерференции.

Актуальность объясняется и сохраняющимися трудностями в теоретическом и практическом овладении общегосударственным русским языком, без свободного владения которым в наше время практически невозможна профессиональная деятельность и затруднены, и почти исключены в определенных условиях, межкультурная коммуникация, межнациональное общение.

Одним из ведущих лингвометодических принципов в обучении русскому языку как неродному является учет особенностей родного языка учащихся. Большое внимание исследованию различных аспектов взаимодействия чеченского и русского языков в процессе развития билингвизма уделяют А. И. Халидов, Т. В. Жеребило, М. Р. Овхадов, К. З. Чокаев и др.

Обучение русскому языку в двуязычной среде имеет особенности, обусловленные влиянием родного языка учащихся на русский язык, характером и объемом их языкового опыта, приобретенного на основе родного и русского языков. Иностранные языковые реалии, обладающие рядом специфических свойств и особенностей, воспринимаются как сложные единицы и усваиваются

с трудом, поэтому при изучении другого языка двуязычный ученик испытывает большие трудности, связанные с использованием языковых явлений иностранного изучаемого языка.

Важной задачей обучения русскому языку как неродному языку является предотвращение тормозящего эффекта языковых наложений, основанное на правилах родного языка. Работа по профилактике речевых и грамматических ошибок, в том числе вызванных несоответствием грамматических структур изучаемого и родного языков в русской речи двуязычных школьников, приобретает особую актуальность в методике обучения русскому языку в условиях чеченского языка.

Л. В. Щерба понимает двуязычие как способность людей общаться на двух языках. Автор считает, что при смешанном двуязычии возникают условия, благоприятные для сравнения. Таким образом, сравнивая разные языки в деталях, человек разрушает иллюзию того, что существуют неизблемые концепции, которые одинаковы для всех времен и для всех народов. Результат — освобождение мысли из плена языка и придание ему истинно диалектического научного характера. В этом заключается также образовательное значение билингвизма [5, с. 314].

При изучении русского языка чеченские школьники часто допускают ошибки, как в устной, так и письменной русской речи, которые не характерны для русских учеников. Это связано не столько с тем, что чеченцам сложно усвоить и запомнить учебный материал, сколько с тем, что им оказывается проблематично соблюдение произношения и других норм русского языка.

Чтобы избавиться от ошибок, требуется целенаправленная работа учителя и учеников на протяжении всего учебного процесса. При этом следует учитывать, что учащиеся, начиная изучать для себя незнакомый иностранный язык, не способны сразу перестроить свое мышление и формировать свои мысли по правилам и законам, выработанным веками, что характерно для их родного языка. Они придерживаются норм родного языка, на котором они привыкли выражать все свои мысли и чувства. Такое наложение родного языка на изучаемый называется интерференцией.

Двуязычным детям необходимо языковое образование в семье. Если этому не уделяется должного внимания, а именно разговор с ребенком ведется только на его родном языке, а вне дома он слышит только русскую речь, то происходит разграничение языковых сфер общения. В связи с этим необходима четко структурированная методика обучения языку двуязычных детей.

Считается, что абсолютно эквивалентное владение двумя языками — невозможно. *Абсолютный билингвизм* — один из видов билингвизма. Он предполагает совершенно идентичное владение языками во всех ситуациях общения, но достичь этого невозможно. Это связано с тем, что опыт, который ребенок приобрел, пользуясь одним языком, всегда будет отличаться от опыта, приобретенного с использованием другого языка. Степень владения каждым языком при билингвизме, распределение между ними сфер общения и отношение к ним говорящих зависят от многочисленных факторов социальной, экономической, политической и культурной жизни говорящего коллектива. При столкновении двух языков в условиях билингвизма один язык может полностью вытеснить другой, или оба языка могут претерпеть определенные изменения на различных уровнях языковой структуры: фонетическом — изменение особенностей произношения; грамматическом — заимствование и калькирование грамматических явлений.

Среди чеченцев большее распространение получило «смешанное» двуязычие, когда люди свободно переходят от чеченского языка к русскому и употребляют то чеченский, то русский язык, в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации.

Часто в устной речи чеченцев на родном языке встречаются вкрапления из русского языка. Количество и частота их употребления зависит от степени владения чеченцем-билингвом русским языком. Чем выше уровень владения русским языком, тем чаще в его речи на родном языке встречаются вкрапления из русского языка.

Одновременное владение несколькими языками указывает на то, что человек стремится к бикультурности и билингвизму, что является нормальным явлением для здорового социума, и его культурного, а также образовательного пространства в РФ, а также во всех странах мира. Россия исторически является многонациональным государством, где этносы находятся в тесном взаимодействии друг с другом.

В процессе билингвального обучения должны учитываться основные моменты по развитию полноценной образованной личности: расширенные возможности для языкового изучения; разработка образовательных личностно-ориентированных технологий; создание специальных условий,

чтобы учащиеся стремились к самореализации; решение разных коммуникативных задач процессе ликвидации возникающих проблем.

Исследователь А. Д. Дейкина, описывая билингвальные образовательные модели, указывает на то, что необходимо четко разграничивать все понятия, касающиеся термина и его практического применения [1, с. 1167].

Учитывая, что русский и чеченский языки являются разносистемными языками, в русской речи учащихся-билингвов возникают явления интерференции родного и русского языков, а специально отобранные приемы работы по коррекции нарушений будут способствовать более успешному формированию речевых умений устной и письменной русской речи.

Часто возникающие трудности с употреблением предлогов во многом связаны с широким кругом обозначений предметов, которые присутствуют в русском языке. Их значения расширены и увеличены, в сравнении с чеченскими послелогоми. Если характеризовать эти послелогои с точки зрения лексики, то стоит указать, что они, чаще всего, выражают пространственные и временные отношения. В науке их называют субъектно-объектными, выражающими послелогои по контексту значений и семантических предложений. Возникающие разнообразие морфологические ошибки образуются под действием очень многих причин: отсутствие знаний по основам грамматики; давление языковой системы; наличие наклонений в чеченском языке; сложная система времен, определяющая морфологические интерференции. В одной из своих лингвистических работ А. И. Халидов указывает на неумение учащихся различать род существительных, который в конце слова оканчивается на шипящий с мягким знаком или мягкий согласный. Например, *карамель, картофель, молодежь, тушь* [4, с. 85].

Представленные ошибки очень подробно описаны в концепциях современных ученых. Они указывают на то, что рассмотренные зоны границ речевых норм чеченцев-билингвов включают в себя большое количество неизменяемых существительных, которые заимствованы из русского языка. К таким словам относят, например, слова: *интервью, какао, рагу, кофе, пенсне, шоссе, кенгуру* и многие другие.

Очень важно представлять, как происходит соотношение категорий грамматики русского с чеченским языком. Возникающие ошибки обусловлены во многом смешениями внутри категорий рода и неумением вписывания большинства существительных в образец любого текста. Что касается одновременного использования прилагательных, то оно связано автоматически с существительными, а значит, типология ошибок касается всего словосочетания, при этом отмечают: ошибочное использование категории, определяющей краткость/полноту прилагательных; не соответствие произносимых или написанных слов нормам литературного варианта языка, в которых неправильно употреблена сравнительная степень прилагательных. Нарушаться могут также и нормы употребления местоимений, которые проявляются по-разному: проявляется в использовании просторечных грамматических форм; обнаруживается в виде ошибок интерферентного характера, где специфичность их употребления вместе с предлогами указывает на то, что в чеченском языке отсутствует такая часть речи, как предлог. Похожие функции речи исполняют послелогои, употребляемые в препозиции, по отношению к существительным.

Ошибки, которые называются морфологическими, связанными с употреблением предлогов, способны проявить себя по-разному. Встречаются такие разновидности распространенных ошибок с предлогами: избыток, при передаче информации: *Нефть легче от воды* в м.: *Нефть легче воды*; *Он написал на доске с мелом* в м.: *Он написал на доске мелом*; дублирование в одном предложении: *В нашей в группе много студентов* в м.: *В нашей группе много студентов*; пропуск в словосочетаниях: *Он уехал страну* в м.: *Он уехал в страну* и др.

Для работы с грамматическими и речевыми билингвальными ошибками возможно использование следующих приемов: прием грамматического моделирования языковой единицы по заданным грамматическим параметрам; прием группировки слов на определенное языковое явление; прием конструирования контекста, в которые требуется ввести языковую единицу в необходимой грамматической форме; прием сопоставления языковых единиц русского и чеченского языков с лингвистическим комментарием результатов сопоставления. Считаем необходимым и важным вводить приемы и задания в уроки русского языка в школах с национальным компонентом, так как школьная программа не предусматривает специальных уроков для коррекции грамматических и речевых ошибок в письменной речи учащихся-билингвов.

Литература:

1. Дейкина А. Д. Русский язык в современной образовательной модели билингвизма: когнитивность, коммуникативность, креативность. / Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. — Вып.5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 года). — СПб.: РОПРЯЛ, 2016.
2. Жеребило Т. В., Мутусханова Р. М. Морфологические ошибки в речи билингвов // Современные проблемы науки и образования. — 2015. № 1–1.
3. Овхадов М. Р. Национально-языковая политика и развитие чеченско-русского двуязычия. — М., 2000.
4. Халидов А. И. Интерференция в русской речи учащихся-чеченцев. Синтаксическая интерференция на уровне простого предложения // ж-л «Вестник Института проблем образования МОиН ЧР». Вып. 6. — Грозный: Институт проблем образования МОиН ЧР, 2008. С. 81–97.
5. Щерба Л. В. К вопросу о двуязычии. Языковая система и речевая деятельность. — Ленинград, 1974.

Bamatgireeva Medina Vakhaevna
mbamatgireeva@yandex.ru
Chechen State Pedagogical University

Actual problems of teaching Russian to bilingual students

Bilingual education broadens the student's horizons, makes his communication free, opens up new intellectual horizons, changes consciousness, thinking. The learning personality, in addition to knowledge of the state language, as well as the native language, eventually acquires mental activity that will allow him to easily switch from one speech to another, therefore bilingualism should be widely considered in the scientific sense as a promising phenomenon with the development of new approaches in teaching.

Keywords: bilingualism, interference, problems of teaching bilingual students.

Особенности преподавания русского языка билингам из стран СНГ на подготовительном факультете неязыкового вуза

В статье рассматриваются особенности феномена билингвизма, влияющие на процесс изучения русского языка в высших учебных заведениях Российской Федерации. Поднимается проблема необходимости внесения коррективов в программу преподавания русского языка для студентов — выходцев из среднеазиатских стран СНГ, затрагиваются вопросы учета содержания учебных программ по русскому языку в национальных школах и корректировки материалов вступительных экзаменов по русскому языку для абитуриентов из стран СНГ.

Ключевые слова: билингвизм, национальная школа, репродуктивная и продуктивная формы билингвизма.

В современном мире в научной среде языком межнационального общения стал, безусловно, английский язык. К сожалению, приходится констатировать, что для многих участников международных конгрессов и для организаций, которые обслуживают работу этих мероприятий на территории России, владение английским языком является недостаточно свободным. Между тем для большинства граждан СНГ из государств Средней Азии языком выбора является все же язык русский. Кроме того, многие представители молодежи из этих стран предполагают получить высшее образование в Российской Федерации именно на русском языке. Это желание распространяется не только на образовательный сегмент. Трудовому мигранту, в достаточной степени владеющему русским языком, легче получить работу, легче адаптироваться в русскоязычной среде. Таким образом, вопрос билингвизма имеет не только образовательный, но и социально-экономический аспект.

На наш взгляд, прежде всего, стоит кратко остановиться на дефиниции феномена билингвизма. Наиболее близким к истинному положению дел нам представляется определение, данное профессором Южного федерального университета С. Г. Николаевым: «...билингвизм, или двуязычие, предлагаем понимать как неравнозначное знание и владение более чем одним национальным языком и неодномоментное пользование ими в каждой конкретной ситуации общения. Один из этих языков является и именуется первым, другой — вторым» [3, с. 9]. Об актуальности проблемы билингвизма свидетельствуют цифры, приведенные доктором филологических наук, профессором кафедры общего и русского языкознания института русского языка имени А. С. Пушкина Натальей Александровной Боженковой: «В настоящее время билингов в мире больше, чем монолингов. По некоторым данным, около 70 % земного шара в той или иной степени владеют двумя или несколькими языками» [1, с. 4]

В зависимости от критериев, по которым сравниваются виды билингвизма, существует несколько классификаций. Мы остановимся на типах билингвизма, наиболее значимых в процессе обучения студентов-билингвов на подготовительном факультете неязыкового вуза. По тем операциям, которые может совершать человек на втором (неродном) языке в современной лингвистике выделяют репродуктивный и продуктивный билингвизм. Остановимся на некоторых особенностях, которые, по нашим наблюдениям, существенно влияют на стратегию работы с представителями первого и второго типа билингвизма.

В первом случае это студенты, приехавшие из провинции, которые учились в национальной школе, где все предметы преподавались на родном языке, а русский язык в сетке расписания присутствовал 2 раза в неделю. Информация получена в результате анкетирования перед началом учебного года. Студенты, владеющие языком на репродуктивном уровне, способны прочитать и понять текст, включающий общеупотребительную лексику, дать правильные ответы на вопросы

по содержанию текста, большинство из них способно воспроизвести текст с ошибками, не искажающими содержание текста. Следует отметить, что лексический запас в этом случае скуден, при воспроизведении текста встречаются ошибки в согласовании и управлении в словосочетаниях, достаточно велико количество орфоэпических ошибок.

Представители второго, продуктивного типа билингвизма, как правило, приехали из крупных городов, в том числе из столицы, где учились в лицеях или специализированных школах. Они способны не только понимать и воспроизводить, информацию предложенного текста, но и продуцировать собственное моновысказывание по предложенной теме. Такой билингв может формировать сложные синтаксические конструкции, не нарушая грамматических норм русского языка, адекватно использовать лексику, при этом орфоэпические ошибки минимальны, то есть практически владея русским языком на уровне первого (родного) языка.

Столь подробное рассмотрение данных вопросов объясняется тем, что в нашей практике мы встречаемся с представителями одной и той же среднеазиатской республики, владеющими русским языком на принципиально разных уровнях. Тем не менее и в первом и во втором случаях нам приходилось вносить абсолютно разные коррективы в общепринятые методические приемы преподавания русского языка иностранцам.

Для студентов, владеющих русским языком на репродуктивном уровне, вводился краткий вводно-фонетический курс в сочетании с тренировками в беглости письма и элементами орфографии. Хотя все студенты были знакомы с кириллической графикой, скорость и уверенность письма оставались на низком уровне, допускалось большое количество орфографических ошибок, влияющих на адекватное восприятие написанного. Необходимо было серьезно работать над исправлением артикуляции мягких согласных, дифференциации и-ы, добиваться четкого произношения шипящих, фиксировать моменты редукции гласных, оглушения и озвончения согласных, работать над ритмикой слова и интонационным построением фразы. Первый грамматический концентр не требовал корректировки, но проходил в более быстром темпе. Для этой категории студентов обычные учебные тексты для чтения не представляли труда, трудности возникали при воспроизведении информации расширенного объема. Ко второму концентру удавалось достичь уровня, приемлемого для перехода к овладению тематически профессиональной лексикой, усвоению грамматических и синтаксических особенностей над научного стиля речи. Следует отметить, что мотивированность студентов была достаточно высокой.

Для группы студентов, владеющих русским языком на продуктивном уровне, вводился корректировочный курс по грамматике русского языка. Обычные учебные тексты первого концентра для них не представляли никакой сложности, поэтому для них подбирались более объемные тексты, насыщенные сложными синтаксическими конструкциями, лексикой и ситуациями, провоцирующими студентов на дискуссию, создание собственных моновысказываний, требующих продуцирования доказательной базы своего мнения. В целях совершенствования навыков письменной речи вначале предлагались диктанты, затем ответы на проблемные вопросы, требующие развернутого высказывания, затем эссе по морально-этическим проблемам. Переход к научному стилю речи проходил ранее, чем у студентов первой группы. Поскольку большинство студентов заканчивали медицинские колледжи или лицеи медико-биологического профиля, уже на подготовительном факультете им предлагались ситуации по деонтологии, которые активизировали аудиторию, пробуждали желание доказательно изложить свою точку зрения на проблему, что способствовало совершенствованию навыка общения в профессиональной среде.

В нашем сообщении мы не затронули тот факт, что при формировании билингвальной языковой личности «...параллельно с формированием коммуникативной компетенции билингв должен усваивать социокультурологическую, паралингвистическую, лингвокультурологическую информацию того этноса, язык которого он изучает» [1, с. 3]. Безусловно, в течение всего учебного процесса студенты знакомились с историей, культурой, традициями России и Крыма, своеобразная история которого их интересовала. В доковидные времена мы совершали экскурсии, походы в театр, в музеи, издавали стенгазеты, проводили конкурсы и олимпиады, участвовали во всероссийских олимпиадах. В настоящее время это проходит с помощью онлайн-ресурсов. Тема формирования «иноязычной грамотности» [4, с. 11] в наше время жизненно важна, поскольку лингвокультурологическая безграмотность является самым большим препятствием на пути узнавания и понимания друг друга во всемирном масштабе.

В заключение, пользуясь тем, что Конгресс проводится на разных площадках стран СНГ, нам хотелось бы высказать несколько предложений. Преподавателям русского языка как иностранного на подготовительных факультетах полезно было бы познакомиться с учебными программами по русскому языку и литературе в современных национальных школах (лицеях, колледжах), а профессиональному сообществу преподавателей РКИ — совместно разработать материалы и предложить критерии оценивания для вступительного экзамена по русскому языку и другим предметам для выпускников подготовительных факультетов и абитуриентов из стран СНГ. Мы считаем это очень важным, поскольку многие вузы ничтоже сумняшеся предлагают для этой категории поступающих задания, аналогичные либо полностью совпадающие с заданиями ЕГЭ для русских абитуриентов, что, на наш взгляд, недопустимо, поскольку не отвечает целям, указанным в учебных программах по русскому языку.

Литература:

1. Боженкова Н. А. Лингвометодические основы обучения русскому языку билингвов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://kurs.rus.study/tutor/courses/1/modules/4/themes/14> Дата доступа: 30.10.2021
2. Минасова К. Р. Двуязычие как способ культурной интеграции этнических меньшинств в многонациональном обществе // Социологические исследования. — 2002. — № 8. — С. 49–56.
3. Николаев С. Г. Феномен билингвизма: проблематика и исследовательские перспективы // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. — 2013. — № 3. — С. 86–96.
4. Пассов Е. И., Кибирева Л. В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования. — СПб.: Златоуст, 2007. — 200 с.
5. Столбихина М. В. Понятие билингвизма и его классификация [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://nsportal.ru> Дата доступа: 30.10.2021.
6. Строковская Т. Е. Обучение русскому языку для специальных целей в контексте межкультурных коммуникаций // IV Международный научно-практический форум «Языки. Культуры. Перевод». — М.: Форум, 2016. — 282 с.

Kizilova N. M.

nata.kizilova@gmail.com

Institute «S. I. Georgievsky Medical Academy»

(V. I. Vernadsky Crimean Federal University)

Specific Features of Teaching Russian to Bilingual Students from CIS Countries at the Preparatory Faculty of a Non-linguistic University

The article examines specific features of the phenomenon of bilingualism that affect the process of teaching the Russian language in higher educational institutions of the Russian Federation. The article raises the problem of the need to make adjustments to the Russian language teaching program for students from Central Asian CIS countries. It also analyzes the problem of taking into account the content of Russian language curricula in national schools and adjusting the materials of the entrance exams in Russian for applicants from CIS countries.

Keywords: bilingualism, national school, reproductive and productive forms of bilingualism.

Лингвокультурологический подход к обучению русскому языку в башкирской школе

В статье рассматривается проблема обучения русскому языку в условиях билингвизма. Представлен опыт работы учителей русского языка и литературы Башкирской республиканской гимназии-интерната № 1 имени Рами Гарипова по применению лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку. Автор пишет о том, как используется лингвокультурологический материал в организации учебных занятий и исследовательской деятельности обучающихся. Приведен конкретный пример исследования учениками концепта «конь», являющегося одним из ключевых в миропонимании башкирского народа. Автор сделал вывод о том, что обучение русскому языку в национальной школе на основе лингвокультурологического подхода вызывает у обучающихся интерес к предмету, приобщает к истории и культуре разных народов, способствует развитию творческого воображения.

Ключевые слова: лингвокультурологический подход, концепт, исследовательская деятельность, национальная школа, языковое развитие.

*Чтобы защищать и сохранять свою культуру,
достаточно быть русским, грузином, немцем,
итальянцем, испанцем.*

*Чтобы сохранить культуру другого народа,
надобно быть не меньше чем человеком.*

В. А. Солоухин

Формирование интеллектуально и духовно развитой личности, способной к созидательной деятельности в условиях современного мира, воспитание гражданского самосознания, патриотизма, толерантности, любви к словесности, к ценностям отечественной и национальной культуры — таковы требования ФГОС по русскому языку и литературе.

«В современных условиях, когда проблема межнационального взаимопонимания приобретает особую значимость, диалог культур важен как средство формирования не только толерантности, но и уважения друг к другу, понимания многообразия нашего духовного и материального мира. В конечном счете, средство формирования умения жить и общаться в многонациональной стране» [4, с. 24]. Эта проблема актуальна для всех субъектов Российской Федерации, в том числе для Республики Башкортостан.

Диалог культур понимается как межкультурная коммуникация, осуществляемая прежде всего с помощью языка. Поэтому задача обучения русскому языку в условиях билингвизма предполагает формирование и развитие у обучающихся коммуникативной компетенции. Чтобы межнациональная коммуникация состоялась, недостаточно владеть языком, нужно знать культуру народа, которая запечатлена в языке. Исходя из этого Л. Г. Саяховой была разработана лингвокультурологическая концепция обучения русскому языку, важнейшим принципом которой является изучение русского языка в диалоге с другими языками и культурами, воспитание толерантной личности, способной к межкультурному общению [7, с. 5].

На уроках русского языка в школе учителя решают следующие задачи:

- 1) формируют у школьников любовь к Родине, к своему народу;
- 2) воспитывают уважение к русскому языку как языку межнационального общения народов Российской Федерации, а также к русской культуре;
- 3) развивают у обучающихся чувство уважения к истории, памяти, прошлому страны, своего народа и народов других стран.

Используя учебные тексты, содержащие лингвокультурологические сведения, мы учитываем особенности башкирского языка и национальной культуры, принимаем во внимание мотивационную готовность учеников к их восприятию. Тексты подбираются познавательные, занимательные, имеющие воспитательное значение. Информация, представленная в них, актуальна и нова, потому что именно работа над текстом в национально-культурном аспекте обогащает речь обучающихся, дает возможность познакомиться с культурой других народов.

С целью воспитания толерантной языковой личности, способной к межкультурному общению, в процессе работы используются художественные тексты, насыщенные лексикой с национально-культурным компонентом семантики, разрабатывается система речевых упражнений для усвоения и закрепления лексики с национально-культурным компонентом семантики, применяется лингвокультурологический материал, отражающий реалии русской культуры: картины, архитектурные памятники, драматургия, кино, живопись, скульптура; анализируется лексика с национально-культурным компонентом; пополняется словарный запас обучающихся с целью расширения их кругозора и повышения общего культурного уровня.

Лингвокультурологический подход может быть успешно реализован также в исследовательской работе с одаренными учениками при изучении концептов — ключевых слов, в которых отражаются мировосприятие, ментальность, культура народа [5, с. 401]. Говоря словами исследователя Ю. С. Степанова, концепт — это «сгусток культуры в сознании человека» [10, с. 40]. Например, для башкирского народа такими словами-концептами являются *конь*, *мед*, *юрта*, *думбыра*, *курай*. На примере одного из них продемонстрируем опыт работы с обучающимися.

Особое значение имеет для башкирского народа слово «конь». Конь был верным помощником башкир во время кочевий летом. Издревле целебным башкирским кумысом, приготовленным из кобыльего молока, лечились люди. Без коня не обходились скачки и праздник плуга у башкир — сабантуй. С ним были связаны мифологические представления башкир: образ Акбузата, крылатого коня, отражен в башкирском эпосе «Урал-батыр». Лихим наездником был наш национальный герой, изображенный на гербе, — Салават Юлаев. С башкирской лошадью связаны и страницы русской истории. Во время Отечественной войны 1812 года башкирская конница преодолела с боями путь до Парижа и обратно. Во время Великой Отечественной войны была сформирована и переброшена на линию фронта 112-я Башкирская кавалерийская дивизия под командованием генерала (ныне героя Российской Федерации) — Минигали Шаймуратова.

Поэтому мы с ребятами выбрали это слово для исследования. Целью нашей работы было собрать и систематизировать языковой материал, связанный с этим словом, сравнив его функционирование в русском и башкирском языках.

На первом этапе работы ученики составляли словарный портрет слова, работали с лингвистическими словарями.

По данным «Орфографического словаря русского языка» С. Г. Бархударова, оно имеет 8 словоформ [2, с. 222], а в башкирском — 12. Происхождение слова было уточнено по «Этимологическому словарю русского языка» Н. М. Шанского: это общеславянское слово, родственное древнерусскому слову «комонь» [13, с. 210]. В башкирском слово пришло из арабского языка.

Мы выснили по «Толковому словарю русского языка» С. И. Ожегова, что это многозначное слово со следующими значениями: 1) крупное непарнокопытное животное семейства лошадиных, 2) шахматная фигура, изображающая конскую голову на высоко изогнутой шее, 3) гимнастический снаряд для маховых упражнений и опорных прыжков [8, с. 474]. В башкирском языке — однозначное: обозначает крупное домашнее животное с закругленными копытами, гривой и хвостом. Рассматривая концепт, мы останавливаемся на первом значении слова по словарю Ожегова. Мы нашли в «Словаре синонимов русского языка» З. Е. Александровой 18 синонимов к слову «конь», различающихся по стилистической окраске [1, с. 197], в башкирском их — 26.

Самое большое словообразовательное гнездо слова «конь» было найдено нами в «Словообразовательном словаре русского языка» А. Н. Тихонова: оно состоит из 79 однокоренных слов [11, с. 474], в башкирском языке — всего 2 однокоренных слова.

Исследовав ассоциации к слову «конь», мы распределили их на такие тематические группы: 1) снаряжения коня, 2) кочевой образ жизни башкир, 3) сельская жизнь, труд, 4) скачки, 5) качества коня, 6) башкирские сказки, эпос «Урал-батыр», 7) герб Башкортостана, Салават Юлаев, Минигали Шаймуратов, славные сыны башкирского народа.

Рассмотрев русские и башкирские фразеологизмы со словом «конь», мы пришли к выводу о том, что устойчивые обороты в обоих языках имеют сходство. Они построены на сравнении качеств и действий человека со свойствами и действиями коня (*конь о четырех ногах, конь конем ходит*). В русской фразеологии многие обороты связаны с военной тематикой (*въехать на белом коне, ехать конь-о-конь или По коням!*), есть и заимствованные из древнегреческого языка (*тро-янский конь, парнасский конь*).

Изучив русские и башкирские пословицы, классифицировав их, мы увидели, что слово «конь» встречается в разных контекстах: как рабочая сила в хозяйстве, как скакун, как символ доблести богатыря, как животное, требующее бережного отношения к себе и обладающее лучшими качествами [3, с. 36; 9, с. 155].

Нами рассмотрены также русские и башкирские загадки [3, с. 301; 9, с. 39]. Их можно разделить на две группы. В первой встречается само слово «конь»: *Сизый конь взбежал на небо (дым)*, во второй — метафорически заложен смысл этого слова: *Не кузнец. Не плотник, /А первый на селе работник (конь)*.

Мы изучили мифы и сказки разных народов с образами коня [6, с. 937]. В древнегреческой мифологии он ассоциируется с поэтическим вдохновением, в русских народных сказках — с символом преданности в дружбе, силы и могущества. В башкирском эпосе «Урал-батыр» богатырский крылатый конь Акбузат выступает в роли родоначальника земных лошадей [12, с. 184].

Итак, мы изучили лингвистические характеристики слова «конь», его контекстуальное значение и функционирование в речи, сопоставили с употреблением в башкирском языке и пришли к выводу о том, что концепт «конь» — это средоточие общечеловеческих ценностей и отражение специфики культуры башкирского и русского народа.

Практическое применение знаний и умений в работе с концептами позволяет сформировать у обучающихся умение правильно и уместно использовать слова при составлении словосочетаний и предложений. Разнообразные задания творческого характера развивают ум, активизируют воображение и фантазию обучающихся.

Изучая выбранную тему, школьники учатся работать с разными источниками, интернет-ресурсами, словарями, создают презентации к своим выступлениям. Одаренные дети получают задания повышенной сложности, основанные на самостоятельном получении знаний и применении их на практике.

В процессе написания работы юные исследователи приобщаются к чтению научной, публицистической, художественной литературы. Им интересно искать и находить нужную информацию, узнавать новые сведения, расширять кругозор, видеть результаты своего труда. Так они учатся самостоятельно приобретать знания и делать первые шаги в науку. Выступая с исследовательскими работами на республиканских и всероссийских конференциях (Стерлитамак, Ишимбай, Учалы, Саранск, Ярославль, Москва, Санкт-Петербург), наши обучающиеся овладевают ораторским искусством, презентуют культуру своего народа, знакомятся с языками и культурами других народов, а значит, учатся уважать себя и других.

Таким образом, обучение русскому языку в национальной школе на основе лингвокультурологического подхода вызывает у обучающихся интерес к слову, прививает любовь, бережное отношение к родному и русскому языкам, приобщает к истории и культуре разных народов, развивает творческое воображение.

Литература:

1. Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка. — М., 1997. — 300 с.
2. Бархударов С. Г., Протченко И. Ф., Скворцов Л. И. Орфографический словарь русского языка. — М., 1994. — 1152 с.
3. Башкирское народное творчество. — Уфа, 1993. — Т. 7. — 464 с.
4. Быстрова Е. А. Диалог культур на уроках русского языка. — СПб.: Просвещение, 2002. — 144 с.
5. Искандарова З. З. Актуальные вопросы организации исследовательской деятельности школьников // Научно-методическое сопровождение одаренности обучающихся и талантливой молодежи. — Уфа: Изд-во ИРО РБ. — 2012. — С. 401–402.
6. Мелетинский Е. М. Мифологический словарь. — М., 1991. — 934 с.

7. Муллағалиева Л. К., Саяхова Л. Г. Русский язык в диалоге культур. Методическое руководство для учителя. — М.: Ладомир, 2006. — 198 с.
8. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. — М., 2013. — 944 с.
9. Русский фольклор: сборник. — М., 1985. — 367 с.
10. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. — М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. — 824 с.
11. Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка. — М., 2014. — 639 с.
12. Урал-батыр. Башкирский эпос. — Уфа, 2009. — 184 с.
13. Шанский Н. М., Иванов В. В., Шанская Т. В. Краткий этимологический словарь русского языка. — М., 1975. — 515 с.

Iskandarova Z. Z.

Bashkir Gymnasium № 1 named after Rami Garipov,

Artyushkov I. V.

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla

Applying cultural linguistics in teaching the Russian language at the Bashkir school

The article presents the practice of the Russian language and literature teachers in the Bashkir Republican Rami Garipov school with applying cultural linguistics in teaching the Russian language. The author describes how the linguistic and cultural material is used in educational and research activities of their students. The paper contains a specific example of a student research of the concept «horse», which is the key for understanding Bashkir people. The author has clearly shown that teaching the Russian language in a national school with the help of cultural linguistics encourages students to take an interest in the subject, to acquire history and culture of various peoples of the world and to facilitate the development of creative imagination.

Keywords: applying cultural linguistics, concept, research, national school, linguistic development.

Топонимика Германии в вопросе о прародине славян

Статья затрагивает вопрос об особенностях немецких топонимов, имеющих славянское происхождение. Особое внимание в работе акцентируется на наименованиях городов, сельской местности и водных объектах. Осуществлен обзор источников, поднимающих проблематику немецкого происхождения славян. Подобный вектор изучения данных топонимии оказывается перспективным, поскольку данные наименования местностей помогают во многом узнать их историю, культуру, быт. Помимо этого, материал интересен и в языковом отношении — происходит систематизация словообразовательных моделей, по которым возможны дальнейшие географические словообразовательные цепочки. Результаты исследования носят междисциплинарный характер, следовательно, полученные знания могут быть применены в лингвистике, в частности, при диалоге культур, географии, истории.

Ключевые слова: топоним, славяне, прародина, словообразование, исконная лексика.

В настоящее время вопрос о происхождении славян глубоко изучается многими специалистами как в России, так и за рубежом. На этот счет существует множество гипотез о прародине наших предков, и большее количество исследователей склоняются к тому, что изначальным местом, откуда пошло дальнейшее расселение этноса, была Центральная Европа, в том числе и Германия [Алексеев, Беляев, Жих]. Что касается последней, то языковеды, историки, археологи говорят о лужицкой культуре (лужичане — западнославянский народ, проживающий на востоке Германии). Не менее важную роль в таком аспекте играет топонимика. В Германии как раз и существует множество названий географических мест и городов, имеющих славянское происхождение. В связи с этим настоящее исследование приобретает свою научную и практическую значимость, заключающуюся в обобщении и систематизации как географического, так и собственно лингвистического материала по теме, а также непосредственно пополнения словаря топонимов Германии, имеющих славянские корни.

Топонимия — это «своеобразный язык ландшафта, его вербальное выражение» [2, с. 14]. Можно сказать, что посредством топонимии ландшафт «рассказывает» о себе, о своей истории, динамике и особенностях. На карте современной Германии, а особенно в восточной и северо-западной ее частях, мы легко можем увидеть славянские по происхождению названия городов, сел, рек, озер, полей и прочих географических объектов. Дело в том, что с конца VI в. до середины XIII в. н. э. здесь проживали военно-племенные союзы полабских славян, которые образовывали три племенных союза: лужичане, бодричи и лютичи [2].

Итак, что касается непосредственно названий, то характерными для славянских языков являются окончания *-ин*, *-ов*, *-иц*, *-ау* или слова, заканчивающиеся на «бург», видоизмененное от «бор» (Мекленбург). И, действительно, бор, или сосновый лес, широко распространен в местности у реки Лаба.

Также очень распространены названия, оканчивающиеся на «берг» (нем. — гора) даже в тех местах, где нет гор, а только река или озеро. В таком случае приходится говорить о заимствовании из славянского «берег» — неполногласный вариант «берег» (Нюрнберг).

Окончания *-ау* (*-аи*) в топонимах славянского происхождения в большинстве случаев являются германизированными окончаниями *-ов* (*-ов*), однако не всегда: например, Добершау (нем. Döberschau) с лужицкого (в.-луж. Dobruša) — Добруша. Следует отметить, что окончание *-ау* (*-аи*) также типично для многочисленных топонимов гидронимического немецкого происхождения [3, с. 131–132].

Многие города имеют аналоги и в современном русском языке: Цербст — Сербск; Любек — Любицэ или Любицы; Шверин — Зверин; Циттау — Житава; Герлиц — Згорелец; Лебау — Лебава; Плауен — Плавно; Цвикау — Звикава; Вюрцен — Ворчин; Дебельн — Доблин; Глаухау — Глухов; Лебау — Любий; Мэйсен — Мишно и другие.

Кроме того, некоторые наименования городов не только видоизменились, а даже одновременно сохраняют исконный славянский вариант на дорожных знаках, реке картах, Бела Вода — Вайс-вассер, Губин — Губен, Хошебус — Котбус, Будышин — Баутцен и т. д. Все это свидетельствует о справедливости утверждения о происхождении славян именно в этих местах.

Таким образом, выявленные в ходе данной работы немецкие топонимы имеют славянское происхождение, что доказывается словообразовательными особенностями: наличием соответствующих суффиксов, окончаний, корней и других составляющих слова, а также семантикой слова. Данные топонимики свидетельствуют о том, что на этой территории было возможным проживание славянских племен.

Литература:

1. Алексеев С. В. Проблема славянской прародины // Историческое обозрение. — 2011. — № 12. — С. 4–22
2. Басик С. Н. Общая топонимика. Учебное пособие для студентов географического факультета. — Минск: БГУ, 2006. — 200 с.
3. Беляев А. Н. Влияние немецкого языка на славянскую топонимию восточной Германии // Вестник БашГУ. — 2020. — № 4. — С. 870–877.
4. Жих М. И. Ранние славяне на Висле и Одере. Реплика по поводу статьи: Новаковский В. Проблема присутствия славян на землях в бассейнах Одера и Вислы в римский период и в эпоху переселения народов (на основании письменных источников и археологических находок) // Исторический формат. — 2015. — № 1. — С. 124–133.
5. Inge Bily. Ortsnamenbuch des Mittelelbegebietes. — Berlin: Akademie Verlag, 1996, — 512 p.

Yung D. A.

daschaschulzik@mail.ru

Kemerovo State University, Kemerovo, Russia

The article touches upon the question of the peculiarities of German toponyms having Slavic origin. Special attention in the work is focused on the names of cities, rural areas and water bodies. A review of sources raising the problems of the German origin of the Slavs has been carried out. Such a vector of studying toponymy data turns out to be promising, since these names of localities help in many ways to learn their history, culture, and way of life. In addition, the material is also interesting from a linguistic point of view — there is a systematization of word-formation models, according to which further geographical word-formation chains are possible. The results of the research are interdisciplinary in nature, therefore, the knowledge gained can be applied in linguistics, geography, history.

Keywords: toponym, slavs, ancestral homeland, word formation, native vocabulary.

Российское образование для детей-инофонов

В данной статье поднимается вопрос о том, достаточное ли образование получают в России дети-инофоны.

Ключевые слова: российское образование, билингвы, дети-инофоны, русский язык.

Каждый год в крупные российские города приезжают люди из соседних государств и республик. Переезжают целыми семьями и привозят с собой детей. Чаще их общение происходит между собой и с соотечественниками на родном для них языке. Мы знаем, что речь развивается в процессе общения с окружающими, включает в себя и произносительную сторону, и лексику, и грамматический строй. Тогда дети начинают пользоваться развернутой связной речью, оформленной правильно и фонетически, и грамматически. Когда детей-инофонов привозят в чужую страну, то даже здесь они, как правило, находятся в своей языковой среде, усваивают основы своего родного языка. В дошкольные учреждения эти дети чаще всего не попадают, и не происходит погружения в языковую среду, не происходит обучения основам русского языка.

Одним из факторов готовности ребенка к обучению является возможность языкового общения с окружающими, в нашем случае на русском языке. В школе сразу становится видно, что дети-инофоны менее подготовлены к обучению в российской школе, чем русские сверстники. Русский язык становится инструментом социализации детей в нашем российском обществе, чтобы они тоже могли понять нашу культуру. Языковой барьер мешает иноязычным детям сразу включиться в учебный процесс и в полной мере заниматься по общеобразовательным программам. У этих детей нет поэтапного формирования языковой системы, приходится усваивать язык в сжатые сроки. Это сказывается и на качестве речи, и на обучении в целом.

Зачастую таких детей сажают всех в один класс, вместо того чтобы распределить по параллели равномерно. Общеобразовательная программа в таком классе такая же, как и у остальных. В ней не предусмотрено никаких дополнительных уроков по русскому языку и прочим предметам. Программа расписана по часам, если что-то не усвоено учеником и дома ему никто не может объяснить материал, то пробелы накапливаются как снежный ком. В итоге незнание основ приводит к отставанию и в последующих классах. Без должной подготовки будет сложнее сдать экзамены в 9-м классе. В колледжах и техникумах становится все меньше бюджетных мест, а платное образование сможет позволить себе далеко не каждый приезжий.

В таких классах ребятам не за кем тянуться. Учителей тоже специально не обучают и не подготавливают к тому, что к иноязычным детям должен быть другой подход, другие методы и приемы в изучении языка. Нет специализированных учебников и пособий. От учителя же требуют свыше хороших результатов учеников по ВПР, ОГЭ и прочим диагностическим работам. Возвращаясь домой, дети чаще говорят на своем родном языке с родственниками, на прогулках с соотечественниками, и это тоже негативно сказывается на изучении русского языка. Получая неудовлетворительные оценки, пропадает какая-либо мотивация к изучению русского языка и связанных с ним предметов. Получается, что недовольны образовательным процессом остаются все стороны: учителя, ученики, администрация и родители.

В таком случае дети-инофоны не становятся билингвами, даже если переехали в другую страну в маленьком возрасте. В российских школах они не получают качественного образования в силу языкового барьера, слабой предметной подготовки, отсутствия фоновых знаний.

Для улучшения ситуации в школьном обучении могли бы помочь дошкольные курсы для иноязычных детей. Они могут длиться от года до нескольких месяцев. На них помимо грамматики русского языка необходимо наращивать пассивный и активный словарный запас. Это положительно скажется на всех школьных предметах. Скорее всего, придут разнородные дети, соответственно, нужны подготовленные по профилю учителя и корректно составленная программа. Далее, уже в школе, возможно проводить дополнительные уроки по РКИ, литературному чтению.

Также в улучшении успеваемости по всем предметам помогут кружки по развитию речи. Возможно, кому-то из детей поможет логопед — для постановки правильного звукопроизношения, развития фонематического слуха, развития навыков звукового анализа и синтеза.

Одним из инструментов познания русского языка детьми-инофонами может стать организация театрального кружка, в котором русские дети и дети из других государств будут задействованы в совместной работе над постановками пьес на русском языке. Кроме того что дети будут учить и озвучивать тексты, они также будут постоянно находиться в языковой среде, что поможет им понимать и грамотно составлять грамматические конструкции, налаживать социокультурные и коммуникативные связи со своими сверстниками — носителями языка.

Мы живем в поликультурной среде, и после обучения эти дети вольются в наше общество. Хочется верить, что в наши школы будут внедряться эффективные учебно-воспитательные технологии и инструменты для получения иноязычными детьми качественного образования. Необходимо обучать специалистов и внедрять дополнительные уроки или специальные образовательные маршруты для данных детей. Мы создаем наше будущее уже сегодня, и поликультурная образовательная среда — это не только о развитии отдельных личностей, это об обществе в целом.

Ryabokon A. V.

ryabokonanna@yandex.ru

School № 1362

Russian education for foreign-speaking children

This article raises the question of whether foreign children receive sufficient education in Russia.

Keywords: Russian education, bilinguals, foreign-speaking children, Russian language.

Case-метод как составляющая формирования мотивации к изучению иностранных языков в вузе (из опыта работы)

Мотивация к изучению иностранных языков — главное условие успешного обучения. В статье поднимается один из самых традиционных и в то же время самых актуальных вопросов: как мотивировать обучающихся к изучению языков, как сделать учебное занятие увлекательным, интересным и полезным. Автор делает выводы из опыта собственной работы: обучающимся важна практическая направленность занятий, что может быть достигнуто благодаря методике case-study, которая предлагает обучение через создание ситуативных заданий, предполагающих конкретные жизненные случаи, связанные с профессией обучающихся. Автор приводит конкретные примеры подобных заданий и обосновывает их целесообразность. Также автор делает выводы о своевременности использования методики case-study в современном обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: традиционные и инновационные подходы, case-study, техника обучения, деловая игра.

Преподавание иностранных языков в наши дни успешно совмещает традиционный и инновационный подходы, причем последний явно вызывает повышенный интерес методистов. Так называемое «поколение Z», которое приходит в вузы, требует особых образовательных технологий и методов обучения. В такой ситуации вполне понятен поиск методистами инновационных методик.

Было замечено, что практическая направленность изучения языков в вузе вызывает живой интерес студентов. Например, будущему специалисту не обойтись без владения научным и официально-деловым стилями речи, с которыми в повседневной жизни придется постоянно работать. Познакомив первокурсников с моделью написания и образцами резюме на русском языке, преподаватель предложил им следующую ситуацию:

«Предположите, что вы претендуете на одну из должностей, связанных с вашей будущей специальностью. Подготовьтесь к представлению своего резюме в ситуации собеседования с работодателем».

Такая постановка вопроса оказалась гораздо эффективнее, чем задание следующего типа: «Написать резюме и сдать его на проверку».

Эффективность обучения во многом зависит от методов, выбираемых и применяемых преподавателем. Метод Case-Study помогает, по мысли О. Р. Посудиевской, динамике мышления, умению командной работы, участию в обсуждении сложных вопросов и умению доказать свою точку зрения, а также способности обучающегося разрешать сложные ситуации [1].

Понимая важность использования в работе со студентами названного метода, попробуем проанализировать специфику методики Case-Study (или кейс-метода), считающегося методом анализа ситуаций и определяющегося многими специалистами как наиболее эффективная методика преподавания языков.

В литературе, посвященной исследованию этого метода, есть объяснение Case-Study как техники обучения, при которой создаются задания на основе реальных ситуаций (от английского Case — случай, а Case-Study — случай обучающий).

В чем же заключается суть этого метода как техники обучения? Студентам нужно определить ситуативную проблему, проанализировав данную ситуацию. Разобравшись в сути проблемы, предложить варианты ее решения, выбрав оптимальный.

Например, на практикумах обучающимся предлагается ситуация создания рекламы рабочей одежды, новой фирмы или другого вида рекламы (выбор должен быть). Свои варианты рекламы необходимо представить перед группой и выбрать лучшую, объяснив свой выбор с позиции правил создания рекламы.

Еще один пример из практического занятия по английскому языку. Ситуация: A group of students from Great Britain came to your faculty. Tell them about your faculty and University. Find out some differences and similarities in your studies. Данная ситуация требует предварительной лексической подготовки в виде следующего задания: Answer the following questions.

- a. Is your university large?
- b. When was your faculty founded?
- c. Is your faculty large?
- d. What foreign language do you study?
- e. What is your favorite subject?
- d. Do you have much free time?
- e. Is it difficult to study at our university?
- d. Is it possible for you to find a job now?

Возможна и обратная ситуация:

Imagine that you came to London University to meet the students. What questions would you like to ask them?

Нами был сделан вывод: Case-Study имеет ряд преимуществ в преподавании иностранного языка — главным образом для делового и профессионального общения, поскольку дает возможность приобретать не только лингвокоммуникативную, но и профессиональную компетенцию. Важным считается то, что не происходит разрыв между теорией и практикой, а также выработкой студентами нового знания [2].

Например, разработка кейс-задания, касающаяся сферы деятельности и личностных качеств работника. Describe your abilities and duties for being a worker.

По своей сути кейс-метод — интерактивная технология, объединяющая игровые методы, круглые столы, «мозговые штурмы», моделирование конкретных ситуаций и т. п.

Так, на практикуме студентам предлагается деловая игра: прочитайте следующие газетные тексты. Проанализируйте один из них по предложенному плану. В своей микрогруппе представьте систему доказательств того, что выбранный вами текст является произведением публицистического стиля.

На занятии по английскому языку: You take part in a round-table discussion on the problems of social work in different countries.

The first part of the group will speak about social services and social work problems in English speaking countries, especially in Great Britain, the other part of the group will represent the Russian Federation. Exchange your opinions on the problem/problems existing in both countries.

Понятно, что кейс-метод можно рассматривать как неотъемлемую часть коммуникативной методики преподавания языков, поскольку он по сути — специфическая исследовательская аналитическая технология. Кейс-метод позволяет в занимательной форме включить в обучение задания творческо-исследовательского характера, часто дающие возможность осуществлять коллективную работу: в группах, подгруппах, в которых студенты обмениваются знаниями и опытом, позволяющими успешно решать ситуативные задачи.

В качестве иллюстрации можно привести задание: работайте в микрогруппах:

Тема: Social Services in Great Britain.

1. Answer the question: What does the British social welfare comprise?

Обучение, включающее элементы подобной работы, позволяет научиться структурировать информацию, определять проблемы, обретать коммуникативный опыт при решении ситуативных задач. На практике это может выглядеть так: студентам предлагаются несколько тезисов, непосредственно связанных с их будущей специальностью, для доказательства которых нужно подобрать аргументы. Затем следует подготовить выступление по данной схеме: ТЕЗИС, АРГУМЕНТЫ, ВЫВОД. От каждой подгруппы выдвигается докладчик, по завершении выступления которого происходит обсуждение сообщения. Можно использовать примерный план обсуждения. Роль преподавателя при такой работе важна и сложна: он должен уметь направить обсуждение, причем очень тактично, чтобы не давить своим авторитетом, не стать в позицию управляющего процессом обсуждения [3]. Только при таком условии кейс-метод поможет в развитии спонтанного говорения на профессиональные темы.

Большой плюс кейс-метода в том, что он позволяет преодолеть «сухость», отсутствие эмоциональности традиционного классического обучения, при этом от преподавателя требуется серьезная подготовка, большое умственное напряжение во время занятий. В награду преподаватель обретает бесценный опыт работы, а студенты — живой интерес к преподаваемой дисциплине.

Можно сделать вывод: кейс-методика является одним из путей формирования мотивации к изучению иностранных языков.

Литература:

1. Посудиевская О. Р. Применение метода Case-Study в преподавании иностранного языка специальности // Материалы V Международной научно-практической интернет-конференции «Образовательный процесс: взгляд изнутри» (20–21 декабря 2012 г.). Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина.
2. Федоринова З. В. Использование Case-Study в организации образовательной деятельности студентов (на примере преподавания английского языка). Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2010.
3. Даутова О. Б. Технология анализа конкретных ситуаций. — СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2004.

Zakhidova L. S.

lz@ngs.ru

*Novosibirsk State university
economics and Management*

Case-method as a component of formation of motivation to study foreign languages in university (from work experience)

Motivation to learn foreign languages is the main condition for successful learning. The article raises one of the most traditional and at the same time the most pressing questions: how to motivate students to learn languages, how to make an educational lesson exciting, interesting and useful. The author draws conclusions from the experience of his own work: the practical orientation of the classes is important for students, which can be achieved thanks to the case-study method, which offers training through the creation of situational tasks involving specific life cases related to the students' profession. The author gives specific examples of such tasks and justifies their feasibility. The author also draws conclusions about the timeliness of using the case-study methodology in modern teaching foreign languages.

Keywords: traditional and innovative approaches, case-study, teaching technique, business game.

Примеры работы с концептом в билингвальной аудитории

В настоящее время разработана целая система подходов к изучению концепта, но мы будем анализировать и использовать понятие «концепт» с позиции лингвокультурологии и использования возможностей концептуального анализа на занятиях по русскому языку в билингвальной аудитории. Практика учебной деятельности показывает, что обращение к концептам на занятиях по русскому языку способствует развитию лингвокультурологической компетенции, приобщает их к культурным ценностям, воспитывает толерантность и уважение к другим культурам.

Ключевые слова: концепт, билингвальная аудитория, ассоциация, лексема.

В современных условиях язык является объектом исследования ученых не только в качестве лингвистической системы, но и как проявление ментальности народа. Особенно важным представляется изучение школьниками и студентами в билингвальной аудитории элементов духовной культуры народа через языковые концепции. Самым распространенным термином для названия ментальных единиц в языковой системе является концепт. Концепт — понятие многогранное, и затрагивает оно не только проблемы лингвистики, но и сферу литературоведения, математики, логики. Нам нравится определение, где концепт — это «мыслительные образы, стоящие за языковыми знаками, означаемые языковыми знаками» [2, с. 75]. Иными словами, под концептом понимают в лингвокультурологии «содержательную сторону словесного образа» [9, с. 211], которая имеет прочную основу, мотивированную духовной, умственной, материальной и общественной жизнью человека, народа в целом, этноса, нации [9, с. 198].

В настоящее время разработана целая система подходов к изучению концепта, но мы остановимся на лингвокультурологическом, который направлен на освоение концепта как элемента культуры, а в нашем случае — двух культур. По мнению Д. С. Лихачева, концепт «не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения ... с личным и народным опытом человека» [4, с. 41]; итак, концепт рождается в среде ассоциаций, наполненных личностным опытом человека (учащегося в данном случае) и обусловленных культурным опытом поколения.

Обращение к концептуальному анализу в билингвальной аудитории помогает обучающимся развивать логическое мышление, творческие способности, воображение, «культурную» память, активизировать мыслительные процессы. Концептуальный анализ данных «сгустков культуры в сознании человека» [6, с. 76] способствует расширению культурного кругозора учащегося, становлению навыков сравнительного анализа, умения строить схемы, отражающие структуру того или иного концепта. Работу над концептами с учащимися-билингвами можно организовать, отталкиваясь от общего и разного двух культур, чтобы учащиеся сравнивали их, обнаруживая сходства и различия.

Непосредственная работа с концептами на занятии состоит из нескольких этапов, в процессе которых осуществляются различные виды аналитической работы со словом. Первый этап заключается в анализе концепта как лексемы в совокупности лексических, фонетических и грамматических признаков и свойств слова. Виды работ на этом этапе: обсуждение семантического компонента и этимологии слова, анализ переносных и ассоциативных значений, выделение фонетических, морфемных и морфологических особенностей слова, изучение бытования слова в языке в историческом аспекте.

Второй этап — включение концепта в минимальный контекст: рассмотрение оборотов, идиом и небольших текстов, в которых употреблены концепты (поговорки, крылатые слова,

устойчивые словосочетания), культурологический анализ ассоциаций, связанных с концептом, рассмотрение символических значений слова и словосочетаний.

И, наконец, третий этап — изучение художественного концепта в произведении. На этом этапе рассматриваются отрывки из литературных произведений, в которых тот или иной концепт играет ключевую роль. Анализ художественных концептов поможет глубже и точнее понять авторскую позицию и концепцию произведения.

Рассмотрим работу с концептами на занятии по русскому языку с учащимися-билингвами. Предлагаем текст «Народные традиции и праздники».

Любой народ бережно чтит традиции, созданные предками в течение веков. В домашних делах и праздничных торжествах, в важных жизненных событиях прослеживается отпечаток обычаев. Порядок действий, стихи и песни, атрибуты, поговорки, кухня — каждая традиция и праздник, созданные народом, имеют свои особенности. Традиции, в которых смешались язычество и религия, домашний уют и воинские подвиги, великодушные и жизнерадостность, сопровождают человека от рождения до заката жизни. Душа любого народа запечатлена в этих обычаях.

После уточнения непонятных слов из текста предлагаем следующую работу с концептом «праздник»:

1. *Определить лексическое и понятийное значения слова «праздник» на основе анализа прямых и переносных значений.*

Итак, рассматривая семантику данного слова, учащимся необходимо выявить все оттенки значения слова для формирования наиболее яркого образа — понятийного ядра концепта. Особое внимание следует уделить абстрактной лексике духовного, нравственного и этического содержания, закрепляющей традиционные культурные ценности. Лексическое значение слова осознается и истолковывается носителем языка в отличие от фонетического значения, которым невозможно оперировать в речи. Для этого с помощью словарей определяем, что в современном представлении праздник — это «1. День торжества, установленный в честь или в память кого/чего-н. 2. Выходной, нерабочий день. 3. День, особо отмечаемый обычаем или церковью. 4. День радости и торжества по поводу чего-н. 5. День игр, развлечений».

Таким образом, обобщая полученные данные из толковых словарей, мы делаем вывод о том, что концепт «праздник» может совмещать в себе и календарные, и процессуальные, и эмоциональные признаки: праздник-дата, праздник-действие и праздник-радость. Для обозначения праздника как действия в русском языке имеются однокоренные лексемы *празднество* (высокопарное, книжное) и отглагольное существительное *празднование*, однако объем значения ключевого слова *праздник* полностью «покрывает» их объем значения, а его сфера употребления во много раз шире: переносное значение данного концепта, где под праздником подразумевается уже не общественное явление, а символ радости и веселья. Разные толковые словари содержат от 5 до 7 значений лексемы *праздник*, что говорит о значимости данного концепта для обыденного сознания русского народа. После такого анализа будет полезным сравнить получившийся результат с оценкой данного концепта в кыргызском языке и выяснить, имеет ли слово *праздник* так много значений в кыргызском языке?

2. *Анализ фоносемантического ореола слова в рамках фонетического разбора слова. (То есть определение качественных характеристик слова не по значению, а по звучанию).*

На уроках русского языка с билингвами при выполнении фоносемантического анализа учащиеся выявляют и сравнивают впечатления, вызванные звуковой формой слова. Хорошо сравнить звучание данного слова со звучанием его на родном языке, проговаривая возможные ассоциации.

3. *Выявление ассоциативных связей лексемы.*

При формировании культурного концепта у билингвов необходимо проанализировать ассоциативные связи лексемы, поскольку слово воспринимается в речи не отдельно, не как отвлеченная языковая единица, а в комплексе с основным лексическим и коннотативным значениями, то есть сопутствующим значениям языковой единицы, которые включают дополнительные семантические или стилистические элементы.

В ходе подобного анализа мы можем использовать метод свободного ассоциативного эксперимента, когда учащимся в качестве реакции предъявляется изолированная лексема с заданием отреагировать на нее первым пришедшим в голову словом. Можно предложить следующие вопросы:

1. *Какого «цвета» праздник?* (Как правило, сначала все говорят — красный. Потом, задумываясь, поправляются: если Новый год, то зеленый, если 8 Марта — розовый и т. д.)
2. *Чем «пахнет» праздник?* (Ответы у всех разные, но, в основном, запах цветов, пирогов)
3. *Какой «вкус» у праздника?* (Шоколада, пирогов)

Таким образом выясняем, что слова могут иметь цвет, запах, вкус. Подобный анализ ассоциативных связей позволяет показать психолингвистические составляющие слова.

4. *Использование концепта в контексте.* При подобном анализе предлагаем использовать для сравнения пословицы, фразеологизмы, афоризмы.

Всякая душа празднику рада; Праздник помнит, а будни забывает; Примечай будни, а праздники сами придут; Праздник придет — гостей приведет; К празднику готовься, а будни не срами; Праздник помни, а будни знай.

Пытаемся выяснить оттенок данного слова в пословицах. Для примера просим вспомнить пословицы на кыргызском языке.

Айт болор, айттын эртеси да болор.

Той да болор, тойдун эртеси да болор.

Переводим пословицу на русский (дословно):

Будет и праздник, настанет и будний день.

Будет и пир, настанет и будний день.

Эквиваленты на русском языке:

1. *Делу — время, потехе — час.*

2. *Праздник помни, а будни знай.*

3. *Будет время — все минется.*

Все учащиеся отмечают, что данные пословицы в обеих культурах имеют один и тот же смысл. Теперь пробуем поработать с устойчивыми выражениями:

Мы чужие на этом празднике жизни; Будет и на нашей улице праздник; Праздник, который всегда с тобой; Праздник живота; Как на праздник нарядился.

После определения значений данных фразеологизмов приходим к выводу, что практически все они имеют позитивный заряд.

Афоризмы:

Свидание с родиной есть праздник для сердца (Ф. Глинка).

Человеку хоть изредка необходимы праздники, без них невозможно (Б. Акунин).

Жизнь без праздников — это длинный путь без заезжего двора (Демокрит).

Праздник потому и праздник, что приходит и уходит, вспыхивает, разливается огнями и угасает. Иначе он никакой не праздник, а более или менее приятная обыденность (Ю. Нагибин).

Таким образом, знакомясь со сверхсловными единицами, изучая народную мудрость, учащиеся вместе с этим проникают в новую национальную культуру, получают огромное духовное богатство, хранимое изучаемым языком. Фразеология, как неотъемлемая часть любого языка, может особенно сильно способствовать этому приобщению. В ней проявляются особенности национального языка и неповторимым образом выражаются дух и своеобразие нации.

Литература:

1. Демьянкова В. З. Понятие и концепт в художественной литературе и научном языке // Вопросы филологии. — 2001. — № 1. — 326 с.
2. Дзюба Е. В. Концепт «ум» в русской лингвокультуре. — Екатеринбург: Уральский ГПУ, 2011. — 224 с.
3. Карасик В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. — Волгоград: Перемена, 2000. — С. 5–20.
4. Лихачев Д. С. Заметки о русском. — М.: Колибри, 2014. — 480 с.
5. Российский гуманитарный энциклопедический словарь / под ред. А. В. Еранского. — М., 2002. — 682 с.
6. Степанов Ю. С. Слово // Русская словесность. От словесности к структуре творчества: Антология. — М.: Academia, 1997. — С. 288–300.

7. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. — М., 2003. — 498 с.
8. Тарланов З. К. Методы и принципы лингвистического анализа. — Петрозаводск, 1995. — 192 с.
9. Термин «концепт» как элемент терминологической культуры // Язык как материя смысла: Сб. статей в честь акад. Н. Ю. Шведовой. — М.: Азбуковник, 2007. — С. 606–622.

Buryachenko Tatiana Ivanovna

shaaf202@gmail.com

KNU named after J. Balasagyn

Buryachenko Elena Sergeevna

Gymnasium School № 4

Examples of working with a concept in a bilingual audience

Currently, a whole system of approaches to the study of the concept has been developed, but we will analyze and use the concept of “concept” from the perspective of linguoculturology and the use of conceptual analysis capabilities in Russian classes in a bilingual audience. The practice of educational activities shows that the appeal to concepts in Russian language classes contributes to the development of linguistic and cultural competence, introduces them to cultural values, fosters tolerance and respect for other cultures.

Keywords: concept, bilingual audience, association, token.

Некоторые особенности адаптации студентов-билингвов в вузовской среде

Работа посвящена актуальной проблеме эффективной интеграции студентов-билингвов в образовательный процесс. На данном этапе исследования определены три группы информантов (студенты-билингвы вузов г. Волгограда). На основе методов опроса, анкетирования, интервьюирования установлены особенности социализации студентов-билингвов и их адаптации к обучению в зависимости от миграционной истории, семейных связей, повседневной языковой среды; выявлены трудности этого процесса.

Ключевые слова: билингвизм, студенты-билингвы, адаптация, переключение кода, интервьюирование.

В последнее время российские вузы весьма заинтересованы в увеличении числа иностранных студентов как из дальнего, так и ближнего зарубежья. Трудности их обучения, особенности адаптации неоднократно обсуждались учеными, однако в данном случае речь идет прежде всего об иностранных студентах, которые не владеют русским языком на достаточно хорошем уровне. Специфика интеграции в образовательный процесс студентов-билингвов не получила должного освещения в научных работах.

Остановимся кратко на термине «билингвизм». В научной литературе представлено большое количество дефиниций данного понятия, а также близких ему — «двуязычие», «диглоссия». В рамках трактовки понятия билингвизма ученые исходят из различных факторов. Традиционно точкой отсчета считается степень владения обоими языками. Ряд исследователей отмечают, что помимо лингвистического критерия при характеристике феномена «билингвизм» необходимо учитывать психологический, социальный, культурный аспекты [2, с. 15]. Другие ученые предлагают рассматривать билингвизм как определенную компетенцию, либо как функцию, в последнем случае имеется в виду уже не только собственно языковой аспект, а цель использования языков — для общения между отдельными лицами или внутри социума [4, с. 21]. Не будем приводить подробно различные точки зрения по данному вопросу, но отметим, что в данном исследовании понятие «студент-билингв» предполагает равнозначное владение двумя языками (по собственной оценке).

Для иностранных студентов-билингвов независимо от степени владения вторым языком (хорошо / очень хорошо), как и для студентов, не являющихся билингвами, актуальным является процесс интеграции в инокультурное общество, по-другому — социализации. В данном случае социализация представляет собой сложный процесс, в рамках которого человек «входит» в новое общество, приобретает социально значимые опыт и навыки поведения. Э. Гугенбергер понимает социализацию как процесс «социальных взаимодействий, в которые включаются индивидуальные схемы интерпретации и собственные поведенческие условности», при этом автор особо подчеркивает роль языка в процессе социализации, отмечая, что отношение к языку формируется «социальным опытом в языке и с языком, который становится символом общих культурных знаний» [3, с. 88]. На то, каким образом проходит процесс социализации, существенное влияние оказывает окружающая среда, которую условно можно разграничить на ближнее окружение (семья, родственники, близкие друзья) и не ближнее (в нашем случае — место обучения — университет).

В качестве одной из актуальных проблем при характеристике билингвизма является проблема «переключения кода». Интерес представляет прежде всего то, как «уживаются» друг с другом два языка и какие сложности возникают в связи с этим у билингва в процессе обучения и социализа-

ции. В центре нашего внимания находятся студенты-билингвы, обучающиеся в российских вузах, в частности, в вузах г. Волгограда. Для целей настоящего исследования среди студентов были целенаправленно определены информанты по следующим критериям: приехавшие из ближнего зарубежья, а также проживающие на территории РФ (в последнем случае привлекались только те студенты, родители которых родились не в России, а переехали уже после окончания школы); свободно (по их собственной оценке) говорящие на двух языках, один из которых — русский язык.

С целью достижения верифицированных результатов использовались методы опроса, анкетирования и интервьюирования [см.: 1].

Всего было задействовано 125 информантов (возрастной диапазон — 18–22), которые составили три группы (приведем по убыванию):

- 1) выходцы из республик Северного Кавказа (Чечня, Северная Осетия, Ингушетия, Дагестан) (71 чел.);
- 2) выходцы из республик Закавказья (Армения, Азербайджан, Грузия) (46 чел.);
- 3) выходцы из Украины (8 чел.).

Несмотря на то что все информанты оценивают себя как билингвов, отмечается неоднородная интеграция их в образовательный процесс и разная степень социализации, что обусловлено следующими факторами: миграционной историей (миграционным прошлым) и семейными связями; особенностями ассимиляции; повседневной языковой средой.

Согласно проведенному опросу и анкетированию, в рамках первой группы большинство студентов (97 %) не имеют миграционной истории (до обучения жили в республиках Закавказья), в данной группе обнаруживаются тесные семейные связи, среди родителей отсутствуют смешанные браки. Во второй группе, напротив, большинство имеет миграционную историю (95 % приехали в Россию с родителями в детском возрасте, либо родились здесь), в этой группе также представлены тесные семейные связи, наблюдаются смешанные браки, однако их число не велико. Третья группа включает студентов без миграционной истории (100 %), семейные связи характеризуются как ослабленные, среди родителей распространены смешанные браки.

Что касается фактора ассимиляции, то он определяется следующими параметрами: географической и культурной близостью, продолжительностью пребывания в России, готовностью к интеграции, вызванной стремлением закрепиться в России, либо отсутствием цели к интеграции в связи с намерением возвратиться к прежнему месту проживания.

В результате было установлено, что уровень ассимиляции наиболее низкий среди студентов первой группы, что вполне объяснимо социокультурными различиями, в том числе особенностями вероисповедания; в данной группе большинство студентов предполагает возвратиться после окончания обучения в свой регион (93 %). Во второй группе уровень ассимиляции более высокий, несмотря на культурные различия, поскольку студенты имеют миграционную историю, они показывают готовность интегрироваться, т. к. хотят остаться в России (где собственно и находится их семья). Данная готовность проявляется ярко в желании участвовать в различного рода внеучебных мероприятиях и всячески себя «продвигать» (данное желание высказали 100 % опрошенных из второй группы). В третьей группе отмечен самый высокий уровень ассимиляции, что также вполне объяснимо — Россия и Украина географически и культурно очень близки; однако, в отличие от студентов второй группы, желание активно содействовать своему закреплению в России высказали не все (60 %), часть студентов (40 %) планирует в дальнейшем переезд в Европу.

Следующий фактор — повседневная языковая среда — определяется параметрами: какой язык (преимущественно) используется в семье, среди родственников, близких друзей; в какой степени владеют обоими языками родители; в какой языковой среде в настоящий момент большую часть времени проводит информант. Данный фактор характеризуется нами на основе проведенных интервью. Приведем фрагменты интервью из первой и второй групп:

Информант из первой группы М.: «Ну, свой язык я использую только тогда, когда нахожусь дома, там у себя. Когда общаюсь с родственниками, с родителями. Когда созваниваюсь с ребятами. Здесь стараюсь общаться на русском, чтобы было всем понятно. Ну хотя если мы свои собираемся, обсуждаем что-то, то и здесь, конечно, говорим на своем языке».

Интервьюер: «А как владеют русским языком ваши родители?»

Информант: «Мои родители имеют среднее специальное образование, они грамотные и хорошо говорят на русском».

Интервьюер: «Но дома Вы используете именно ногайский язык?»

Информант: «В семье всегда».

Интервьюер: «А есть какие-нибудь случаи, когда в семье Вы используете русский язык?»

Информант: «В семье только в том случае, если у меня из Саратова приезжают родственники, хотя родственники тоже понимают, но они не могут говорить на своем языке, и мы на русском только с ними общаемся. А так, только на своем».

Информант Н. из второй группы: «В семье в основном пытаешься говорить на грузинском, но бывает иногда, что из-за того, что долгое время проживаешь здесь, некоторые слова путаешь и на помощь приходит русский язык. Конечно, бывает и такое... А так с родителями на грузинском разговариваем свободно».

Интервьюер: «А родители чаще между собой разговаривают на русском?»

Информант: «На грузинском. Нет, на русском они очень редко общаются».

Интервьюер: «А бабушки?»

Информант: «...мы общаемся постоянно по Skype, перезваниваемся. Только на грузинском... У меня бабушка, она заслуженный преподаватель Грузии, она привыкла к грузинскому языку, и она очень ценит это. Она хочет, чтобы мы тоже в идеале знали язык».

Итак, что касается первой и второй групп, то студенты-билингвы, не имеющие миграционной истории, в семье общаются на своем родном языке, между собой в России — так же, хотя и переходят на русский, если круг общения расширяется. При этом родители владеют обоими языками. Что касается студентов-билингвов без миграционной истории, то в данном случае интервью показали, что в семье также используется родной язык (с бабушками и дедушками — всегда), однако если родители имеют высшее образование (это встретилось только во второй группе), то с родителями очень часто говорят на русском языке. Вне семьи используется преимущественно русский язык. В третьей группе (Украина) и в семье, и за ее пределами говорят преимущественно на русском языке, с бабушками и дедушками — как на русском, так и на украинском.

Применительно к параметру повседневной языковой среды интервью показали, что, несмотря на проживание в настоящий момент вне своего дома, студенты первой группы в силу национально ограниченного круга общения очень часто находятся в нерусскоязычной среде. В меньшей степени это характерно для второй группы.

В процессе дальнейших опросов и интервью были установлены факторы, замедляющие процессы социализации. Применительно ко всем трем группам таким фактором выступает наличие специфической «языковой национальной окраски» — акцент, фонетические особенности речи (например, сильное «аканье», фрикативный «г», иногда произнесение *шо* вместо *что* и др. в украинской группе; слишком громкая речь в первой группе и др.), это может вызывать проявление нетолерантности со стороны тех, для кого русский является родным. По отношению к первой и второй группам (особенно первой) таким фактором являются также культурные, гендерные различия (из интервью: «...у русских есть такое, что они не уважают старшее поколение, у нас это невозможно, или русские женщины — у них слишком много свободы...»); и наконец, еще одним фактором будет распространенное явление «клановости», влияние диаспоры (из интервью: «...ну да, если что-то там совсем серьезное по учебе там, или еще... я, конечно, буду советоваться со своими, да»).

Таким образом, проведенное исследование особенностей интеграции студентов-билингвов на примере трех указанных групп в образовательный процесс показало, что хорошее владение русским языком в целом позволяет им справляться с предлагаемым учебным планом, причем более хорошие результаты демонстрируют студенты второй группы с миграционной историей. Трудности социализации и адаптации в вузовской среде обусловлены (мы не берем во внимание случаи обучения по принуждению — «родители заставили») тесными семейными связями, национально-обусловленным кругом общения, явными культурными различиями, недостаточной мотивированностью к интеграции, языковыми ошибками (при использовании русского языка), возможной интолерантностью со стороны студентов титульной нации.

Одним из эффективных способов преодоления трудностей, а также снятия интолерантности могут быть совместные проекты. Так, в научно-образовательном центре Института филологии

и межкультурной коммуникации Волгоградского государственного университета был осуществлен проект по сбору и изданию сказок народов Волгоградской области (которая является полиэтническим регионом). В этом проекте приняли участие как русские студенты, так и студенты-билингвы. В сборнике представлены сказки около ста народов: адыгейские, армянские, азербайджанские, дагестанские и др. Помимо печатного издания сборника сказок, осуществлено также аудиоиздание. Такого рода проекты позволяют формировать так называемую разделяемую идентичность, которая складывается на основе знаний о собственной культуре и культуре другого народа.

Литература:

1. Шамне Н. Л., Милованова М. В. Социокультурное пространство полиэтнического региона: возможные подходы изучения // Проблемы и тенденции развития социокультурного пространства России: история и современность: материалы V междунар. науч.-практич. конференции. — Брянск, 2018. — С. 279–286.
2. Ethenakis Wassilios E. Bilingualbbikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. — München, 1985. — 392 S.
3. Gugenberger E. Identitäts- und Sprachkonflikt in einer pluriethnischen Gemeinschaft: Eine Soziolinguistische Studie über Quechua- Sprecher und -sprecherinnen in Peru. — Wien, 1995. — 373 S.
4. Kremnitz G. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit: Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte. Ein einführender Überblick. — Wien, 1994. — 120 S.

Shamne Nikolai Leonidovich
shammenl@gmail.com

Milovanova Marina Vasiljevna
mv_milovanova@volsu.ru
Volgograd State University

Some peculiarities of bilingual students adaptation in university environment

The authors study the actual problem of effective integration of bilingual students into the educational process. At this stage of the study, three groups of informants have been determined (bilingual students of Volgograd universities). Based on the methods of questioning, interviewing the researchers state definite peculiarities of the socialization of bilingual students and their adaptation to the university environment depending on the migration history, family ties, everyday language environment; the article also reveals some difficulties of this process.

Keywords: bilingualism, bilingual students, adaptation, codeswitching, interviewing.

Исследование русско-грузинского билингвизма в процессе обучения

Мы провели эксперименты в грузинских группах Телавского государственного университета им. Я. Гогебашвили, исследуя процесс овладения русским языком. Мы сопоставляли две языковые системы: грузинский и русский.

Результаты экспериментов показали:

1. Не все ошибки четко вписываются в ту или иную категорию; некоторые из них могут быть отнесены к ряду разных категорий.
2. Часто трудно разграничить ошибки выбора слов и случаи некомпетентности, когда реципиент путает сходные по значению слова.
3. Встречались ошибки «заметные» и «незаметные».
4. Есть определенные группы ошибок, которые редко встречаются, их легче избежать через применение соответствующих стратегий.
5. Обучаемые допускают сходные типы ошибок, а механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языках одни и те же.

Наша задача — поиск путей повышения эффективности обучения языку, т. е. подходы к изучению особенностей овладения иностранным языком характеризуются педагогической ориентированностью.

Мы старались выяснить, какую роль играет анализ ошибок в процессе овладения иностранным языком. Через анализ ошибок такого рода мы выявили стратегии, используемые студентами Телавского государственного университета (родной язык которых — грузинский), для облегчения себе задач овладения русским языком. Можно назвать эти стратегии:

1. Формирование неправильных гипотез.
2. Сверхгенерализация.
3. Частичное применение правила.
4. Игнорирование ограничений на применение правила.

Наши исследования подтвердили, что промежуточный язык имеет две характеристики: динамичность и систематичность, что только часть ошибок в иностранном языке может быть объяснена за счет влияния родного языка.

В научной литературе последних лет, широко обсуждается проблематика двуязычия [1, с. 10–27]. В центре внимания [2, с. 4–16; 4, с. 190–250; 3, с. 230–242] оказываются стратегии овладения и пользования вторым языком и феномен «промежуточного языка».

Мы провели эксперименты с участием билингвов в грузинских группах Телавского государственного университета, исследуя процесс овладения русским языком. Мы старались выяснить, что означает «знать» слова и «пользоваться» словами, какие факторы облегчают овладение вторым языком. В эксперименте участвовали студенты (120 реципиентов) следующих факультетов: гуманитарного, правоведения, бизнеса и социальных наук, сельского хозяйства и перерабатывающих отраслей. Для наглядности приводим данные, полученные в одной группе.

В эксперименте участвовали 30 студентов гуманитарного факультета английского и немецкого отделения (IV курс) Телавского государственного университета им. Я. Гогебашвили. Мы использовали следующие виды экспериментальных работ:

1. Определение использованной стратегии в диалоге.

Результат: 16 студентов правильно определили стратегию (а именно стратегию интонационной проверки), ответы остальных были неправильны.

2. Опыт эксперимента по восприятию текста на русском языке. Студентам давался отрывок из грузинской сказки, переведенный на русский язык [7]. Задача работы состояла в нахождении слов, которые могли бы помочь понять смысл текста. Студенты принимали участие в обсуждении используемых при этом стратегий и опор. Далее они сами переводили русский текст на грузинский язык. Им было дано задание выявить стратегии во время перевода.

Результат: 12 студентов правильно назвали слова и стратегии: предоставить новые слова в контексте или ситуации, применять ключевые слова с визуальными или аудитивными связями, стратегии планирования, стратегии корректирования, семантическое упрощение, языковое упрощение. Остальные студенты не смогли справиться полностью с заданием.

3. Обсуждение приведенных примеров и высказывание предположения, в каких случаях причинами допущенных ошибок могли быть, например, межъязыковая или внутриязыковая интерференция, опора на промежуточную ассоциативную связь и т. д. Приводили также аналогичные примеры из своего опыта овладения русским языком.

Результат: только 9 студентов назвали одну стратегию: стратегию опоры на промежуточную ассоциативную связь. Остальные неправильно определили стратегию.

4. Определение стратегий, использованных во время перевода исходных русских слов, содержащих латинские морфемы.

Результат: 13 студентов правильно определили только одну стратегию: стратегию опоры на промежуточную ассоциативную связь. Ответы остальных были неправильны.

5. Определение стратегий, использованных во время чтения реклам. Нахождение ошибок в тексте.

Результат: 15 студентов нашли ошибки в тексте, 10 назвали стратегии правильно. Ответы остальных были неправильны. Правильные ответы:

1. Метастратегия — догадка, обеспечивающая ключи для понимания того, о чем идет речь.
2. «Максимально воспользуйся тем, чем располагаешь».
3. «Обращай внимание на главное, деталями займешься потом».
4. Догадка или индуктивное выведение (догадывается о значении с опорой на ключевые слова, структуры, картинки, контекст и т. д.).

6. Выявление познавательной стратегии. Был использован вопросник Мяло Л. Д. [8].

Результат: 19 студентов выделили приблизительно одинаковые познавательные стратегии:

1. Я учу слова для развития речи, памяти и для изучения русского языка.
2. Записываю слова на отдельные листочки, выделяя красным цветом.
3. Закрываю слова и вспоминаю, как они написаны.
4. Я вижу, как они написаны у меня в словаре.
5. Я вспоминаю слово, которое знала, и новое мне легче запоминается.
6. Я зрительно запоминаю, как они пишутся. Остальные назвали 3–4 из вышеприведенных стратегий.

Мы проанализировали данные всех реципиентов (120), их ошибки всякого рода и установили, что обучаемые допускают сходные типы ошибок, а механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языках одни и те же. Объяснить это довольно трудно, потому что каждый человек имеет определенные знания, опыт и способности [5, с. 20–45].

Результаты экспериментов показали:

1. Не все ошибки четко вписываются в ту или иную категорию; некоторые из них могут быть отнесены к разряду разных категорий.
2. Часто трудно разграничить ошибки выбора слов и случаи некомпетентности, когда реципиент путает сходные по значению слова.
3. Встречались ошибки «заметные» и «незаметные».
4. Есть определенные группы ошибок, которые редко встречаются, их легче избежать через применение соответствующих стратегий.

Наша задача — поиск путей повышения эффективности обучения языку, т. е. подходы к изучению особенностей овладения иностранным языком характеризуются педагогической направленностью. В наших ранних исследованиях мы применяли контрастивный анализ и анализ ошибок как метод исследования процесса овладения иностранным языком. Мы сопоставляли две языковые системы: грузинскую и русскую.

Исследуя расхождения между языковыми явлениями, мы старались предсказать трудности и ошибки.

Мы работали по методике Т. Слама-Казаку, которая очень интересно сочетает психолингвистические методы с методами контрастивного анализа в своих работах [6, с. 283–307]. Мы не следовали за Ч. Фризом и Р. Ладом. По их мнению, контрастивный анализ является сопоставлением двух языковых систем. В результате такого сопоставления получаются расхождения между языковыми явлениями, которые служат основанием для прогнозирования трудностей и ошибок обучаемых. Бихевиористскую концепцию овладения языком резко критиковал Н. Хомский. Такая критика дала толчок для перехода от трактовки усвоения языка как формирования навыков через повторение и подкрепление к учету мыслительных возможностей обучаемых. Овладение иностранным языком уже трактуется как активный творческий процесс. Это привело к тому, что многие ученые стали признавать, что процессы овладения иностранным и родным языками сходны.

Наши исследования подтвердили, что родной язык не может быть причиной трудностей для обучаемого, наоборот, он обеспечивает человека некоторыми основаниями для положительного переноса, прежде всего в плане стратегий овладения языком.

Контрастивный анализ сочетается с другими исследовательскими подходами — наблюдением, экспериментом, интроспекцией и т. д. Российские ученые давно указывают на недостаточность простого «наложения» языковых систем для целей обучения языку. Необходима постановка вопроса о функциональной значимости того или иного грамматического явления и о его месте в грамматической системе языка в целом. Сопоставление должно проводиться по линии процессов, имеющих место на разных этапах производства и осознания речи. Анализ психофизиологической природы и нахождение доминантных особенностей таких операций возможны только тогда, когда имеется модель процесса производства речи.

Мы старались выяснить, какую роль играет анализ ошибок в процессе овладения иностранным языком. Анализ ошибок более популярный исследовательский подход, чем контрастивный анализ. Сторонники анализа ошибок изучают факты, получаемые непосредственно от самого субъекта обучения. Исследовались два типа ошибок: mistakes и errors.

Mistakes — ошибки, допущенные вследствие возбуждения, усталости и т. д.

Errors — типичные отклонения от правил иностранного языка.

Такие ошибки не поддаются самокоррекции. Через анализ ошибок такого рода мы выявили стратегии, используемые студентами Телавского государственного университета (родной язык которых — грузинский), для облегчения себе задач овладения русским языком:

1. Формирование неправильных гипотез.
2. Сверхгенерализация.
3. Частичное применение правила.
4. Игнорирование ограничений на применение правила.

В настоящее время ученые уже не сомневаются в том, что мозг человека имеет врожденную способность к усвоению языка, которая продолжает функционировать и после овладения родным языком. Некоторые стратегии являются общими для овладения обоими языками. Этот феномен принято называть межъязыковой идентификацией. Он потребовал введения понятия промежуточного языка (interlanguage). Для обозначения этого феномена в англоязычной литературе используются термины *approximative system*, *transitional competence*, *idiosyncratic dialect*, *learner language*, однако термин *interlanguage* является ныне наиболее распространенным [3, с. 242].

После анализа результатов исследования мы пришли к выводу, что промежуточный язык — это отдельная языковая система, которая является продуктом попытки обучаемого целостно представить изучаемый язык; это промежуточная система, составленная из правил, полученных с помощью разных стратегий, в том числе — упрощения, переноса и обобщений. Промежуточный язык выступает как набор правил разных типов. В этом смысле овладение иностранным языком представляет собой познавательный процесс, а промежуточный язык — последовательность аппроксимированных систем, которые находятся в развитии и все более приближаются к системе, используемой носителями иностранного языка.

Наши исследования подтвердили, что промежуточный язык имеет две характеристики: динамичность и систематичность. Идея продвижения по континууму (т. е. динамичности) получила веское обоснование в нашем экспериментально-психологическом исследовании овладения и владения иностранным языком. Мы убедились, что только часть ошибок в иностранном языке может быть объяснена за счет влияния родного языка. Такие ошибки называются межъязыковыми (*interlingual errors*), т. е. ошибки межъязыковой интерференции. В то же время было обнаружено, что встречается множество одинаковых ошибок, которые допускают изучающие иностранного языка независимо от характера их родного языка. Такие ошибки называются внутриязыковыми (*intralingual errors*), отражающими специфику процесса овладения языком. Эти ошибки помогают проследить становление двуязычия или ход овладения родным языком, если исследуется развитие речи на родном языке.

Литература:

1. Odlin, T. 1990. Word-order transfer, metalinguistic awareness and constraints on foreign language learning. In B. VanPatten & J. Lee (eds). — P. 10–27.
2. Пойменова А. А. Лексические ошибки и некоторые пути их исследования // Психолингвистические исследования слова и текста. — Тверь, 1999. — С. 4–16.
3. Gass & Selinker. Second language acquisition: An introductory course. Hillsdale, N.J. ets. 1994. — P. 230–242.
4. Hamers & Blanc 1989; Bilingualism and bilingualism. Cambridge ets. — P. 190–250.
5. Bialystok and Hakuta (1994), learning a second language is a cognitive task in itself. — P. 20–45.
6. Слама-Казак. Методика психолингвистического подхода в контрастивных исследованиях // Психолингвистика: (сборник статей). — М., 1984. — С. 283–307.
7. Мультиязыковой проект Ильи Франка. 2008 [Электронный ресурс]. — Tick2Tack.Ru. Powered by Joomla <http://www.franklang.ru> Ленивый сын. Горлица.
9. Мяло Л. Д. Исследование стратегии запоминания иностранных слов [Электронный ресурс]. — www.sch1929.edusite.ru/DswMedia/stat-yamyalo.doc

Medea Metreveli

Research of Russian-Georgian bilingualism in the learning process

We did experiments in the Georgian groups of Telavi state university; we studied process of mastering by Russian. We use terms “the second language” and “foreign language” as interchangeable.

Results of experiments have shown:

1. Not all errors are accurately entered in this or that category; some of them can be carried to a number of categories.
2. It is often difficult to differentiate errors of a choice of words when the participant of conversation confuses almost identical words.
3. There are easily appreciable and difficultly appreciable errors.
4. There is a certain group of errors which seldom meet, because suitable strategy is applied.

Our approaches to studying of features of mastering by a foreign language are characterized by pedagogical orientation. Our problem — search of ways of increase of efficiency of studying.

We tried to find out, what role is played by the analysis of errors in the course of mastering by a foreign language.

We have revealed strategy, which were used by students of Telavi state university (Which native language — Georgian), for simplification to itself of problems of mastering by Russian.

This strategy:

1. Formation of wrong hypotheses.
2. Super generalization.
3. Partial use of a rule.
4. Ignoring of restrictions on rule use.

The analysis of errors more popular research approach, than contrastive analysis. Supporters of the analysis of errors study the facts received directly from the subject of training.

Some strategy was used equally for mastering by both languages. This phenomenon is called between language identifications.

He has demanded introduction of concept of intermediate language (*interlanguage*).

Our researches have confirmed that intermediate language has two characteristics: dynamism and a system.

Особенности этнической идентичности русского народа

В данной статье рассматривается этническая идентичность русского народа. Каждая ментальная структура мира любого общества включает в себя этнические стереотипы как устойчивое представление характерных черт национальных особенностей людей. Эмоционально-оценочная характеристика любого народа является наиболее существенным свойством этнических стереотипов. Описаны факторы, оказавшие влияние на самобытность русского народа.

Ключевые слова: этническая идентичность, русский народ, стереотипы, языковая сфера.

Языковое устройство, национальная культура, образ жизни составляют основу общественного устройства и человеческой деятельности, которые служат главными определяющими чертами этнического сознания, характера и самобытности народа.

Взаимосвязь языковых контактов и культуры народов исследовались многими учеными, среди которых А. Мартине, В. Ю. Розенцвейг, Э. Хауген, У. Вайнрайх, А. Росетти, С. Г. Томасон, Гринберг, Л. В. Щерба и другие), что и подтверждает актуальность поднимаемых проблем в данном исследовании.

Все, что отличает одну группу людей от другой группы, составляет идентичность [1]. Группа людей считается этнической с определенной степенью идентичности, когда она достаточно отличается от других групп [2].

Теории П. Бергера и Т. Лукмана предполагают, что этническая идентичность — это конструирование самим индивидуумом социальной реальности и социальных феноменов. Она является «артефактом», от характера которого зависит конкретная социоисторическая ситуация, служащая инструментом функционирования индивидуума как члена социума [3].

Н. Глейзер и Д. Мойнихан утверждают, что этнические группы раньше считались реликтами с более раннего возраста, но есть предположение, что они могут быть формой социальной жизни, которая способна обновлять и преобразовывать себя, что отражает новую социальную реальность этничности [4].

Современный прорыв в данной области был сделан Ф. Бартом [2]. Он отмечает, что этничность можно определить ситуативно в ходе социального обмена. Этничность изменяется с характерными культурными чертами того или иного человека в рамках этнической группы.

Каждая ментальная структура мира любого общества включает в себя этнические стереотипы как устойчивое представление характерных черт национальных особенностей людей. Эмоционально-оценочная характеристика любого народа является наиболее существенным свойством этнических стереотипов.

Рассмотрим устойчивые стереотипы, присущие русскому народу.

Изначально понятие «русский народ» формировалось как религиозное понятие. Данное утверждение можно отметить в памятнике литературы Древней Руси в «Слове о полку Игореве», где идентификация русского народа происходит с помощью религиозного критерия: «Дети бесови кликом поле преградиша, а храбрые русичи преградиша червлеными щиты».

На современном этапе развития цивилизации термин «русский» вытеснен термином «россиянин», который возник в XVIII в. Данное понятие характерно для поэзии XVIII в. (М. В. Ломоносов, М. М. Херасков, Г. Р. Державин). Разделяют понятие «русский» как этноним, обозначающий носителя не только русского языка, но и определенных традиций, характерных для русского народа, а «россиянин» — как политоним, который обозначает подданного Российской Федерации вне зависимости от национальной принадлежности [5].

Распространенным мнением является тот факт, что ментальный стереотип русского народа носит многонациональный характер, типичный для русской истории, армии и науки. Развитие русского народа происходило в экстремальных условиях существования, в частности, войны,

потрясения, произвол властей. Это не могло не отразиться на характере и самобытности русского народа, культура которого приобрела напряженный характер.

Образ русского народа формировался под влиянием ряда условий: 1) географическое положение Российской Федерации — суровый, холодный климат; 2) религиозность — православие, которое обусловило амбивалентность мировоззрения; 3) определенное отношение людей к власти; 4) межплеменное смешение — как результат дружеского отношения внутри народа.

Значимым стереотипом русского народа является его религиозность. В различных источниках, говоря о России, часто используют словосочетание «Святая Русь», что подразумевает под собой страну, где исторически происходит ориентация на духовную жизнь, традиционный уклад, стоящую в своей основе на православных ценностях. Православие является фундаментом национальных особенностей и черт русского характера, сформировавшее ценностные ориентации и установки [6, с. 52].

Доминирующее представление о стереотипах русского народа связано с суровостью климатических условий, воздействие которых отражается на особенностях быта, духовной жизни и строе русских людей, которая находится в таинственной взаимосвязи с природными условиями [7, с. 377]. Резкий континентальный климат выработал определенный поведенческий стереотип. Из-за переменчивой погоды русский народ привык работать быстро, зная, что природа отпускает ему мало благоприятного времени для работы. В свою очередь, взаимосвязь с природной стихией, постоянное напряжение сил, нехватка времени повлекли за собой такие черты характера, как неаккуратность и бесхозяйственность. «Природно-климатические условия породили замедленность и способность задерживать реакцию, стремление работать в своем ритме и по своему плану, трудное переключение с одного вида деятельности на другой» [8, с. 23].

Еще одной неотъемлемой чертой русской нации является эмоциональность, превалирование эмоций, чувств над разумом. Эмоции служат первичной, руководящей силой, а разум выступает силой вторичной, определяя своеобразие всего ментального облика русского народа. Чувственно-созерцательная и эмоциональная составляющие создают основу мышления и национального сознания русского народа. Окружающий мир русский народ воспринимает через призму чувственности. В этой связи, можно полагать, что восприимчивость и впечатлительность русского народа сочетается с готовностью к состраданию.

Несмотря на ряд положительных черт эмоций русского народа, он имеет и отрицательные характеристики. Русскому человеку свойственно всецело погружаться в свои эмоции: смех до слез, грусть, доведенная до депрессивного состояния, которые отражаются в переменчивом настроении. Русский литературный критик В. Г. Белинский отмечал, что человек, принадлежащий к русскому народу, «...упивается грустью, но не падает под ее бременем, и никому не свойственны до такой степени быстрые переходы от самой томительной, надрывающей душу грусти к самой бешеной иступленной веселости» [9, с. 116]. В связи с вышеизложенным можно прийти к выводу, что русскому народу не свойственен контроль своих эмоций. Он оправдывается тем, что «эмоции захлестнули», «бес попутал», не замечая при этом своей вины.

Русскому народу свойственно колебание в настроении, пессимизм. Из ситуативного пессимизма не следует пессимизм общий, охватывающий все сферы жизни, тем более что жизнь «здесь и теперь» никогда не занимала главенствующего положения в мировосприятии русского человека. Русским свойственна уверенность, что все обойдется и добро победит зло непременно, но в будущем [10, с. 19]. Тяга к правде и справедливость свойственны русскому народу.

Языковая сфера русского языка представляет собой богатство семантики слов и выражений, возникающих на базе фольклорной, церковной, литературной и научно-философской основ. Это обусловлено необъятной территорией России, ее разнообразными климатическими и географическими условиями и контактированием с другими народами.

Таким образом, русский язык является отражением и визуализацией ментального образа русского народа, который богат и противоречив, как и его представители. В результате воспитания, взаимосвязи с культурным наследием и служения высоким социальным идеалам происходит баланс между положительными и отрицательными чертами, где проявляется открытость и величие русского народа.

Литература:

1. Fishman 1994: Fishman J. A. Critique of Language Planning: A Minority Language Perspective // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 1994. — Vol. 15. — № 2–3.
2. Barth F. Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference [1969] // Theories of Ethnicity: A classical reader / Ed. by W. Sollors. — London, etc.: MacMillan Press, 1996.
3. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. — М.: Медиум, 1995. — 323 с.
4. Ethnicity: Theory and experience / Edited by Nathan Glazer and Daniel P. Moynihan. — Cambridge: Harvard University Press, 1975. — 531 pp.
5. Грищенко А. И. К новейшей истории слова «россияне» // Русский язык в научном освещении. — № 1(23). — 2012. — С. 126–136.
6. Аутлева Ф. Т. Ценностно-нормативные ориентиры русской ментальности. Социально философский анализ: дис. ... канд. филос. наук / Ф. Т. Аутлева. — М., 1996. — 137 с.
7. Ильин И. А. Сущность и своеобразие русской культуры / И. А. Ильин // Ильин И. А. Собрание сочинений: в 10 т. — М., 1996. — Т. 6. Кн. 2. — С. 377.
8. Мурунова А. В. Социокультурные детерминанты русского менталитета: дис. ... канд. филос. наук / А. В. Мурунова. — Н. Новгород, 2005. — 185 с.
9. Белинский В. Г. Россия до Петра Великого // Русская идея. — М.: Республика, 1992. — 116 с.
10. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. — М.: Институт психологии РАН; «Академический проект», 1999. — 320 с.

Lyamkina Viktoriya Aleksandrovna

viktoriya.uzspic@gmail.com

Uzbekistan State World Languages University

Features of ethnic identity of the russian people

This article examines the ethnic identity of the Russian people. Every mental structure of the world of any society includes ethnic stereotypes as a stable representation of the characteristic features of the national characteristics of people. The emotional and evaluative characteristic of any people is the most essential property of ethnic stereotypes. The factors that influenced the originality of the Russian people are described.

Keywords: ethnic identity, Russian people, stereotypes, linguistic sphere.

Билингвизм как социокультурный феномен

В статье рассматривается роль билингвального окружения в языковой ситуации. Языковая ситуация Казахстана характеризуется двуязычием, на это указывает характер отношений между этносами, в которых взаимодействуют родной и русский языки. Авторами сделана попытка унификации понятийного аппарата социолингвистического термина с целью адекватного восприятия и анализа языковой ситуации.

Ключевые слова: билингвизм, двуязычие, языковая ситуация, поликультурный.

Всякое полиэтничное государство представляет собой мозаику языков, культур, этнических характеров, которые образуют его социально-коммуникативную систему. Учет роли билингвального окружения обуславливает необходимость многоаспектного рассмотрения проблемы функционирования языков, диалога культур внутри страны. Глубокая связь между языком и культурой, выражающейся через него, при этом усвоение другого языка дает возможность не только интегрироваться внутри группы, но и идентифицироваться внутри иной культуры, отличной от родной, что говорит об социальной роли языка. «Язык в высшей степени социальный факт» (Антуан Мейе, 1921), он не может существовать вне языковой ситуации, следовательно, он функционирует не автономно [1, с. 66].

Среда, сферы и условия использования языков, состояние языков, в том числе и билингвизм, входят в структуру языковой ситуации. Языковая ситуация Казахстана характеризуется двуязычием, на это указывает характер отношений между этносами, в которых взаимодействуют родной и русский языки. Характерный этнодемографический состав страны, исторически сложившаяся культурная обстановка, отсутствие четкой социальной стратификации — все это выстраивает условия функционирования языков.

Опираясь на классификацию языков по сферам общения, представленную в работах У. Стюарта, Р. Купера, Ю. Найды, Л. Б. Никольского, А. Е. Карлинского, можно определить. Языком международного общения в Казахстане становится английский, тогда как ранее эту позицию твердо занимал русский язык; языком межнационального общения на территории Казахстана является русский язык, что обусловлено историческими и территориальными условиями; законодательно официальным языком признан русский язык (в банковских договорах для разрешения споров основным языком признан русский язык), тогда как конституционально казахский язык признан государственным; также существуют «...языки народностей, живущих в данном государстве, не выполняющие функции общения в высших, престижных сферах» — функционирующие внутри этносов, проживающих в Казахстане, а также являющихся языком обучения в уйгурских, узбекских и немецких школах [2, с. 36].

Множество факторов в структуре полиэтничного государства создают основу для билингвального, а тем более для полиязычного общества. Относительно среды функционирования язык как динамическая система является также и социально-коммуникативной системой данного языкового общества.

Термин «двуязычие» очень часто трактуется произвольно, поэтому необходимо определить понятие двуязычия, или билингвизм. В работах А. М. Пешковского (1959), О. С. Ахмановой (1969), В. Ю. Розенцвейга (1963) двуязычие выступает, как одинаковое овладение двумя языками в достаточно высокой степени совершенства при полном отсутствии интерференции. Дж. Фишман считает, «что двуязычие начинается с любого умения вступать в общение посредством более чем одного языка», а для Э. Хаугена — даже с самого простого понимания второго языка, при этом Л. В. Щерба считает, что достаточно владеть разговорным уровнем другого языка [1, с. 68]. Различают индивидуальное двуязычие,

т. е. знание и использование языков отдельными членами определенного этноса, которые в силу своей профессии или призвания проживают в иноязычной среде и вынуждены использовать второй язык в коммуникативных целях. Данный тип билингвизма в Казахстане характерен для иностранцев, которые активно осваивают рынок в нашей стране. Групповое или массовое двуязычие — знание и использование двух языков большинством этноса, именно этот тип билингвизма характерен для Казахстана. Естественный (контактный) билингвизм возникает устно-имитативным путем при непосредственном общении разноязычных общностей, тогда как искусственный — это сознательное изучение второго языка, чаще специально организованное в системе образования. Очень редко на территории Казахстана можно встретить чистый (координированный) билингвизм, когда каждый из двух языков, не смешиваясь друг с другом, используется билингвом как отдельная система. Смешанный билингвизм — ситуация, когда два языка сливаются в одну систему, — встречается повсеместно. Языковая политика и преобразования в образовательной системе выстраивают формирование дополнительного двуязычия, использование населением второго языка без потери языковой компетенции в родном.

В этой связи уместно высказывание В. В. Верещагина: «Билингвизм представляет собой психологический механизм, знания, умения, навыки, позволяющие человеку воспроизводить и порождать речевые произведения, последовательно принадлежащие двум языковым системам» [4, с. 134].

С учетом вышесказанного можно сделать вывод, что языковая ситуация в Казахстане является отражением объективно существующих между этническими общностями языковых ситуаций. Говоря о бытующем в студенческой среде двуязычии, необходимо отметить ряд качественных характеристик, отличающих эту микросоциальную общность от остального социума. Это высокий образовательный уровень, значительная степень демографической и социальной однородности, регулярность коммуникативных контактов и регулярное употребление преимущественно двух языков в речи, потому как «владение русским языком на сегодняшний день — важнейшая социальная задача, так как специалист, не владеющий русским языком, будет поставлен в области достижений современной науки в условия информационного голода, сфера его знаний значительно ограничится» [5, с. 6].

Литература:

1. Куканова М. А. Типы двуязычия в студенческой билингвальной среде // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына: Серия 1. Гуманитарные науки. — Вып. 3. — Филология. — 2006. — С. 66–70.
2. Шайбакова Д. Д. Языковая ситуация и условия ее формирования // Материалы Международной научно-практической конференции «Теоретические и методологические аспекты языкознания», посвященной 60-летию доктора филологических наук, профессора Жаналиной Л. К. — Алматы, 2004. — С. 34–39.
3. Никольский Л. Б. Языковая политика как форма сознательного воздействия общества на языковое развитие // Язык и общество. — М.: Наука, 1968. — С. 111–124.
4. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969.
5. Елебесова С. А. Социолингвистические проблемы функционирования русского языка в КР. — Бишкек, 2001.

Buganova Lelya Amanzholovna
lelya2106@mail.ru

International Educational Corporation
Kazakh-American University

Umbetbekova Kulyash Mukaramovna
umbetbekova57@mail.ru

Almaty Technological University

Bilingualism as a socio-cultural phenomenon

The article considers the issue of taking into account the role of the bilingual environment, taking into account the language situation. The linguistic situation in Kazakhstan is characterized by bilingualism, as indicated by the nature of relations between ethnic groups in which the native and Russian languages interact. The authors have made an attempt to unify the conceptual apparatus of the sociolinguistic term in order to adequately perceive and analyze the linguistic situation.

Keywords: bilingualism, bilinguism, linguistic situation, multicultural.

Прозаические миниатюры как репрезентация взаимодействия культур (на материале мини-текстов на вепском языке А. С. Ульянова)

Прозаические миниатюры анализируются как скрепа разноязычных картин мира, как способ осознания автором своего места в социальном миропорядке и историческом времени. Формат цикла миниатюр предстает удобной формой воспроизведения ключевых моментов жизни человека, служит модусом интеграции в разнородную внешнюю среду. Смысловая направленность миниатюр А. С. Ульянова транслирует читателю достоинство, уверенность в себе и готовность к любым испытаниям.

Ключевые слова: прозаическая миниатюра, вепский язык, диалог культур.

Автор миниатюр — представитель малочисленного народа, проживающего на северо-западе России: на юге республики Карелия, в Вологодской и Ленинградской областях [1, с. 9].

Александр Сергеевич Ульянов (20.08.1933–21.11. 2018) родился в Сибири, в деревне Мардай Аларского района Иркутской области в семье вепсов [2, с. 239], литературные произведения писал на вепском [3, с. 97] и русском языках. Прозу А. С. Ульянова можно определить как «миниатюры» — рассказы автобиографического характера о людях, с которыми автор встречался, и о событиях, участником которых он был.

Цель миниатюр А. С. Ульянова — описать пути становления личности и интеграции национального в «интернациональное общее». Предложить опыт осмысления собственной жизни для определения ее непреходящей ценности.

Каждая миниатюра фокусирует ключевой жизненный эпизод, который помогает автору от-рефлексировать свое Я на разных уровнях и в разных идентичностях: происхождение, переезд родителей в Сибирь, место рождения и детство, национальность, причастность к Родине, истории, социуму, связь и общение с природой, отношение к религии.

Происхождение является важной позицией для самоопределения человека: Откуда мои корни? Из какой я семьи?

Автор по происхождению — вепс, по рождению — сибиряк, по гражданской идентичности — советский человек ... Кто он?

А. Ульянов размышляет об этом уверенно, не делая акцента на каком-то одном качестве, он старается крепко связать эти разности и встроить, интегрировать себя в «коллективное общее», вписать в общий контекст времени.

Примерно половина миниатюр цикла — это размеренная панорама детства. Самое яркое и символичное — это «Аномалия» — встреча с необъяснимым, загадочным явлением:

Konz tuli aig longiitada, kacum ülähämpäi irdame astub pahoin' sur' akk, mugoitte sur, miše kaks' minun mamkod tari. Sädo hänou pit'k must, jäugad kengata i kaglan päi ripub rusked kadipaik. Hibusod pit'kad i passtut. Ukod i akad, ken olibad irdau, ristatid'he ocad i uittihe ičezoi tanhalo. Mina vähäizen jöksin'prihäižid'me akan taga i nägin'kut hän kumarzihe verain'au miše ii iškta päd. Verain'taga neco akk kadoi miiden süumišpäi kuti sau. Konz mö openzimoiš vanhas školas, ka küzüm opendail': mi neco oli? Opendaäd sanutihe: «Anomaliä».

Перед обедом смотрим: идет сверху по улице огромная женщина, наверно, в два раза выше моей матери. На ней черная одежда, босиком, от шеи свисает ярко-красный длинный шарф, волосы черные, распущенные, как у сумасшедшей. Кто был на улице в это время, старухи и женщины, как-то спешно крестились и убежали к себе во двор. Я немного пробежал за ней с другими ребятами

и видел, как эта женщина, проходя ворота, наклонилась, чтобы не ударить головой о перекладину. За воротами она внезапно, будто растворилась, исчезла. А когда мы учились в средней школе, спрашивали у учителей: что это было и что бы это значило? Ответ был кратким: «Аномалия»'.

Образ «аномалии» — один из ключевых в цикле миниатюр. «Аномалию» можно рассматривать как сокрытую, таинственную, загадочную константу мира, обозначение неосознанной альтернативности, возможности другого положения вещей, неправильности, сбоя, внезапного вмешательства, находящегося за рамками очевидного. В то же время она необходимый элемент развития — инструмент для различения стандарта и нарушения, нормы и отклонения, а также модальности жизненного уклада. Последняя трактовка создает многомерность в рефлексии автора на внешние события, его созерцательность и отложенность выводов. Возможно, это связано и с этническим кодом — вепсы, в отличие от общинных русских, жили на хуторах среди болот и лесов, их отличает замкнутость, немногословная настороженность к чужому, непонятному. Только жизненная необходимость подвигла предков А. С. Ульянова преодолеть вековую недоверчивость и сдвинуться с насиженных мест, поменять место жительства.

Особенностями миниатюр А. С. Ульянова как репрезентации взаимодействия культур можно назвать:

1. Транзитивность. Личность автора выражается последовательностью перехода от «я» к «мы» («я» как часть группы детей к общности «семья вепсов», «я» и «жители сибирской деревни»), от старого к новому («малая родина» родителей как историческая родина автора меняется на новую родину относительно автора, его «малая родина» уже Сибирь), от незнания к знанию (пробная поездка в Сибирь).

2. Кумулятивность развития личности, которая проявляется в накоплении роста качеств, знаний, навыков, приводящих к качественным изменениям в ее развитии, прибавлению возможностей в постижении себя. Повествование о переезде родителей предстает как опыт, имеющий непосредственное, кровное отношение к автору. Он вовлекает в общий поток времени всех участников события: и рассказчика, и читателя. Несмотря на перволичную форму повествования, история воспринимается в ее объективно фактической форме.

3. Позитивность восприятия окружающего мира, акцентирование внимания на положительных сторонах событий, уверенность в себе, гордость за себя и за других. Автор выступает не только хроникером, но и комментатором, принимающим мир таким, каким он реализован в действительности. Картина миграции аллюзивно отсылает к «большому переселению народов» и на более узком круге символизации воплощает позитивный транснациональный образ России как расширяющегося государства, осваивающего свои целинные земли.

Структура миниатюр трехчастна:

а) актуализируется определенный, значимый для автора фрагмент жизни. Формулируется тезис — отправная точка, служащая завязкой. Это может быть устойчивое выражение, крылатая фраза, цепляясь за которую автор начинает расшифровывать ее — и развивает сюжет;

б) «развертывание» тезиса и наращивание деталей;

в) концентрация сюжета на развязке, завершающем аккорде, который выступает в виде некоей итоговой формулы (слова, лозунга, короткого предложения).

Приведем пример из миниатюры о рождении.

Завязкой служит известная фраза «*Siä sündunoid' i kazvatoid' ii valita*». «Место рождения и родителей не выбирают». Эта фраза может быть применима к различным ситуациям: и положительным, и отрицательным. Автор нарочито берет общезначимый универсальный тезис, чтобы наполнить его собственным содержанием, личной счастливой историей, пережить и актуализировать ее для себя. Автор нанизывает детали, приводит подробности своего появления на свет: *ezmäine minun kabaloid oli kagranolg, a sündumabai räustaz, miččen tegi tat lehmallo i ol'gäd toi piüdospäi...* «первой моей няней стала мягкая овсяная солома, а родильным домом — сарай, который успел построить отец для коровы и даже вязанку соломы принес для нее с поля»..., которые имплицитно содержат аллюзию на евангелическое рождение Иисуса. Аллюзия несет скорее антропософский, чем религиозный смысл и подчеркивает стремление автора к максимальному обобщению — горизонтам макромира. Детство как мифический Золотой век, где человек пребывает в гармонии с природой.

Концовка «*Päiv oli läm, louvaz, päipaštokaz kaks' kümnen avgusta üks tuha kahccan sadad kuumeküme vot*». «Это был теплый, солнечный, ясный день 20 августа 1933 года» определяет вы-

двинутый тезис о месте рождения и родителей — это светлое, теплое начало счастливой жизни. При этом «неолитературность» изложения создает впечатление бытовой корреспонденции, эффект «человеческого документа». К такой естественной простоте стремились русские классики, начиная с А. С. Пушкина, и А. С. Ульянов, обрабатывая собственный биографический материал, с очевидностью следует классическим образцам.

Итак, автор миниатюр в сжатой форме нарисовал портрет времени и социума. Интенция автора выразилась в позитивном жизнеутверждающем устремлении. «Центральный момент», или доминанта циклизованного моделирования биографии в литературном продукте обретается в «движении души» [3, с. 333]. Автор стремится победить хаотичность, разобщенность объективного мира творческой самоидентификацией, выражением которой и становится цикл миниатюр. Образ автора в миниатюрах предстает как личность, побеждающая энтропию сиюминутного времени и органично вписывающаяся в любые возможные масштабы: национальный, культурный, социальный.

В перспективе данная работа может быть продолжена на уровне языкового анализа миниатюр и шире — в обучении чтению на занятиях по русскому языку как иностранному и в инклюзивном образовании.

В более широкой перспективе жанр миниатюр может быть предложен как альтернатива «клиповому мышлению» — «посредством Интернета можно эффективно навязывать знания остальному миру, но можно и создавать эффективные альтернативные эпистемологические проекты и модели, ведущие к альтермодерным возможностям» [4, с. 62–63].

Литература:

1. Строгальщикова З. И. Вепсы в этнокультурном пространстве Европейского Севера. Карельский научный центр Российской академии наук, Институт языка, литературы и истории. — Петрозаводск: Periodika, 2016. — 198 с.
2. Иванова Г. П. Социолингвистическая ситуация в вепском языке на территории Сибири // Языки коренных народов Сибири. — Вып. 18: Аналитические структуры в простом и сложном предложении. — Новосибирск: Любава, 2006. — С. 239–256.
3. Письменные языки мира. — Кн. 2. — Языки Российской Федерации / Г. Д. МакКоннелл, В. Михальченко. — 2003. — С. 97–113.
4. Иванов Е. Е. Эйдологический комплекс «Сон о Клэр» в прозе Гайто Газданова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. — 2021. — Т. 21. Вып. 3. — С. 331–335. — <https://doi.org/10.18500/1817-7115-2021-21-3-331-335>
5. Глостанова М. В. Пространственно-временная матрица модерности в контексте глобализации // Вестник московского университета. — Серия 7: Философия. — 2010. — № 5. — С. 48–63.

Ivanova Galina Petrovna
tervhen66@mail.ru

Novosibirsk higher military command school

Prosaic miniatures as a representation of the interaction of cultures (based on the material of mini-texts in the Veps language by A. S. Ulyanov)

Prose miniatures are analyzed as a staple of multilingual pictures of the world, as a way for the author to realize his place in the social world order and historical time. The format of the miniature cycle appears to be a convenient form of reproduction of key moments of a person's life, serves as a mode of integration into a heterogeneous external environment. The semantic orientation of A. S. Ulyanov's miniatures translates dignity, self-confidence and readiness for any challenges to the reader.

Keywords: prosaic miniature, Vepsian language, dialogue of cultures.

Функционирование лексических единиц русского языка в речи армян-билингвов

В статье рассмотрены русские лексемы, которые в условиях интерферирующего влияния армяноязычной языковой среды утрачивают присущие им в исконном варианте лексико-семантические характеристики и зачастую приобретают новые дифференциальные признаки, не свойственные их этимонам в транслирующем языке.

Ключевые слова: ассоциативный признак, лексические единицы, лексико-семантический вариант, фоновые стереотипы, метонимизация, языковая ситуация.

Проблемы изучения характера функционирования русского языка в условиях иноязычной среды — в Армении остается одной из самых актуальных сегодня.

Из всех сторон языковой системы наиболее чувствительная к внешнему влиянию лексика. Расхожей стала мысль о том, что, «как всякое понятие не прямо предполагает свой смысл, но всегда через определенное представление, так и слово не связано непосредственно со своим значением, а предполагает его через образ» [2, с. 6].

Под образом понимается некий ассоциативный признак (далее АП) или набор АП, составляющих семантический стержень лексического знака. Эти образы — АП у разных народов могут варьироваться в соответствии с условиями их жизни, быта, национальных традиций, — словом, всем тем, что составляет понятие лингвострановедческого фона. Набор лексико-семантических вариантов (ЛСВ) может расширяться или сужаться в зависимости от того, какие именно АП представляются устойчивыми с точки зрения носителей культуры взаимодействующего языка, а какие характеризуются неустойчивостью и элиминируются в процессе функционирования языка в условиях иноязычной среды. Кроме того, благодаря упоминаемому фактору появляются и такие АП, связанные с теми или иными лексемами, которые отсутствуют в исконном варианте нормативного, литературного языка. Соответственно, количество АП у таких лексических единиц увеличивается, и вместе с ними увеличивается количество сем по сравнению с исконными.

Изменение семантического объема лексических единиц по сравнению с транслируемым прототипом неизбежно сопровождается смещением стилистического знака, что также представляет для настоящей работы немалый интерес.

Так, слово *ведро*, имеющее в русском языке стилистическую помету «нейтр.» для обозначения понятия «Сосуд, обычно цилиндрической формы, с ручкой в виде дужки для жидкостей, сыпучего» [1, с. 91], получило в армянском варианте русской разговорной речи иронический оттенок в связи с употреблением его в значении *старый автомобиль, развалюха*. Это значение в исконном варианте имеет слово *корыто*, не столь широко распространенное среди носителей армянского языка, говорящих по-русски, а потому и не получающее достаточной силы обращения.

В процессе своего функционирования в условиях интерферирующего влияния армяноязычной языковой среды многие русские лексемы утрачивают присущие им в исконном варианте лексико-семантические характеристики, а зачастую приобретают новые дифференциальные признаки, не свойственные их этимонам в транслирующем языке.

Такому переосмыслению подвергаются в основном имена существительные, прилагательные и глаголы, но уместно говорить сегодня и о других частях речи, таких как наречия, числительные и местоимения, также изменяющих часть своих дифференциальных признаков в речи армян-билингвов.

Что касается упомянутых нами в первую очередь имен существительных, прилагательных и глаголов, то здесь следует отметить их особую продуктивность в плане изменения своего семантико-стилистического объема в условиях интерферирующего влияния не исконной языковой среды.

Среди существительных значительную часть занимают лексемы, которые следует отнести к тематической группе *бытовая лексика*. Это такие слова, как *кулек, клетка, батарея, пачка, корзин/к/а, жавель, жучка, дымок, карусель, касса, кастрюля / кастрюлька, квартира, антресоль, арка, вешалка, целлофан, копейка, холл и т. д.* Анализ языковых и речевых параметров указанных лексем, показывает, что на сегодняшний день уже наметились существенные различия между функционированием этих единиц в русском языке и их использованием в армянском языке.

Так, существительное *батарея*, употребляющееся в исконном варианте в значениях:

1. Артиллерийское или минометное подразделение из нескольких орудий.

2. Соединение нескольких однотипных приборов или устройств, образующих единое целое, получило в армянском языке дополнительное значение — *электрический фонарь*, чему способствовал метонимический перенос названия со стержневого элемента, батареи, питающего такие фонари.

Аналогичный процесс способствовал кристаллизации значения *целлофановый пакет для пищевых и непищевых продуктов* у слова *целлофан*. Здесь наблюдается довольно распространенное явление при заимствовании из одного языка в другой — сохранение семантической структуры словосочетания при сокращении количества морфем (стяжение): сочетание слов, образованное по модели А+S сохраняет свою содержательную структуру, утрачивая при этом статус словосочетания и перенося свою семантику на один из своих компонентов с его последующей грамматической модификацией.

Дополнительное значение, полученное в результате метонимизации, явственно просматривается у слова *сетка*. Данное слово употребляется в несвойственном его этимону значении *овощной или фруктовый ларек, торговая палатка*. Значение возникло в результате того, что такие палатки, как правило, обносятся сетчатым ограждением. Следует отметить, что рассматриваемое слово получило в речи билингвов-армян еще одно значение, внешне напоминающее то, которое используется носителями, — *сумка для ношения продуктов, мелких вещей, сплетенная в виде мелкой сети из шнурков, нитей* [2, с. 1117] однако отличающееся от последнего тем, что ассоциируется в речи армян-билингвов не только с сумками, *сплетенными в виде мелкой сети из шнурков, нитей* и т. п., но также с любой практически сумкой, пригодной для ношения продуктов и мелких вещей.

Значительную по объему часть слов со смещенными знаками означаемого и означающего занимает тематическая группа *предметы одежды и украшения*. Здесь особенно интересны с точки зрения нашего исследования такие единицы, как *костюм, купальник, джемпер, жакет, карман, одежда, свитер, блуза, блузка, янтарь, цепочка, цепь* и многие другие.

Перенесение лексического материала из одной языковой среды в другую всегда сопровождается многочисленными процессами, потенциально заложенными в феноменах такого рода. Ведь языковая среда не есть лишь нечто чисто лингвистическое. Языковая среда стимулирует возникновение особого, неповторимого мировоззрения, что дает право вообще говорить о психологии той или иной нации, характере составляющих эту нацию индивидов.

Дело в том, что использование одних и тех же каналов коммуникации предполагает появление общности взглядов на мир. Отсюда — каждый такой канал обуславливает появление специфической национальной культуры. В свою очередь культура как некая динамика традиций и стереотипов поведения начинает воздействовать на язык, постепенно преобразуя его, привнося элементы особого восприятия, особого фона в тот или иной язык. В этом смысле весьма показательна теория лингвострановедения, суть которой, в общем, сводится к тому, что два совершенно одинаковых с точки зрения лексикографической интерпретации слова в двух любых, произвольно взятых, языках, например *телефон* (русск.) и *telephone* (англ.), имеют огромное фоновое различие, что обусловлено неодинаковостью картины мира, динамикой культурных традиций и стереотипов, отражающихся не в номинативе и денотате как таковых, а в той ауре, которая образует задний план слова со всеми его сочетаемостными возможностями (ср. *испорченный телефон* — ФЕ, отсутствующая в английском языке).

Уникальность языковой ситуации в квалифицируемом случае состоит в том, что фоновые стереотипы армяноязычной языковой среды транслируются в корпус русских лексем, придавая им таким образом совершенно неповторимый, специфический оттенок. Так, слова *костюм* и *купальник*, пропущенные через фильтр этой среды, претерпели расширение смыслового объема по сравнению с первоначальным их состоянием.

Слово *купальник* нередко используется в значении *мужские плавки, мужской купальный костюм*, а слово *костюм* — в специализированном значении *пиджак* (ср. расхожее *надень костюм и брюки*, т. е. пиджак и брюки).

Любопытно, что данное положение не распространяется на тот случай, когда речь идет о детском костюмчике. В этом случае оба компонента — и *пиджак*, и *брюки* — употребляются специализированно, а само слово *костюмчик* обозначает понятие *брюки и пиджак*.

То же можно сказать о женском костюме, который, кстати, иной формы, чем *костюмчик*, не имеет, что, очевидно, призвано отмежевать его от мужского костюма. Жаргонное *костюмчик*, применительное к франтовато-щеголеватому наряду мужчины, вообще выпадает из сферы знания и употребления неспециализированного билингва.

Отдельные лексемы претерпевают процесс смешения, неразличения.

Не разграничиваются, например, такие понятия, как *свитер* и *джермпер*, *блуза* и *блузка*, *шапка* и *шляпа*, кстати, возможно, в отдельных случаях это результат не столько интерференции, сколько общения с рядовым носителем, для которого уже становится традицией смешение подобных понятий: так, при употреблении такой родо-видовой тематической пары, как *свитер* и *джермпер*, мало кто из носителей задумывается над тем, что свитер — это именно *теплая фуфайка без застежек с широким воротом* и что следует отличать его от *джермпера — вязаной кофты, надеваемой через голову*.

При употреблении пары *блуза* — *блузка* как правило игнорируются важнейшие отличительные черты этих семантических единиц, как то: *блуза* — широкая рубаха без пояса, это предмет одежды как женский, так и мужской (ср. рабочая *блуза*); *блузка* (обязательно женская) — кофточка из легкой материи (ее носят и с поясом).

Часто семантические аспекты одной тематической группы пересекаются с другими группами в силу тех или иных причин.

Так, образность обозначения единиц рассматриваемой нами тематической группы *одежда, украшения* нередко требует привлечения дополнительного материала метафоризации наименований для придания описываемому предмету или явлению желаемой яркости номинации.

Широко в этой связи используются для характеристики различного рода украшений (особенно драгоценных) элементы лексем группы *пицца* и *напитки*. Ср. употребление слов *пахлава* и *гата*, являющихся, кстати, экзотизмами для русского языка, воспринятыми из армянского как из языка-посредника в значении *ювелирное украшение в форме национальных кондитерских изделий*. Ср. также выпадающее из употребления среди носителей русского языка выражение, описательно характеризующее форму серег или клипс *в форме пицата*, что является калькой с армянского.

Так, для носителя русского языка слово *лаваши* не будет иметь никаких иных ассоциаций, кроме — *тонкий хлеб, выпекаемый на Востоке*, кстати сказать, даже эта ассоциация неодинакова у армяноязычного и русскоязычного населения, поскольку сама форма данного хлеба неодинакова в этих двух регионах, благодаря чему метафорическая ассоциация, возможная по отношению к данному слову у жителей Армении, невозможна у жителей России. Для армян, говорящих по-русски, было довольно частым и распространенным употребление данного слова в значении *типографская форма, предназначенная для заполнения на ней нагрузок преподавателей на учебный год*. Листы так называемых *лавашей* легко сравнимы с аналогичной формой хлеба — разворачивающегося, тонкого, как и само мучное изделие.

Языковой, или первичный кодовый, параметр семантики выделяется на основе тех чисто лингвистических данных, которые находят свое выражение в лексикографически фиксированных лексических значениях языковых единиц.

Экстралингвистический (надязыковой), вторичный кодовый, параметр связан с присущей всякому языковому контексту изоморфностью, проявляющемуся в языковом общении. При этом сам фактор изоморфности, создающий, кстати, абсолютную адекватность плана содержания плану выражения, создает объективные предпосылки для акта коммуникации как такового.

Данное положение в достаточной степени оправдывает возможность говорить о своего рода локальной языковой норме, в известной мере расходящейся с общеязыковой привычной образцовой нормой, принятой в среде носителей данного языка.

Вопрос по сути дела ведь состоит в том, в какой степени говорящие понимают друг друга, а также в том, возможен ли акт реальной языковой коммуникации, общения индивидов — чле-

нов данного языкового коллектива, сумели ли они выработать достаточные критерии для снятия нежелательного многозначения контекста, препятствующие акту коммуникации.

Если такое упорядочение происходит, то в рамках данной языковой группы коммуникантов возникает реальное общение, пусть даже оно в определенной степени и отходит от общепринятых норм в транслируемых стереотипах языкового сознания носителей образцового варианта языка. Не секрет, к примеру, что в отдельных случаях могут наблюдаться такие расхождения с сугубо корректной языковой нормой, которые в значительной степени затрудняют понимание русского предложения. В то же время армянскому читателю такие элементы будут вполне понятны.

Литература:

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка. — 14-е изд., стер. — М.: Русский язык, 1983. — 1442 с.
2. Шичалин Ю. Л. Опыт семантико-этимологического слова “CHRONOS” у Пиндара // Языковая практика и теория языка: Сб. — Вып. I. — М.: Изд-во МГУ, 1974 г. — С. 254–260.

Dalyan N. E.

nairadalyan@yahoo.com

Armenian State University after Khachatur Abovyan

Functioning of lexical units of the Russian language in the speech of bilingual-Armenians

The article examines Russian lexemes, which, under the conditions of the interfering influence of the Armenian-speaking linguistic environment, lose their inherent lexical-semantic characteristics in their original version and often acquire new differential features that are not characteristic of their etymons in the translating language.

Keywords: associative feature, lexical units, lexical-semantic variant, background stereotypes, metonymization, linguistic situation.

Русская научная ментальность

В статье рассмотрено соотношение понятий «научная картина мира» и «языковая картина мира», определены существующие подходы к изучению русской ментальности в научном тексте. Особое внимание автор уделяет характеристике языковых средств и специфике русской научной ментальности. Проанализированы три типа мотивированности терминов: морфологический, семантический и синтаксический, изучены функции метафоры в научном тексте.

Ключевые слова: ментальность, научная картина мира, термины, метафора.

Диалог культур реализуется в разнообразных аспектах, однако несомненным является тот факт, что сотрудничество в научной сфере имеет значительный потенциал для развития и взаимообогащения общества в целом. Взаимодействие в сфере научных достижений осуществляется посредством языкового оформления, имеющего свои специфические черты. Так, О. А. Корнилов подобные формы представления научного знания называет «научной картиной мира» — способом моделирования реальности, характеризующимся универсальностью, глобальностью охвата всех областей знания о мире, человеке и обществе [5, с. 9]. Современные исследователи заявляют о наличии отдельного концептуального аппарата научной картины мира, не совпадающего с характеристиками единичных дисциплин и теорий.

Актуальность статьи заключается в том, что подробное исследование ментальных структур и стереотипов, создает необходимость для комплексного анализа русской ментальности в аспекте научного познания.

Целью статьи является изучение русской научной ментальности, а также сопоставление ее характерных особенностей с аналогичными тенденциями в других этносах. Достижение поставленной цели обуславливает выполнение ряда задач:

- рассмотреть соотношение понятий «научная картина мира» и «языковая картина мира»;
- определить существующие подходы к изучению русской ментальности в научном тексте;
- проанализировать языковые средства и специфику русской научной ментальности.

Вопросы русской научной ментальности частично раскрыты в работах по этнолингвистике, подробнее рассмотрены в трудах Н. Д. Арутюновой, О. И. Блиновой, В. В. Колесова, О. А. Корнилова и других исследователей.

Ученые различают языковую картину мира и научную картину мира, поскольку они имеют разные функции. Так, предназначением языковой картины мира можно считать сохранение и передачу из поколения в поколение упрощенного представления об окружающем мире, характеризующего преемственность языкового мышления в определенном обществе. Научная картина мира является более подвижной, изменяющейся и расширяющейся в связи с появлением новой информации, отражающей точное, последовательное знание о мире и его закономерностях.

Русская научная ментальность отражена в коллективном представлении о мире, сформированном в результате стремления людей зафиксировать знание в качестве определенной модели, отличной на каждом этапе развития общества. Такая научная картина мира изменяется по мере накопления новых знаний, то есть проходит своеобразные этапы эволюции. Существенными признаками такой системы накопления знаний О. А. Корнилов считает следующие положения: изменяемость (вследствие непрерывного развития науки); нетождественность объективному миру (поскольку пределов познания не существует, оно бесконечно); универсальность (использование разными языковыми сообществами); национальная форма выражения (формирование национальных терминологий, адаптация универсального знания к потребностям конкретного языкового сообщества).

Научная картина мира существует в национальной форме выражения в том случае, если существует потребность в разработке, получении и использовании научного знания. Национально-языковое оформление научной картины мира может быть полным, фрагментарным и отсутство-

вать вообще. Это обуславливается языковыми характеристиками первичного накопления знаний, терминологической системой и научной традицией носителей этого языка [5, с. 12–13].

В плане содержания информация научного характера подчинена критериям точности, логичности, последовательности и объективности. Национальная же специфика картины мира проявляется в плане выражения научного знания, его представлении посредством поиска наиболее качественного вербального описания идеи, с последующим его сохранением в языке науки. На это влияет мировосприятие или ментальность, в которой, по мнению А. Я. Гуревича, «мысль не отчленена от эмоций, от латентных привычек и приемов сознания» [3, с. 59].

В. В. Колесов в работе «Русская ментальность в языке и тексте» характеризует особенности национального мировосприятия на основе сопоставления понятий *ум, разум, рассудок*, которые противопоставляет западноевропейскому понятию рационализм (*ratio*). Автор утверждает, что русской мысли присуща иррациональность, неупорядоченность, интуитивизм. Безусловно, интуиция имеет определяющее значение, характеризует стихийность мышления, его спонтанный порыв. «С точки зрения реализации идеи возникает проблема техники и творчества. Технология действительно связана с рациональным, но творчество всегда соотносится с интуицией» [4, с. 396]. Интуитивное и творческое связаны с бесконечным процессом поиска, неприемлемостью законченных форм, которые способны остановить эту работу.

Русская ментальность, как и любая другая, отражается в словах, «они же и сохраняют в своем образном подтексте старинные свои смыслы — образные в своей внутренней форме и символические в устойчивых сочетаниях слов, данных с типичным признаком определения» [4, с. 396–397]. Символическое и образное мышление отличает русский менталитет от рационального и эмпирического, присущего западноевропейскому мировосприятию, утверждает В. В. Колесов. Особенности русского языка связаны с формированием переносного значения, образности слова. Даже предложение в русском языке, утверждает ученый, свободно, и говорящий может размещать слова в произвольном порядке, каждый раз выделяя нужные.

Наиболее явно особенности языкового сознания проявляются в сфере *терминотворчества*, основанием для которого служит система словообразования национального языка, внутренняя форма, удачно избранная при создании термина, может служить орудием познания и развития научного понятия. Основой для номинации может служить существенный признак или качество, порождающее смысловую ассоциацию. Иногда функцию терминотворчества берет на себя переводчик, от профессиональной компетенции которого зависит дальнейшее содержание и функционирование термина [6]. Так или иначе, ученый-исследователь или переводчик находит адекватную модель словообразования, исходя из имеющихся в языке формально-выразительных средств.

Иноязычные термины являются немотивированными, так как утрачивают этимологические связи с родственными корнями языка-источника. Для характеристики национальной специфики терминотворчества показательным является тип мотивированности научного обозначения и в целом типология семантических переносов.

В современных исследованиях, как правило, выделяют три типа мотивированности терминов: морфологический, семантический и синтаксический [5, с. 48]. На основе лингвистических терминов проанализируем особенности словообразования в русском языке. Поскольку морфологический тип представляет собой мотивированность, выраженную посредством морфем, то часто лексические единицы, объединенные в одну тематическую группу, обладают однотипными морфологическими признаками [2, с. 36]. Так, термины *двоеточие, троеточие*, относящиеся к пунктуации, имеют одинаковую модель образования и прозрачную внутреннюю форму, отражающую характерные признаки номинации. За основу для номинации в русском языке взяты визуальные характеристики, особенности оформления. В английском языке, который заимствовал термины из греческого, значение мотивируется не спецификой графического оформления, а иными характеристиками: двоеточие — *kolon* — в греческом языке означало ритмическую единицу прозаической речи; троеточие — *ellipsis* — в греческом языке означало выпадение, опущение. Таким образом, за основу для номинации в разных языках берут разные сущностные характеристики, что свидетельствует о национальных ментальных особенностях.

Второй тип терминотворчества состоит в семантической деривации, которая основывается на сходстве того или иного предмета в широком смысле слова с характеристикой понятия. Путем

метафорического переноса происходит переосмысление слов обиходного языка и обозначение ими уже лингвистических терминов, например: язык, лицо, корень, слова-паразиты и т. д. Характер этих преобразований в разных языках будет отличаться.

Еще одним типом мотивированности наименований считают синтаксический, он состоит в образовании словосочетаний, сохраняющих связь с производящими основами. Так, в словосочетаниях *женский род, языковая семья, служебные слова, мягкий согласный* понятийная семантика термина больше, нежели синтаксическая совокупность значений его подтерминов. Составные термины, включающие в себя элементы лингвистической системы, обладают наибольшей степенью мотивированности. Однако, как показывают исследования, многокомпонентные наименования, состоящие из трех и более элементов, по сравнению с двухкомпонентными имеют меньшую степень мотивированности.

Терминотворчество происходит на основе метафоризации, «метафора в этом случае является не более чем техническим приемом извлечения нового имени из старого лексикона, ср.: глазное яблоко, ушная раковина» [1, с. 358]. Специфику метафоры в научном тексте анализирует Н. Д. Арутюнова, утверждая, что в этой сфере реализуется не экспрессивно-эмоциональная функция, а осуществляется другая важная роль: «метафора отвечает способности человека улавливать и создавать сходство между очень разными индивидами и классами объектов. Эта способность играет громадную роль, как в практическом, так и в теоретическом мышлении. Дав толчок развитию мысли, метафора угасает» [1, с. 380].

Метафора становится источником не только терминов, но и лексики характеризующей процесс познания. Действие может переноситься от предмета к событию, идее, мысли, обозначая очередность, причину, следствие, например: *рассматривать, разбирать, знакомиться, извлекать, обозревать*. Это свидетельствует о том, что образность в научном тексте интенсивно используется, как в терминологии, так и в предикативных конструкциях. Метафора целостно передает мысль, «анализ метафоры с поиском двух сравниваемых сущностей и общих признаков не имеет ничего общего с тем неделимым образом, который рождается при метафоризации» [7, с. 25].

Выступая в качестве инструмента обогащения языка науки, образные средства могут иллюстрировать национальную ментальность, а могут быть заимствованными, это зависит от научных традиций и прогрессивных технологий. «Полная научная картина мира, оформленная на национальном языке, существует только в том случае, если носители этого языка ведут научные исследования по всему спектру научного знания» [5, с. 13]. Так, в терминологическом аппарате лингвистики преобладают заимствования с греческого, латинского, английского языков, однако номинация с использованием средств национального языка представляет большой интерес с точки зрения ментальных особенностей.

Таким образом, научная картина мира наряду с такими признаками, как изменяемость, нетождественность объективному миру и универсальность, имеет национальную форму выражения. Именно на ее основе происходит формирование терминологии посредством мотивированности наименований и метафоризации, а также выполняется адаптация универсального знания к потребностям русского языкового сообщества.

Литература:

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. — М.: Языки русской культуры, 1999. — 896 с.
2. Мотивология: библиографический указатель / сост. О. И. Блинова, А. С. Савенко, А. В. Шевчик, под ред. О. И. Блиновой. — Томск: Изд-во Том. ун-та, 2012. — 146 с.
3. Гуревич А. Я. Исторический синтез и Школа «Анналов» / А. Я. Гуревич; Рос. АН, Ин-т всеобщ. истории. — М.: Индрик, 1993. — 327 с.
4. Колесов В. В. Русская ментальность в языке и тексте / В. В. Колесов. — СПб.: Петербургское Востоковедение, 2006. — 624 с.
5. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О. А. Корнилов. — М.: ЧеРо, 2003. — 349 с.
6. Табанакова В. Д. Переводчик-лингвист, переводчик-терминолог, переводчик-специалист: стратегия и тактика перевода термина // Вестник Тюменского государственного университета. Серия: Филология. — 2014. — № 1. — С. 72–81.
7. Фетисов А. Ю. Метафора в научном тексте: понимание текста и субъективность лингвистического анализа // Вестник НВГУ. — 2014. — № 4. — С. 21–28.

*Mirgorodskaya A. Y.**mirgorodskaya.a.u@mail.ru**Lugansk State Pedagogical University*

Russian scientific mentality

The article studies the relationship between the concepts of «the scientific picture of the world» and «the linguistic picture of the world», defines the existing approaches to the study of the Russian mentality in the scientific text. The author pays special attention to the characteristics of linguistic means and the specifics of the Russian scientific mentality. Three types of the terms motivation are analyzed: morphological, semantic and syntactic, functions of metaphor in a scientific text are studied.

Keywords: mentality, scientific picture of the world, terms, metaphor.

Пословицы и поговорки с концептом *труд*, *работа* в русском и туркменском языках

В статье сопоставляются русские и туркменские пословицы и поговорки, посвященные труду, и выявляются их общие черты и различия, обусловленные особенностями культуры и быта создавших их народов.

Ключевые слова: афоризм, пословица, поговорка, условия жизни народа.

Одна из величайших способностей человека — способность передавать свои мысли, чувства, ощущения, свое восприятие окружающего мира и происходящих в нем различных явлений жизни через меткое образное изречение — афоризм.

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров относят пословицы и поговорки к языковым афоризмам. «Языковой афоризм — (по синтаксической форме) фраза, которая известна практически всем носителям языка и поэтому в речи не творится заново, а извлекается из памяти» [1, с. 186]. К афоризмам относятся пословицы и поговорки; крылатые слова; призывы, девизы, лозунги и другие крылатые фразы; общественно-научные формулы и естественно-научные формулировки.

Пословицы и поговорки относятся к «малым жанрам» фольклора. Трудно сказать, с каких времен в народе начали ходить пословицы и поговорки. Неоспоримо одно: и пословицы, и поговорки возникли в далекой древности и с той поры сопутствуют народу на всем протяжении его истории.

В. И. Даль в «Толковом словаре» дал следующее определение: «Пословица — краткое изречение, поученье, более в виде притчи, иносказания, или в виде житейского приговора; пословица есть собь языка, народной речи, не сочиняется, а рождается сама; это ходячий ум народа» [2, с. 334]. В. Г. Верещагин и Е. М. Костомаров определяют пословицы и поговорки как «устные краткие изречения, восходящие к фольклору» [1, с. 186]. При этом «пословица в обобщенном виде констатирует свойства людей или явлений, дает им оценку или предписывает образ действий» [1, с. 186], «пословицы обычно бытуют в виде устойчивых, завершенных фраз» [1, с. 189], а поговорки «больше пригодны для выражения чувства или просто для оживления речи, им присущ лишь конкретный и частный смысл, хотя они и соотносятся с типичными ситуациями» [1, с. 186], «поговорки допускают варьирование своего состава и не всегда выражают законченное суждение» [1, с. 186].

Сам народ предлагает такое отличие пословицы от поговорки: «Поговорка — цветочек, а пословица — ягодка», что подтверждает приведенное выше определение.

Основные признаки пословиц и поговорок — краткость и простота, глубокая содержательность и четкость суждения, ясность высказанной мысли, использование обобщений вплоть до переноса одного явления на другое. В пословицах и поговорках отражены все сферы человеческой деятельности, коллективный опыт людей, отсюда и многогранность их тематики: это и отношение к Родине, и любовь, и дружба, и труд, и честь, и семья, и многое другое.

Общечеловеческое, объединяющее начало пословиц и поговорок соединяется с отражением условий жизни каждого народа, его культуры, истории, окружающей его природы. Отсюда одна из важнейших функций пословиц и поговорок — кумулятивная, т. е. накопительная. «Афоризмы накапливают в своем содержании и хранят не только человеческий опыт: они отражают также условия жизни народа — носителя языка» [1, с. 192].

Интересно в этом отношении сравнить тематически аналогичные пословицы и поговорки двух народов, чей образ жизни и менталитет заметно отличаются, что обусловлено природой и исто-

рией, — русского и туркменского. Выбор связан с тем, что в нашей работе мы в течение многих лет имели дело со студентами из Туркменистана. Это дало возможность ближе познакомиться с историей, культурой, бытом туркмен.

Начнем с нескольких, по нашему мнению, основополагающих отличий русских и туркмен.

Туркмены исторически — кочевники-скотоводы, русские — оседлые землепашцы. Туркмены уже в течение достаточно длительного промежутка времени (с VIII–IX вв.) — мусульмане, русские с X в. — христиане. Туркмены обрели свою государственность только в конце XX в., русская государственность складывалась поэтапно, начиная с IX в. Можно также отметить природные условия, в которых складывались и существовали оба народа: туркменские племена заселяли сухие степи и пустыни, предгорья и берега р. Аму-Дарья, где возможно было поливное земледелие; русские селились по берегам лесных рек, начинали с подсечного земледелия. Все эти особенности в той или иной степени нашли отражение в фольклоре, в том числе в пословицах и поговорках. Не зря в Туркменистане бытует пословица: «Имеешь ум — следуй за умом, нет его — следуй за пословицей».

Интересно сравнить русские и туркменские пословицы и поговорки, содержащие контент *труд*, *работа*. Их можно разделить на несколько групп.

Первая группа — пословицы со значением «без труда никакого дела не сделаешь». Некоторые из них совпадают практически дословно: *Без труда меду не едят (рус.) — Без труда меду не попробуешь (туркм.)*; *Без труда в саду нет плода (рус.) — Без труда в саду не цветут деревья (туркм.)*; *Без учебы и труда не придет на стол еда (рус.) — Без знаний нет работы, без работы нет пищи (туркм.)*.

Однако в ряде пословиц содержится представление об условиях жизни народов, их создавших. *Без труда не вынешь и рыбку из пруда*; *Не бравшись за топор, избы не срубишь*; *Не поклонясь до земли, и грибка не подымеешь* — без объяснений видно, что эти пословицы принадлежат русскому народу: рыболовство, всегда игравшее заметную роль в жизни славян, не имело принципиального значения для кочевников-туркмен; кочевники не рубили избы, само сочетание *рубить избы* требует изъяснения в туркменской аудитории; грибы как источник пищи были неизвестны туркменам до середины XX века. Сравним приведенные пословицы со следующими: *Выкопашь арык — будет вода на грядках*; *Где труд, там и плов*; *Кто не сажал дерева, тому не лежать в тени*. *Арык* и *плов* — несомненная принадлежность быта народов Средней Азии. *Арык* — оросительный канал, без которого невозможно ни земледелие, ни садоводство; *плов* — самое распространенное блюдо народов Средней Азии. Если искать аналоги, в России бы сказали — *колодец* и *хлеб*. Что касается третьей пословицы, то, несомненно, в местах, где летом стоит жара до +40°, а тень встречается очень редко, главное достоинство дерева — именно его тень. В лесной же и холодной России от посаженного дерева требуются прежде всего плоды: *Без труда в саду нет плода*.

В пословицах со значением «если ничего не предпринимать, дело не сдвинется с места, ничего не изменится», тоже можно найти как и общие, общечеловеческие пласты, так и культурно обусловленные. *Под лежащий камень вода не течет* — пословица напоминает нам не только о необходимости действовать, но и о древнем уважительном отношении русского человека к родникам, ручьям, рекам, питавшим русскую землю. Эту особенность отметил в своем романе «Русь Великая» писатель-историк В. Иванов: «Берегут детскую нежность ключей. Реки, озера сотворены ключами... Потому-то и берегут ключи: в них сила, в них начало вод русской земли. В других землях, где реки начинаются от льдов снежных гор, все может быть по-иному. Каждому своя часть, свой закон, от рождения» [3, с. 9]. У туркмен же мы находим пословицу *Без ветра трава не шелохнется*. Она напоминает о просторной степи, по которой гуляют ветры. И здесь же мы встречаем практически одинаково сформулированную мысль: *Дитя не заплачет — грудь не получит (туркм.) — Дитя не плачет — мать не понимает (рус.)*. Материнские чувства одинаковы для всех народов.

И наконец, пословицы со значением «труд всегда дает хороший результат». Здесь мы хотим выделить пословицы *Конец — делу венец (рус.)* и *Законченное дело пахнет розами (туркм.)*. Для жителя Средней Азии *розы* и их запах были привычной частью природы, русский человек в аналогичной ситуации обращается к привычному *венцу* — женскому головному украшению, которое надевали в последнюю очередь.

Подведем итоги. Пословицы и поговорки двух разных народов могут содержать как общечеловеческие понятия, в этом случае требующие только буквального перевода, так и национальную компоненту, включающую фоновые знания, и в этом случае они могут требовать изъяснения безэквивалентных и неполноэквивалентных единиц и поиска смысловых аналогов. В целом же пословицы и поговорки при изучении языка являются не только средством обогащения речи, но и средством постижения культуры народа — носителя языка.

Авторы статьи благодарят за консультацию студента филологического факультета ОГУ им. И. С. Тургенева гражданина Туркменистана Батыра Гурбанова.

Литература:

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / Под ред. и с послесл. акад. Ю. С. Степанова. — М.: Индрик, 2005. — 1040 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь великорусского языка. — Т. IV. — М.: Русский язык, 1982.
3. Иванов В. Д. Русь Великая: Роман-хроника. — М.: Современник, 1983. — 590 с.

Gavrishchuk M. L.

vgavr1@rambler.ru

Oryol State University named after I. S. Turgenev

Malyuchenko O. Yu.

caravellamulya@mail.ru

Oryol State University named after I. S. Turgenev

Proverbs and sayings with the concept of labour, work in Russian and Turkmen languages

The article compares Russian and Turkmen proverbs and sayings dedicated to labour, and identifies their common features and differences due to the peculiarities of the culture and way of life of the peoples who created them.

Keywords: aphorism, proverb, saying, living conditions of the people.

О некоторых вопросах процесса понимания и перевода учащимися-узбеками текстов на русском языке

В данной статье рассматривается методика преподавания русского языка как органическая, составная, неразрывная часть всего процесса обучения русскому языку как иностранному.

Преподавание русского языка как иностранного в средней школе с узбекским языком обучения имеет задачу научить нерусских детей чтению, говорению, аудированию и письму на русском языке.

В психологии процесс чтения на иностранном языке, и на русском языке в частности, рассматривается как очень сложная по своей структуре и содержательности деятельность, которая выражается в том, что читающий не только воспринимает печатный текст, но правильно и точно понимает выраженные в нем мысли автора, критически оценивает и сознательно усваивает их в целях творческого применения при решении возникающих перед ним коммуникативных задач.

При обучении чтению нужно учитывать следующие психологические моменты процесса:

1) Чтение представляет собой сознательную и целенаправленную деятельность, которая осуществляется с определенными целями, подсказываемыми условиями реальной жизни и потребностями учащихся. Ведь чтение связано со всеми основными видами жизнедеятельности людей: с учением, с самообразованием, с их творческой, практической и теоретической деятельностью, а также с удовлетворением их культурных потребностей. К тому же чтение оказывает огромное влияние на формирование мировоззрения читающих.

Следовательно, чтение представляет собой такую деятельность, которая изменяет, воспитывает и формирует личность читающего. Поэтому школа должна с первых же шагов обучения добиваться того, чтобы дети осознавали эти цели и понимали, зачем и для чего они читают, какое значение для них имеет чтение.

2) Но для того чтобы обучение чтению было успешным, недостаточно, чтобы учащиеся лишь осознавали цели и значение своего чтения. Нужно, чтобы чтение являлось для них и внутренне мотивированной деятельностью, чтобы они видели для самих себя определенный смысл в чтении. Причем смысл нужно рассматривать как осознаваемое человеком единство цели и внутренних мотивов его деятельности, как выражение понимания и осознания человеком своего собственного, личностного отношения к тому, что он делает.

3) Но осознание целей и мотивов чтения не является достаточным, чтобы эта деятельность оказывала на учащихся должное воспитывающее влияние, чтобы она действительно формировала их взгляды, убеждения и мировоззрение. Для этого необходимо, чтобы чтение стало для них важнейшей внутренней потребностью и прочной привычкой.

Основным психологическим моментом процесса чтения на иностранном (русском) языке является понимание. При развитии умения читать и понимать тексты на русском языке в узбекской школе решающую роль играют процессы мышления. Любой язык — и родной, и иностранный — обслуживает общество, является средством общения людей, средством обмена мыслями в обществе, средством, дающим возможность людям понимать друг друга. Будучи непосредственно связанным с мышлением, язык регистрирует и закрепляет в словах и в соединении слов в предложениях результаты работы мышления, что делает возможным обмен мыслями в человеческом обществе.

Подобный обмен мыслями требует двух основных условий: умения правильно выражать свои мысли в языке, умения грамматически правильно облекать мысли в материальную языковую оболочку — с одной стороны, и умения правильно понимать эти мысли — другой.

Академик Л. В. Щерба писал, что живая речь, как средство коммуникации, общения людей друг с другом включает в себя, с одной стороны, факты говорения (в чтении — факты написания текста), то есть высказывания наших мыслей, чувств, желание и т. п., а с другой — факты понимания этого говорения; только вместе взятые эти процессы образуют процесс коммуникации.

Следовательно, пока учащиеся не научатся понимать то, что они читают, они еще не умеют читать, хотя бы им и казалось, что они читают. Учить читать — значит учить прежде всего понимать читаемые тексты.

Понимание является очень сложным процессом, характеризующимся различной степенью глубины, отчетливости, полноты и обоснованности. Глубина понимания определяется богатством связей, вскрываемых читающими, их разносторонностью и закономерностью. Учащиеся, читая текст, должны понимать не только отдельные мысли автора, не только ход этих мыслей и логику рассуждения автора, но также должны стремиться постичь и его основные выводы и умозаключения, представляющие собой идеи.

Читающий должен стремиться к тому, чтобы понять произведение как единое целое, то есть постичь его главную идею. В процессе понимания иностранного текста психологи выявили три уровня: 1) понимание в форме «чувствования» смысла того, что учащиеся стремятся понять, но чего не могут выразить словами; 2) понимание, которое можно выразить чужими словами по памяти; 3) понимание, которое можно выразить своими собственными словами.

Вполне справедливо утверждение психолога А. А. Смирнова о том, что полное и наиболее отчетливое понимание достигается лишь тогда, когда мы можем выразить его на языке, и притом на своем собственном языке. В применении к чтению это утверждение можно выразить так: читать и понимать иностранный (русский) текст означает переводить его на родной (узбекский) язык читающего.

Ученые установили общий факт зависимости понимания учащимися текстов на неродном (русском) языке от целого ряда условий:

- а) знание учащимися теории данного иностранного языка, их умение читать тексты с разными целями;
- б) знание учащимися той области реального мира, к которой относится текст;
- в) общее умственное развитие, индивидуальные и возрастные особенности учащихся.

По утверждению ученых, в чтении ярко проявляются все важнейшие индивидуальные особенности и свойства человека и само чтение оказывает сильнейшее влияние на его умственное развитие и на формирование его мировоззрения и убеждений.

Именно поэтому обучение русскому языку нерусских при установке на чтение, понимание и перевод необходимо связывать с работой над общим умственным развитием учащихся, над развитием их мышления и воли, культуры их чувствования и эмоций.

В текстах на иностранном (русском) языке их смысловое содержание является искомым: учащийся не может не задумываться над ним, как он делает в родном языке. Он должен искать смысл, отталкиваясь от лексики языковых форм текста, опираясь на общее понимание этого смысла. Следовательно, лексико-грамматический анализ текста является одним из важнейших приемов и средств его понимания.

В методике преподавания русского языка как иностранного указано, что одним из необходимых условий возможности легко разбираться в иностранных текстах является умение догадываться о значении незнакомых слов по их составу, по их форме, обладающих своей специфической семантикой. Особое внимание необходимо уделять предлогам русского языка, так как знание их значений, особенности употребления с разными падежами, существенно облегчает понимание содержания русских текстов.

Важнейшей опорой в понимании русского текста является родной язык: аналитическое понимание учебных русских текстов должно быть связано с их переводом на родной, узбекский язык. Основной формой перевода является дословный перевод на узбекский язык, потому что он выражает понимание учащимися содержания и идеи текста. Дословный перевод побуждает учащихся сравнивать все элементы изучаемого русского языка с соответствующими элементами родного узбекского языка и таким образом полнее и глубже понимать русские тексты.

Общее теоретическое обоснование перевода как необходимого условия понимания учениками иностранного (русского) текста дал академик Л. В. Щерба, различавший два основных вида двуязычия — чистое и смешанное. При чистом двуязычии перевод является как бы непринужденным: люди, обладающие чистым двуязычием, не нуждаются в переводе. Они могут выражать свои мысли и чувства на любом из тех языков, на которых они говорят, но им довольно трудно переводить эти мысли с одного языка на другой.

Перевод находит свое правильное применение при смешанном двуязычии, которое приобретает в школе на основе и в результате сознательного изучения русского как иностранного путем сравнения его с родным, узбекским языком. При этом перевод становится сознательным сравнением двух языков, их способности выражать разными языковыми средствами одни и те же мысли, чувства, желания.

Психологическая же сущность перевода как основы сознательного овладения языком заключается в том, что учащиеся с самого начала вынуждены понимать иностранный русский язык с помощью родного узбекского, так как они не обладают для этого никакими другими средствами; родной язык нельзя устранить из процесса изучения русского как иностранного.

К. Д. Ушинский указывал, что при переводе учащиеся борются с мыслью автора, и в этой плодотворной борьбе крепнут их собственные силы. Здесь не только нужно понять вполне и до глубины проводимую мысль, не только уловить все ее оттенки, но и найти в родном языке соответствующее выражение. Ум, рассудок, воображение, память и дар слова упражняются в одно и то же время.

В процессе обучения русскому языку как иностранному, думается, нужно различать следующие виды перевода:

1. Перевод учебный и перевод профессиональный.
2. Учебный перевод, служащий основой сознательного обучения неродному языку, может быть с русского на родной, с родного (узбекского) на русский язык.
3. Учебный перевод может выражаться в форме внешней и внутренней речи.
4. Внешнее оформление учебного перевода можно представить в виде устного перевода (говорение) и письменного (письмо).
5. В процессе полного понимания учебного иностранного (русского) текста применяются следующие виды письменного учебного перевода: свободный перевод, дословный, литературный и художественный.

Перевод представляет собой один из видов речевой деятельности учащихся и поэтому должен выполнять те же функции, какие выполняет любой язык:

- 1) интеллектуальную — как средство мышления, образования понятий и оперирования ими;
- 2) экспрессивную — как средство выражения эмоций, относящихся к высказываемому;
- 3) эстетическую — как средство художественной выразительности;
- 4) волевою — как средство приказания, призыва, просьбы и т. д.

Все эти функции связаны и развиваются на коммуникативной основе. Таким образом, учебный перевод должен выполнять также свою основную функцию — как средство коммуникации быть понятным и доступным для участников процесса общения — слушающих и читающих переводы.

Устный перевод находит свое применение при чтении вслух новых текстов, когда учащиеся, читая текст, тут же его устно переводят. Этот вид перевода позволяет значительно ускорять процесс чтения и перевода в классе и помогает овладеть навыками беглого чтения.

Письменный перевод занимает более важное место в обучении русскому языку как иностранному. Процесс понимания требует от учащихся анализа и последующего синтеза всех смысловых единиц текста, что легче и удобнее выполнять при наличии зафиксированных на бумаге письменных языковых фактов и явлений. Ведь анализ и синтез требуют, чтобы соответствующий материал находился в полном распоряжении учащихся и чтобы они могли свободно им манипулировать, что и обеспечивается письменным переводом, облегчающим учителю задачу контроля правильности написания русских текстов.

Общеизвестно, что в процессе чтения иностранного (русского) текста учащиеся в целях достижения глубокого и полного понимания используют разные виды учебного перевода.

Учебный перевод нацелен на обучение понимать устную или письменную речь на неродном языке. Значит он играет служебную роль, учащиеся перестают им пользоваться, как только овладеют умением понимать читаемый ими текст на русском языке непосредственно, без перевода.

В профессиональном переводе понимание иностранного (русского) текста должно достигаться до того, как переводчик прибегнет к переводу. Принцип работы переводчика: сначала понять, а потом переводить. Принцип же работы ученика: переводить, чтобы понять неродной текст. При этом важен и такой момент: переводчик стремится понять не столько язык, сколько мысль иностранного текста, тогда как учащийся должен понимать в учебных текстах на неродном (русском) языке и мысль, и язык в их неразрывной связи.

Учебный перевод ставит своей конечной целью привести учеников к пониманию иностранного (русского) текста. Профессиональный же перевод сознательно уводит читателя от оригинала, делает обращение к нему излишним, заменяет ему оригинал.

Таким образом, в школе перевод применяется учащимися в целях адекватного понимания иностранных (русских) текстов, а также для сознательного овладения русским языком путем сравнения языковых явлений и фактов этого языка с явлениями и фактами родного (узбекского) языка.

Следовательно, перевод можно рассматривать в методике преподавания русского языка как органическую, составную, неразрывную часть всего процесса обучения русскому языку как иностранному.

Литература:

1. Смирнов А. А. Психология запоминания. — М.: Просвещение, 1988.
2. Соколов А. Н. Психологический анализ понимания иностранного текста // Известия АПН РСФСР. — 1947. — Вып. 7.
3. Ушинский К. Д. Избранные труды. — М.: Юрайт, 2019.
4. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. — М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947.

Badalova Shakhnoza Anvarovna
shah-noza13@mail.u
Fergana State University

On some issues of the process of understanding and translation of the texts in Russian by uzbek pupils

The article deals with the methods of teaching the Russian language as an organic, integral, inseparable part of the whole process of teaching Russian as a foreign language.

Стих Иов. 15:7 в славянском, старолатинском, коптском и эфиопском переводах

Авторы статьи изучили разные редакции Книги Иова в переводе на русский язык. В статье анализируется проблема происхождения вариантов стиха Иов. 15:7. В ходе исследования выяснилось, что большое количество чтений данного места обусловлено полисемией слова *ἑπάγγελος*. Исследователи пришли к выводу, что в эфиопской Книге Иова был создан компромиссный вариант перевода изучаемого стиха на основе двух редких значений слова *ἑπάγγελος*.

Ключевые слова: Книга Иова, русский язык, переводы, библеистика, Септуагинта.

Проблема художественного перевода всегда была в центре практического и научного интереса переводчиков и лингвистов. Одним из самых часто переводимых культурных памятников является Библия, переложения которой на разные языки находятся в центре внимания нашей статьи, которая посвящена возникновению варианта чтения в стихе Иов. 15:7.

Изучение переводов чрезвычайно важно для диалога культур, так как переводчики помогают приближать древние тексты к читателю, делают их доступными и понятными для него. Однако специфика языка, на который сделан перевод, особенности культуры народа-реципиента влияют на создаваемый переводчиком текст, который может отличаться от оригинала. В данной статье исследуется Книга Иова в переводе с греческой Септуагинты на церковнославянский, латинский, коптский, эфиопский языки на примере стиха Иов. 15:7.

В масоретском тексте это место выглядит так: «Разве ты первым человеком родился и прежде холмов создан?» (Иов. 15:7). Она не содержит серьезных расхождений с Септуагинтой, правда, на месте глагола *создан* в греческом тексте стоит слово *ἑπάγγελος*, что значит *утвержден* [1]. При сравнении еврейского и греческого текста выясняется, что данные слова являются контекстуальными синонимами, поэтому такой перевод не вносит никакой путаницы. Сложности начинаются с греческим вариантом, и они заключаются в том, что греческое и еврейское слово полными синонимами не являются, а сама лексема *ἑπάγγελος* многозначна.

Так, слово *ἑπάγγελος* может означать *вознен*, *устремлен*, *сбит, сколочен, связан*, *уплотнен, свернут, сгущен*, *утвержден* [1]. Во всех этих лексических значениях есть общий смысл: *нечто делается более твердым, прочным*. Однако разнообразие значений этого слова не вызывает богословской дискуссии. Теологи, комментируя стих Иов. 15:7, обсуждают вопросы: «Имеет ли Иов мудрость?»; «Заключается ли мудрость человека в долготе дней?»; «В чем различие Премудрости Божией и мудрости человеческой?» [2] Но о самом слове *ἑπάγγελος* спора нет. А глагол *ἑπάγγελος*, от которого образовано причастие *ἑπάγγελος*, во всех случаях понимают как слово, обозначающее существование человека. А вот в переводах этого места на разные языки каждый автор текста пытается найти более точное соответствие слову «ἑπάγγελος», выбрать из существующих значений, и это порождает широкую вариативность. Для русскоязычного читателя этот факт особенно важен, потому что варианты переводческих соответствий возникают из-за греческой полисемии, а именно греческий текст Библии через церковнославянское посредство впервые проник в русскую культуру, чрезвычайно обогатив ее.

Для дальнейшего исследования необходимо изучить перевод стиха Иов. 15:7 в переводах Библии, которые были основаны на Септуагинте: это латинский перевод блаженного Иеронима, коптский, эфиопский и церковнославянский переводы.

Евсевий Иероним, создавая латинский перевод с греческого текста Книги Иова, приводит следующую строку: «Numquid primus homo natus es, aut ante colles concretus es?» [3, с. 81] Употребленное ‘concretus es’ означает ‘сгущен ты’. Блаженный Иероним является первым автором среди плеяды древних переводчиков, трактовавших ‘ἐπάυης’ как ‘сгущен’.

В церковнославянском варианте мы встречаем вариант «прежде холмов сгустился еси», что совпадает с чтением Иеронима.

Коптский перевод Книги Иова сохранил следующий вариант: «Wert thou formed before mountains?» [4, с. 62] Из-за многозначности английского глагола ‘to form’, что означает ‘создаваться, образовывать, придавать форму’, у нас нет сведений, насколько в коптском тексте было проявлено значение ‘сгущен’, так как английское слово имеет полисемию, аналогичную с греческим, и чрезвычайно удачно выбрано переводчиком.

Наиболее интересным для нас является эфиопский вариант Книги Иова, в котором читаем: «Ou as tu rendu comrast, comme la glace?» [5, с. 612], что можно перевести так: ‘Или ты стал сгущен, как лед’. Этот вариант, с одной стороны, отражает традицию древних переводов читать ‘ἐπάυης’ как ‘сгущен’, но, с другой стороны, мы можем заметить интересное добавление. Автор эфиопского перевода пишет ‘стал сгущен, как лед’, чего нет ни в славянском, ни в коптском, ни в старолатинском переводах. Тогда перед исследователем встают вопросы: откуда это добавление возникло, является ли оно переводческой вольностью местного переписчика, позволившего себе такое странное сравнение? Ответ на эти вопросы можно найти, обратившись к словарной статье слова ‘πήυυμι’ [1]. Значение ‘свертывать, уплотнять’ для слова ‘πήυυμι’ является шестым, а пятым является значение ‘замораживать, сковывать льдом’.

Очевидно, что переводчик эфиопского текста был весьма компетентным и знал оба эти неосновные значения глагола ‘πήυυμι’, но не сумел выбрать одно из них в качестве соответствия, но, обладая сильным поэтическим даром, создал компромиссный перевод, где причастие ‘ἐπάυης’ понималось как ‘сгущенный’, однако под воздействием значения ‘сковывать льдом’ возникло добавление ‘стал сгущен, как лед’, которое не встречается в других древних переводах. Таким образом, оказались учтены оба смысла, соединенные в образ сгутившейся от холода воды. Анализируя эфиопский текст, можно прийти к выводу, что сравнение ‘как лед’ носит и экзегетический характер: переводчику непонятно было, каким образом Иов «сделался сгущенным», но обратившись к другому лексическому значению слова, автор текста понял, что духовная сила Иова сравнивается с крепким льдом, в отличие от воды, изменчивой, принимающей любую форму в зависимости от того, в каком сосуде она окажется.

Итак, вариативность переводов, основанных на Септуагинте, происходит из-за многозначности слова ‘ἐπάυης’, которое в древних переводах передавалось как ‘сгущенный’, а в эфиопской книге Иова был создан компромиссный перевод слова ‘ἐπάυης’, основанный сразу на двух значениях, отчего в тексте появилось нигде не встречающееся добавление ‘стал сгущен, как лед’, имеющее экзегетическое значение.

Литература:

1. Симфония словарных форм. [Электронный ресурс]. — <https://manuscript-bible.ru/S/D/7068.htm#p%AEgnumi> (дата обращения: 04.11. 2021)
2. Экзегет. Переводы и толкования на Иов. 15:7. [Электронный ресурс]. — <https://ekzeget.ru/bible/kniga-iova/glava-15/stih-7/> (дата обращения: 04.11. 2021)
3. Migne J. P. Patrologiae cursus completus, series Latina. — Paris, 1846. — Vol. 29. — 1096 p.
4. The ancient Coptic version of the Book of Job the Just. — London: William Straker, 1846. — 182 p.
5. Patrologia orientalis. — Paris, 1907. — Vol. 2. — 688 p.

Beresneva Lyudmila Nikolaevna

mila1012101@mail.ru

Russian State University of Justice, Moscow

Nadezhkin Alexey Michailovich

aleksej1001@gmail.com

Nizhny Novgorod

Verse Job. 15:7 in the Slavic, Old Latin, Coptic and Ethiopian translation

The authors of the article studied different editions of the Book of Job translated into Russian. The article analyzes the problem of the origin of the variants of the verse Job. 15: 7. The research revealed that a large number of readings of this place is due to the polysemy of the word 'πάγης'. The researchers concluded that the Ethiopian Book of Job created a compromise version of the translation of the studied verse based on two rare meanings of the word 'πήγυμι'.

Keywords: The Book of Job, Russian language, translations, Biblical studies, Septuagint.

Графико-орфографическое полиязычие как средство привлечения внимания (на материале названий коммерческих объектов г. Павлодара)

Облик современных городов наполнен разнообразием языковых элементов. Мы обращаем внимание на вывески, рекламные плакаты, объявления. В современных казахстанских городах можно встретить онимы на разных языках, записанных различными графиками, например: использование слов казахского языка в латинской графике; использование слов казахского языка в кириллической графике; использование русских слов в латинской графике; смешение графики (латиницы и кириллицы) в рамках одного слова, так называемая «языковая игра» [1].

Все это многообразие мы называем графико-орфографическим полиязычием. Цель работы заключается в попытке проанализировать, с какой целью применяется это разнообразие и как он влияет на жителей нашей республики, которые ежедневно должны ориентироваться в полиязычном пространстве наших городов.

Цель: изучить, каким образом графико-орфографическое полиязычие используется в казахстанском языковом пространстве.

Предмет: графико-орфографическое полиязычие в ономастическом пространстве современных казахстанских городов.

Объект: практическое назначение графико-орфографического полиязычия в ономастическом пространстве современных казахстанских городов.

Материалом для исследования послужили лексемы, содержащие в своем составе смешение графики (латиницы и кириллицы), а также слова, морфемный состав которых отличается своим двуязычием, а иногда и полиязычием.

Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы можно использовать в качестве опоры для подбора лексем с графико-орфографическим полиязычием, которые смогут привлечь внимание. Данные рекомендации будут полезны для владельцев коммерческих заведений, желающих выделить свои товары и услуги.

Современный Казахстан — это полиязычное государство. В рамках языковой политики развиваются три языка: казахский (государственный), русский (как часть исторического прошлого) и английский (стремление к интеграции в глобальном мире).

Часто на улицах казахстанских городов можно встретить вывески на любом из трех языков. Однако в последнее время ономастический ландшафт городов становится более пестрым. Это связано с использованием языковой игры со смешением график (латинской и кириллической) для того, чтобы привлечь внимание адресата.

Мы решили узнать, какие виды названий используются в ономастическом ландшафте нашего города (Павлодара). Чтобы провести исследование, мы методом сплошной выборки отобрали названия различных объектов социокультурного быта (магазинов, аптек, кафе и др.).

Опираясь на материал, можно сделать вывод, что в Павлодаре распространены названия на трех языках (казахском, русском и английском). Названия на казахском языке, написанные кириллицей, пока преобладают над названиями на казахском языке, написанными на латинице. Как правило, названия на казахском языке, написанные латиницей, дают новым заведениям. Те, кто открыл свой бизнес давно, пока не торопятся менять вывески и названия.

Однако стоит отметить распространенность названий на русском языке, но написанных латинской графикой: *Chekhov*, *VEDRO*, *Malina*. Правда, некоторые слова из русского языка, написанные на латинице, могут ввести в заблуждение потенциального клиента. Например, длинные слова или слова с суффиксами субъективной оценки: *Postelka*.

От человека, встретившего такую вывеску, требуются некоторые усилия по расшифровке слова, для того чтобы понять, что продают в этом магазине. В таких случаях мы рекомендуем владельцам использовать рисунки для обозначения группы товаров.

Считаем, что тенденция писать названия на латинском вне зависимости от языка обусловлена в первую очередь тем, что малый бизнес активно рекламирует себя в различных социальных сетях, поэтому многие используют латиницу в названиях, чтобы оно было доступно для создания бизнес-аккаунтов. Об этом свидетельствуют такие названия, как *sladosti_pvl*, *Cvety.kz*. В целом можно отметить, что при сохранении данной тенденции кириллица скоро перестанет использоваться в вывесках в городе Павлодаре.

Еще одна тенденция в наименовании коммерческих объектов в Павлодаре — это смешение языков. Употребление латинской графики становится преимущественным в названиях коммерческих объектов, в первую очередь это обусловлено переходом казахского языка на латинскую графику, а также стремлением владельцев продвигать свой бизнес через социальные сети, где, как правило, коммерческий аккаунт называется так же, как само заведение, но пишется обязательно на латинском.

Структура коммерческих наименований очень важна, так как к ней предъявляется множество требований. Например:

- название не должно быть слишком длинным;
- оно должно легко читаться;
- графическое оформление должно привлекать внимание.

Опираясь на материал исследования, мы можем сказать, что в Павлодаре чаще всего используются короткие названия в одно слово: *Асанали*, *ADEL*, *Елена*, *Pudra*, *Nice*. Встречаются названия в виде словосочетаний: *Зимняя вишня*, *FANTASIA FLOWERS*.

Часто в названиях используется графическая игра, основанная на смешении нескольких языков [2].

1. Названия со смешением английского и русского языка.

Эта группа названий самая распространенная. Можно выделить названия, состоящие из двух слов: *Пальчики nails*; названия, в которых в рамках одной лексемы смешиваются части слов разных языков: *Чайкоffский*, *The Кухня*, *NE СПИИМ*. Самым распространенным является употребление словообразовательного элемента *-off* в рекламных вывесках. Сегмент *off* (от англ. «прочь», «вон»). Однако очень сложно определить значение в названии кафе *Чайкоffский*, и это говорит о том, что часто иностранные включения нужны лишь для привлечения внимания к «необычности» оформления, но не несут никакого смысла, не добавляют нового значения. Такие смешения мы считаем неоправданными с точки зрения их функционала.

В таких примерах, как *Паpoff*, *Podarkoff*, иноязычный элемент не вносит дополнительного значения, но его присутствие оправдано с точки зрения фонетического звучания русских эквивалентов во множественном числе Р. п. (паров, подарков). Фонетическая имитация данной формы может указывать на то, что в данном коммерческом заведении можно найти «много паров», «много подарков».

К оправданному смешению, когда иностранное включение позволяет образовать дополнительный смысл, мы относим названия типа: включение английского «*vip*» — «важная персона», обыгрывает слово «выпендрей» — «выпендрей: 1. жарг. действие по значению гл. *выпендриваться*; поведение, имеющее цель привлечь к себе внимание, показаться особенным, выдающимся». Название ироничное и привлекающее внимание.

2. Названия со смешением английского и казахского языка.

К этой группе также можно отнести массу примеров, где смешение языков практически не оправдано, т. е. не создает никакого эффекта: *Дастархан Trade* (дастархан — угощения, накрытый стол; Trade — торговый). Мы считаем, что данное название не является удачным. Так как слово «дастархан» — это лингвокультурема, т. е. в нем отражены черты национальной культуры. Для казахов гостеприимство и, в частности, накрытый дастархан является национальной традицией. Сочетание этого слова со словом «торговля» лишает его наслоения культурных смыслов и даже противоречит им. Таким образом, в погоне за современным звучанием маркетологи упускают

часть национальной культуры, обедняя ее, показывая ориентированность на западные ценности, а не на сохранение традиций.

К оправданному смешению языков мы относим в этой группе слова типа *ТекStyle*. Слово можно прочитать как [текстил] — это удачное название для отдела, в котором продаются ткани. *Тек* в переводе с казахского: 1) происхождение, род порода; — элеуметтік текі социальное происхождение; — текіне тартушылық наследственность ата текі кім еді өзінің? кто его предки? каково его родословие? 2) бесплатно, даром; — тамағы, жататын орны — бәрі тек питание и проживание бесплатно.

Style — в переводе «стиль». Слово образует двойной смысл (*текстиль и только стиль*). Такое название можно считать удачным.

3. Названия со смешением русского и казахского языка.

Самая малочисленная группа названий. Мы нашли только один случай успешной языковой игры: «*Нур-рай*» («Нур» в переводе с казахского — «луч») получившееся слово можно перевести как «свет рая». Интересно, что в казахском есть слово «*Нурай*» (с одной «р» и слитно) оно означает «свет луны» (нур — луч, свет; ай — месяц, луна).

4. В четвертую группу мы отнесли смешение букв и цифр.

К удачным названиям этой группы можно отнести примеры: «*A7*» — сочетание повторяет фонетическое звучание имени «Асем».

Название ломбарда «*Бірінші*» (с казах. «первый») обыграно в названии при помощи сходства начертания цифры 1 и буквы казахского алфавита і.

Смешение график в названиях часто является маркетинговым ходом. Владельцы бизнеса таким образом желают привлечь внимание к названию коммерческого объекта. Однако, мы считаем, что не всегда такое смешение является оправданным, особенно когда традиционные смыслы, отражающие специфику менталитета, сочетают с английскими включениями, которые стирают универсалии культуры. К успешным вариантам графической игры мы относим случаи, когда при помощи сочетания/смешения графических элементов образуется новый смысл у слова, что в свою очередь побуждает воспринимающего это название проделать некоторую работу по расшифровке наложенных смыслов.

Литература:

1. Мигранова Л. Ш. Графико-орфографическое иноязычие в рекламных вывесках [Электронный ресурс] // Вестник ТГГПУ. — 2015. — № 4 (42). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grafiko-orfograficheskoe-inoazychie-v-reklamnyh-vyveskah> (дата обращения: 10.10.2020).
2. Красина Е. А. Варваризмы и полилексемы с точки зрения билингвизма и языковых контактов [Электронный ресурс] // Полилингвильность и транскультурные практики. — 2015. — № 5. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/varvarizmy-i-polileksemy-s-tochki-zreniya-bilingvizma-i-yazykovyh-kontaktov> (дата обращения: 17.10.2020).

Речевой жанр творческого общения представителей интеллигенции разных национальностей

В статье исследуется речевой жанр творческого общения представителей интеллигенции разных национальностей. Материалом анализа послужили их электронные письма. Утверждается, что плодотворное общение людей разных культур, но одинакового взгляда на нравственные ценности общества способно преодолеть рамки национальной отграниченности, поскольку основывается на базовых общечеловеческих понятиях о добре, чести, великодушии и других гуманистических принципах общежития.

Ключевые слова: речевой жанр, творческое общение, представители интеллигенции разных национальностей.

Что позволяет представителям разных культур и разных национальностей плодотворно, творчески общаться? Во-первых, конечно, общий языковой код, общий язык общения, во-вторых, духовная близость, один и тот же багаж нравственных ценностей и наконец, в-третьих, стремление в результате такого общения принести обоюдную пользу, получить от него мощный импульс к творческому росту.

Предлагаемый для анализа диалог представителей разных культур — русской и чеченской — демонстрирует, на наш взгляд, жанр творческого общения представителей разных культур, триггером которого является сохранение, «сбережение» самого ценного в этом общении — стремления быть полезными друг другу во имя гуманных, благородных целей.

Данный диалог, осуществлявшийся в форме электронных писем, имел предметом обсуждение документальной повести о родном селе и его жителях чеченского писателя, члена союза писателей России, сотрудника Института развития чеченского языка и истории (он же один из участников общения) с профессором филологии, осуществлявшим нормативную и стилистическую корректировку текста этой повести (она же второй участник общения). Чеченский писатель решил отдать свое детище, написанное на русском языке, представителю русской культуры, чтобы, по его словам, «пропущенное через восприятие носителя русского языка», оно стало понятнее и доступнее более широкому кругу читателей.

В предисловии к опубликованной переписке, которая была помещена в послесловии к документальной повести «Турти-Хутор зажигает звезды», автор мотивирует необходимость публикации этой переписки: «Однажды, перечитывая нашу переписку, я вдруг подумал о том, что ее тоже необходимо опубликовать, так как в ней отразился не только процесс сотрудничества филологов, но и общение представителей интеллигенции разных национальных культур...» [1, с. 594].

В первом же письме автора книги узнается черта всякого высокоинтеллектуального человека — бережное отношение к партнеру: *Чрезмерно себя не загружайте, время у нас есть и максимальная требовательность к себе: Только не жалейте меня, отнеситесь со всей строгостью. Это такое дело, когда радуешься, что тебя не жалеют* [1, с. 594].

Одним из главных героев документальной повести «Турти-Хутор зажигает звезды» стал директор школы в Турти-Хуторе, собственно, тот человек, ради которого, в память о котором и создавался этот труд. На просьбу дать личную оценку своему Учителю автор повести написал: *Он был хороший оратор, но ярким красноречием не выделялся... Особенно ставил в пример поступки благородных людей нашей местности. Он был кристально чистым, не испорченным средой человеком... На основе такого понимания, такого подхода к предупреждению и недопущению порочных поступков строилась главная его методика* [1, с. 598]. Как можно убедиться из этих строк, в характеристике героя автором повести выделена главная, наиболее ценная для него человеческая черта — *кристально чистый*.

У всякого радеющего за дело человека есть важное качество — добросовестность, личная ответственность за сохранение в передаваемой информации правдивой картины событий. На просьбу уточнить детали одного из описываемых событий, чтобы сделать точную стилистическую корректировку, автор повести пишет: *У меня сразу не получается собрать информацию для вас. Мне приходится звонить, уточнять детали для максимальной достоверности* [1, с. 594].

Общение русского лингвиста с представителями интеллигенции другой национальности (с автором книги во время обсуждений стилистических тонкостей передачи смысла, с ее героями, десятки которых вступали в виртуальный диалог со страниц повести) открыло ему огромное поле для исследования функционирования русского языка, пропущенного сквозь призму мировосприятия представителя иной культуры. Плодом такого общения стали две статьи лингвиста: «Речевой портрет директора школы» [2] и «Русский текст сквозь призму мировосприятия его автора-чеченца» [3]. Первая статья была принята с восторгом, думается, потому что писатель-чеченец убедился в созвучии своих духовных запросов с запросами представителя другой культуры: *Статью получил... Вы глубоко проникли в нашу действительность и дали высокую оценку деятельности нашего Учителя. За это вместе со мной вам будут благодарны тысячи его выпускников, сотни его коллег — почитателей Али Батиевича как талантливого руководителя и мудрого человека* [1, с. 594]. Автор книги достиг своей самой заветной цели: *Мой замысел реализовался: мой Учитель понят и принят на высоком научно-педагогическом и человеческом уровнях* [1, с. 594].

Однако на просьбу разрешить написать статью о «его русском языке» сначала ответил скромным отказом. Профессору пришлось приложить некоторые усилия к изменению этого решения: *Вы очень критически настроены. Нет, в Вашей речи много, очень много достоинств. Ее анализ нужен науке, вы достойный ученик своего учителя... Мне лестно, что сделала полезное Вам и Вашим друзьям, которых, я понимаю, очень много. Но я еще многого не смогла сказать, например, о том, как вы любите свой родной язык, как бережно к нему относитесь* [1, с. 603]. В последней в этом фрагменте фразе русского лингвиста отразилась широко обсуждаемая в современном российском обществе мысль о необходимости бережного отношения к языковому многоголосию современной России, источнику и гаранту ее процветания.

Однако совсем скоро автор уже почти готовой к изданию книги «Турти-Хутор зажигает звезды» попросил разрешения у профессора включить обе статьи в ее послесловие и аргументировал: *В результате нашего сотрудничества появились две Ваши статьи, которые дополняют содержание и пафос моей книги взглядом на все изложенное в ней с иной, сугубо лингвистической точки зрения* [1, с. 603].

Когда в данной статье мы писали об общечеловеческих ценностях, которые стали не просто точками соприкосновения в плодотворном общении представителей разных национальностей, а его фундаментом, конечно, не имели в виду, что национальные черты не могут не проявляться в таком общении. Произнести слова признательности своему деловому партнеру для чеченца — это непременное, обязательное условие сотрудничества: *Восхищен и не нахожу слов, чтобы выразить свою благодарность за ваш труд!* [1, с. 602]. В пространстве анализируемого текста эта национальная черта добавила яркие краски в его палитру.

Профессору филологии, русскому человеку, показалось чрезмерно преувеличенной та скромная роль, которую она сыграла в создании книги, и на чрезвычайно лестные и не всегда справедливые поэтому слова о ее вкладе в публикацию она ответила: *Если говорить о моей правке Вашей книги — это только нормативно-стилистическая корректировка... Вы отдали ей часть своего сердца, я это почувствовала, и спасибо Вам за душевный комфорт, который я испытала, читая ее* [1, с. 594].

Не могу в заключение не отметить поразивший автора этой статьи факт — абсолютно адекватно подбирая слова для данной статьи (или цитируя автора книги), особенно слова оценочные, создающие модусную рамку текста, обнаружила в себе тревожное чувство: все эти правильные, точные, отражающие действительно высокие качества (человека ли, дела ли, которое он делает) слова, если употребляются, нередко приобретают в речевых ситуациях современного общества коннотации штампов, нежелательных стандартных характеристик, за которыми не чувствуется былой гуманистической силы. Что значит *добросовестный*? Это значит `честно выполняющий свои обязательства` [4, с. 203]. Что значит *благородный*? Это значит `высоконравственный, самоотверженно честный и открытый` [4, с. 48]. Почему *радеть*, то есть `заботиться о ком/чем-либо` [4, с. 786] дано в словаре с пометой *устаревшее*? Ответы на эти и многие другие вопросы — это уже предмет другого разговора и другой статьи.

Литература:

1. Джунаидов А., Джунаидов А. Турти-Хутор зажигает звезды (Документальная повесть). — Грозный: Грозненский рабочий, 2018. — 640 с.
2. Мякшева О. В. Речевой портрет директора школы // Проблемы речевой коммуникации 2018: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. — Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2018. — Вып. 18. — Книга 2. — С. 27–35.
3. Мякшева О. В. Русский текст сквозь призму мировосприятия его автора-чеченца // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 6: Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ. — Спб.: РОПРЯЛ, 2018. — С. 624–630.
4. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н. Ю. Шведова. — М.: Издательский центр «Азбуковник», 2011. — 1175 с.

Myaksheva O. V.

myaksheva.ov@gmail.com

N. G. Chernyshevskiy Saratov national research state University

Speech genre of creative communication between intellectuals of different nationalities

The article deal with the speech genre of creative communication between intellectuals of different nationalities. The analysis is based on the e-mails. It is argued that fruitful communication between people of different cultures but similar views on the moral values of the society allows overcoming national insularity, as it is based on the principal notions of kindness, honour, nobility, and other humanistic principles of living in community.

Keywords: speech genre, creative communication, intellectuals of different nationalities.

Культура как уровень общественного сознания

Данная статья посвящена проблеме культуры как уровня общественного сознания, взаимосвязи культуры и общества. На сегодняшний день вопросы культурного общения, влияние общественного сознания на коммуникацию в билингвальном пространстве остаются открытыми, что обуславливает актуальность данной темы. Общественное сознание того или иного этноса зависит от уклада его жизни, обычаев и традиций, мировоззрения, идеологии и его ценностных ориентиров. В свою очередь, общественные ценности определяют нормы, которые регулируют и контролируют деятельность и общение индивидов во всех сферах культуры: в политике, морали, религии, искусстве, экономике, повседневной жизни. Нормы формируют стереотипность человеческих мыслей и действий. С изменением ценностных ориентиров в обществе, которые происходят в силу определенных жизненных условий, мировоззрения и мировосприятия индивида и группы людей, изменению подлежат и культура, и сознание всего общества.

Ключевые слова: культура, общество, общественное сознание, коммуникация.

Процесс развития общественного сознания является специфическим отражением действительности, различающимся по предмету и способу этого отражения, а также средством обеспечения социального порядка, сплочения людей во имя общих целей. Общность социальных групп людей того или иного уровня (этнос, нация, цивилизация) имеет свою идеологию, которая обосновывает их культуру и самобытность.

Обратим внимание на понятия *культура* и *общественное сознание*.

В Википедии говорится, что «общественное сознание — это отражение общественного бытия, совокупность коллективных представлений, присущих определенной эпохе. В сущности, оно отражает само состояние конкретного общества. Общественное сознание нередко противопоставляется индивидуальному сознанию как то общее, что содержится в сознании каждого человека как члена общества...» [1].

Понятие общественного сознания рассматривается в разных науках со своей точки зрения. На наш взгляд, общественное сознание — это явление со сложным структурным отношением, которое может рассматриваться под углом зрения уровня, глубины отражения социальной действительности; может быть исследовано в связи с субъектами сознания, где наряду с сознанием всего общества особое внимание уделяется сознанию больших социальных групп и сознанию индивида.

В лингвистике, говоря об общественном сознании, следует сказать о языковом сознании общества. В своей монографии «Язык и межкультурная коммуникация» С. Г. Тер-Минасова подчеркивает, что язык в первую очередь способствует тому, что культура может быть как средством общения, так и средством разобщения людей. Язык — это знак принадлежности его носителей к определенному социуму [6, с. 14].

В социальной философии понятие «общественное сознание» используется в двух различных значениях: во-первых, как предельно общая категория, обозначающая идеальную сторону общественной жизни и противоположная общественному бытию, во-вторых, как категория, означающая социально значимое закрепление и использование в практической деятельности масс, классов, наций и прочих социальных групп результатов отражения действительности, т. е. коллективное сознание отдельных общественных групп или конкретного общества в целом. Как системное целое оно отражает все многообразие общественных отношений [3, с. 45].

Общественное сознание неразрывно связано с индивидуальным сознанием, но не является суммой индивидуальных сознаний. В содержание общественного сознания входит только то, что является общим и значимым для больших социальных групп или общества в целом. Оно формирует стратегию культурной идентификации индивидов, которая может быть рассмотрена как функция общественного сознания, имеющая свои специфические особенности в каждой его форме. Она осуществляется с помощью четырех элементов культуры: понятий (концептов), отношений,

ценностей и правил (норм). Понятия выражаются в языке и упорядочивают опыт людей, формируя в их сознании культурную картину мира.

Понятие «культура» имеет следующее определение (от лат. culture — возделывание, воспитание, образование, почитание) представляет собой совокупность стереотипных норм человеческой деятельности, посредством которых осуществляется приспособление человека к окружающей действительности и регуляция общественной жизни» [2].

Общеизвестные характеристики культуры позволяют рассматривать ее как универсальную форму человеческих коммуникаций, как особый механизм преемственности различных этапов развития общества и личности, как форму взаимосвязи элементов социума. Только в культурной сфере осуществляются становление и развитие личности, межличностное общение, существование общества и общественного сознания.

Из представленного выше определения видно, как со временем изменилось само понятие от «процесса возделывания земли, выращивания» до процессов совершенствования человечества в целом, очищение нравов, развитие общества в соответствии с происходящими вокруг изменениями.

С конца XX и начала XXI века внимание зарубежных и отечественных ученых-лингвистов обращено на изучение концепта «культура» с разных ракурсов: это язык и культура, культура общения и формирование, диалог культур, сопоставление разных культур в языковом освещении, культура речи разных этносов, культура и общество, культура и языковое сознание и многое другое. Так, особый интерес вызывают труды зарубежных лингвистов, таких как И. А. Стернин («Коммуникативное поведение и национальная культура народа» (1993)), С. Г. Тер-Минасова («Язык и межкультурная коммуникация» (2000)), В. В. Красных («„Свой” среди „чужих”: миф или реальность» (2003)), Н. В. Уфимцева («Этнокультурные исследования языкового сознания» (2000)) и другие.

В Кыргызстане к проблемам изучения культуры и языка, языкового сознания, сопоставления культур, культуре речи, культуре и быта, межкультурной коммуникации и т. д. обращались ведущие отечественные ученые-лингвисты, среди которых Тагаев М. Дж., Дербишева З. К., Лазариди М.И., Камбаралиева У. Дж., Сыдыков А. Н., их ученики и последователи. Рассматривая именно культуру билингвизма, сопоставление культур и языков разных этносов большое внимание уделялось языковому и общественному сознанию.

На данном этапе мы являемся свидетелями происходящих в сознании общества смены картины мира, образа жизни, представления о смысле жизни и образа человека, стиля мышления, переживания и понимания, что может привести к культурной революции.

Каждая культура представляет собой определенную целостность, она сложна и неоднородна. В Кыргызстане наблюдается смешение культур, что является порождением билингвизма. Если говорить о развитии культуры, следует начинать с переоценки ценностей, становления новых культурных парадигм, ценностных ориентаций, возникновения новых общественных идеалов, в результате чего меняются и нормы культуры, радикально меняющие образ жизни, что влечет за собой и изменение общественного сознания, главным образом с углубляющейся дифференциацией общества, возникновением новых социальных групп с особым образом жизни, а соответственно и с особой ментальностью, иными ценностными приоритетами.

Однако в этой ситуации скрывается и определенная опасность распада целостности культуры, а следовательно, и целостности общества. Ведь свой социокультурный статус ценности приобретают только в процессе коммуникаций, в процессе общения и взаимодействия индивидов как внутри группы, так и между различными группами.

Современное общество XXI века — «века информационных технологий и цифровизации», в котором происходят кардинальные изменения традиционных структур во всех сферах деятельности человека, совершенно отличается от предыдущего. Глобализация информационных технологий охватила весь мир, особенно в сфере обучения.

Новейшие информационные технологии используются повсюду: в социальных структурах, экономике, политике, науке, культуре и образовании. Человек старается успеть за всеми происходящими в обществе изменениями.

Последние два года особенно повлияли на сознание большинства людей. Работа, не выходя из дома, дистанционное обучение в учебных заведениях посредством интернет-ресурсов, по-

сещение различного рода видеоконференций, зуминаров, онлайн-экскурсий, обращения в государственные органы и службы в онлайн-режиме — все это влечет за собой не только изменения в жизни, но также меняется и общественное сознание и культура народа. Скоро люди вообще не смогут представить себе жизнь без информационных технологий. Во всем этом есть много плюсов и минусов.

Как говорится, у монеты две стороны, и плохая сторона заключается в том, что люди перестают читать, забывают, что можно веселиться без мобильных устройств и техники, молодые родители не знают, как воспитывать и развивать своих детей без гаджетов, многие люди замыкаются в себе и забывают о живом общении, полностью уходя в социальные сети. Ввиду происходящих в мире изменений остро стоит вопрос о культуре как уровне общественного сознания. Ввиду определенных политических и исторических изменений в нашем обществе все острее стоит вопрос о сохранении билингвизма, так как языковое сознание билингва далеко от национальной ограниченности культур. Следует довести до общественного сознания, что монокультурное и монопольное общество не предоставит возможности к доступу передовых технологий, познанию мировой культуры, безопасного и стремительного развития страны.

Литература:

1. https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%B1%D1%89%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B5_%D1%81%D0%BE%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5
2. <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0>
3. Веряскина А. Н., Воробьев С. А., Ивашевский С. Л. Тезисы лекций дисциплины «Философия» для слушателей, обучающихся на заочной форме обучения. — С. 45.
4. Обществознание: учебное пособие для абитуриентов, электронное издание сетевого распространения / Г. Г. Кириленко, М. В. Кудина, Л. Б. Логунова и др.; под ред. Ю. Ю. Петрунина. — М.: КДУ, Добросвет, 2018.
5. Тагаев М. Дж. Диалог языков и культур (на материале функционирования и взаимодействия культурно-языковых пространств киргизского и русского языков). — Бишкек: Изд-во КРСУ, 2015. — 240 с.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Слово, 2000. — 146 с.

Buteshova A. R.

nerisha@yandex.ru

International Higher School of Medicine

Culture as a level of social awareness

This article is devoted to the problem of culture as a level of social consciousness, interrelation of culture and society. To date, the issues of cultural communication, the impact of social consciousness on communication in the bilingual space remains open, which determines the relevance of this topic. The social consciousness of an ethnic group depends on its way of life, customs and traditions, world outlook, ideology and values. In turn, social values determine the norms that regulate and control the activities and communication of individuals in all spheres of culture: politics, morality, religion, art, economy, everyday life. Norms shape the stereotypes of human thoughts and actions. As values in society change due to certain living conditions, worldviews and worldviews of individuals and groups of people, both culture and consciousness of the whole society are subject to change.

Keywords: culture, society, social consciousness, communication.

Лексическая репрезентация концепта «китайская еда» в комментариях русских туристов о Китае

В статье представлены результаты анализа средств лексической репрезентации концепта «китайская еда» в комментариях русских туристов, размещенных на интернет-сайтах и в социальных сетях. Работа выполнена в рамках актуального направления интернет-коммуникации и туристического дискурса. В работе систематизированы лексические единицы с семантикой «китайская еда», представленные в комментариях русских туристов, сделаны выводы о специфике китайской еды для русских.

Ключевые слова: туристический дискурс, социальная сеть, комментарий туриста, концепт «китайская еда».

Изучение комментария — одно из актуальных направлений в современной парадигме лингвистических исследований. Появление и развитие в современном мире новых информационных технологий привело к существенным изменениям в различных сферах человеческой деятельности, в том числе и в сфере общения. В последнее время многие исследователи обращают внимание на изучение интернет-комментариев в туристическом дискурсе. Карпоян С. М. в своем исследовании определяет интернет-комментарий как коммуникативную среду для выражения эпистемической модальности [2, с. 6]. Вслед за М. П. Филипповой мы определяем интернет-комментарий как небольшое речевое произведение, которое включает в себя оценочную характеристику [3, с. 1051]. Кроме того, национально-культурная специфика речевого поведения туристов имеет большое значение в современной коммуникации и влияет на эффективность межкультурной коммуникации: «Для современных коммуникативных практик актуально выявление национально-культурной специфики речевого поведения туристов, влияющей на эффективность межкультурной коммуникации в активно развивающейся сфере туризма» [1, с. 198].

В статье была решена задача — выявить специфику лексической репрезентации концепта «китайская еда» в комментариях русских туристов о Китае. Были разработано лексическое воплощение концепта «китайская еда» в комментариях русских туристов.

В качестве материала были использованы комментарии туристов о Китае, написанные на русском языке носителями данного языка, размещенные на сайтах туристических агентств: <https://tonkosti.ru/>, <https://www.turizm.ru>, а также в разделе о туризме социальных сетей ВКонтакте (<https://vk.com/>), Одноклассники (<https://ok.ru/>) и Инстаграм (<https://www.instagram.com/>). При подготовке были проанализированы 96 комментариев в периоде с 2012 по 2021 г., в которых воплощен концепт «китайская еда». Материал на сайтах туристических агентств выбран из раздела «Отзывы о Китае» сайта <https://tonkosti.ru/>, из раздела «Отзывы туристов» на сайте <https://www.turizm.ru>, материал из социальной сети «ВКонтакте» выбрали из обществ под названиями «Туризм в Китае», «Вся информация о Чжанцзяцзе», «Учебная поездка в Китай (г. Вэйхай)», «Тартус-Тур — Горящие туры в Китай!», «Учеба в Китае! Курсы китайского! Языковой тур!», «Китай». Комментарии из «Одноклассников» были выбраны из группы «Китай I Visit China». А также из социальной сети «Инстаграм» выбраны комментарии по хэштегу «поездка в Китай».

Русские туристы не остаются равнодушными китайской еде. Не было обнаружено нейтральных комментариев. Одни туристы дают оценку «+», а другие — «-»: «Китайское мороженое — это однозначно любовь!» (*translation.okis*, 09 июня 2020, <https://tonkosti.ru/>), «Не доводилось лакомиться китайскими деликатесами» (*molodaya_loshad*, 24 июня, 2019 г., *Instagram*). Русских туристов впечатляет вкус китайской кухни. При характеристике китайской кухни чаще всего указываются названия блюд, вкус и аромат, чистота ресторанов, продукты для приготовления.

В комментариях русских туристов о китайской еде большое место занимают названия китайских блюд и напитков, например, «Те Гуаньинь», «свинина Гу Бао Джоу», «утка по-пекински»,

«китайский самовар», «Хогу», «пельмешки дим самы», «Рыба с мандариновым джемом», «Свинина в карамельном соусе», «Хеле Краб (Hele Crab)», «Курица Вэнчан (Wenchang Chicken)», «Баранина Доншан (Dongshan Mutton)», названия фруктов: «папайя», «хлебное дерево», «манго», «мангустин», «личи», «дуриан», названия разных потрохов, из которых китайцы готовят блюдо: «куриные лапки», «рыбы головы», «утиные головы», «утиная кровь». Русские туристы оценивают китайскую еду в различных аспектах: вкус, внешний вид, продукты, из которых китайцы готовят еду, место для питания и цены на еду.

Первым параметром, по которому русские туристы оценивают китайскую еду, является вкус. Русские туристы много внимания уделяют вкусу китайской еды. Китайская кухня воспринимается русскими туристами через категории «божественный», «потрясающая», «изумительный», «неземной»: «*Китай — это потрясающая кухня!*», «*Он был просто неземной!*» (*translation.okis, 09 июня 2020, <https://tonkosti.ru/>*). Вкус китайской еды для русских туристов немножко «странный», «необычный», «непонятный». Русские не привыкли к смешанному вкусу и удивляются, что в китайских супермаркетах продаются «сладкая копченая колбаса, мясные конфеты из филе акулы, куриные копченые лапки», «пирожное, слепленное из крабовых чипсов», «картофельные чипсы со вкусом шоколада, лимона, огурца, меда». Китайская еда впечатляет русских туристов вкусами: «сладкий», «острый», «кисло-сладкий»: «*Обожаю нетривиальные сочетания в еде и особенно кисло-сладкий соус*» (*karina.nofashion, 23 июня, 2019 г., instagram*). По результатам нашего исследования, русские отдают предпочтение сладкому вкусу. Для русских сладкий вкус является очень важным для оценивания еды. Даже в комментариях встречается, что русские туристы жалуются на то, что «*только не очень сладкие*»)» (*Елена, 12 апреля 2018 г. <https://www.turizm.ru/>*). Другой интересной стороной китайской еды для русских туристов являются специи. Китайская кухня отличается многообразием специй, пряностями, соусами. В этом смысле китайскую еду считают «довольно специфичной»: «*То ли суп, то ли пельмени со свойственным только китайским блюдам ароматом и набором специй. Вообще, китайская кухня довольно специфична и не всем по вкусу*».

Внешний вид также является важным критерием при оценке китайской еды. Китайская еда представляется красивой: «*А как красиво выглядели...*» (*Шухер, 12 апрель 2018 г. <https://www.turizm.ru/>*), «*мммм выглядит очень аппетитно!*» (*Евгения Чебаненко, 11 январь 2021, ВКонтакте*).

Еще русских удивляет, что китайцы могут приготовить еду из любых продуктов. Китайцы едят много из того, что несъедобно для русских, например, такие части животных, как куриные лапки, рыбы головы, утиные головы, утиная кровь, и самих различных животных: змею, ящерицу, крокодила, устриц, обезьян, собак, кошек, лягушек, черепах: «*Китайцы едят все, что движется и летает, шевелится кроме самолетов*» (*Лариса, 29 марта 2018 г., <https://www.turizm.ru/>*). Китайцы при приготовлении еды могут сочетать несочетаемое: «*Здесь сочетают несочетаемое: говядину и креветки, рыбу и курицу, сахар и помидор. И здесь все в одном блюде*» (*zanna_rizoeva, 23 июня, 2019 г., Instagram*). Стоит отметить, что на самом деле не все китайцы едят таких животных, как крокодилы, обезьяны, собаки, кошки, змеи, ящерицы. Лягушек едят только в некоторых южных провинциях. Такие стереотипы китайцев тоже удивляют.

Типичным китайским напитком для русских туристов является китайский чай. В комментариях русских туристов встречаются названия китайского чая: «Зеленый чай», «Черный чай», «имбирный чай», «Те Гуаньинь». При характеристике китайского чая указывается вкус и аромат, цвет чая, привычки чаепития, место хранения: «*чай хранить нужно, оказывается, в холодильнике*». Русские больше обращают внимание на китайский чай, определяют китайский чай как «божественный чай», «шедевр в чистом виде», а «*Сама церемония — настоящее волшебство*» (*translation.okis, 09 июня 2020, <https://tonkosti.ru/>*). Русским также интересно наименование китайского чая: «*И вообще чай, который мы называем черным, по китайской традиции называется красным!*» (*translation.okis, 09 июня 2020, <https://tonkosti.ru/>*).

Китайские рестораны — это как «птичий рынок» для русских туристов. Русские туристы замечают, что в многих китайских ресторанах клиенты могут сами выбирать продукты для приготовления, чтобы сохранять свежесть продуктов. Эта привычка для русских кажется немного странной и непонятной. «*Сначала вы проходите мимо сотен клеток, вольеров, аквариумов, где ходят, ползают и плавают разные виды куриц, змей, ящериц, рыб*» (*translation.okis, 09 июня 2020, <https://tonkosti.ru/>*). По результатам нашего исследования русские отдают предпочтение китай-

ской уличной еде. Что касается китайской уличной еды, авторы комментариев описывают ее более выразительно: «*Китайцы круглые сутки там сидят и что-то жуют, даже поздно вечером или рано утром, многие забегаловки выглядят очень обшарпанными, где-то можно увидеть как собственно готовят блюда и это не стерильные кухни с белыми стенами*» (Лариса, 29 марта 2018 г., <https://www.turizm.ru>).

В комментариях также встречаются описания цен китайской еды: «*купил огромную коробку разных конфет, стоило около 100 юаней*» (Шухер, 12 апрель 2018 г. <https://www.turizm.ru>).

Литература:

1. Говоруново Л. Ю. Отзыв туриста как новый речевой жанр туристического интернет-дискурса // Вестник Челябинского государственного университета. — 2013. — № 1 (292). Филология. Искусствоведение. — Вып. 73. — С. 198–203.
2. Карпоян С. М. Эпистемическая модальность в интернет-комментарии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Ростов-на-Дону, 2014. — 25 с.
3. Филиппова М. П. Интернет-комментарий и сообщение на интернет-форуме: параметры жанрового разграничения / М. П. Филиппова // Вестник Удмуртского университета. — Серия: История и филология. — 2020. — Т. 30. — № 6. — С. 1049–1054. — DOI 10.35634/2412-9534-2020-30-6-1049-1054.

Sun Weifang

aleksandravna91@bk.ru

Pushkin State Russian Language Institute

Lexical representation of the concept of Chinese food in comments of Russian tourists of China

The article presents the results of the analysis of the means of lexical presentation of the concept of “Chinese food” in the comments of Russian tourists posted on Internet sites and social networks. The work was carried out within the framework of the current direction of Internet communication and tourist discourse. Russian tourists systematized lexical units with the semantics of “Chinese food”, presented in the comments of Russian tourists, and made conclusions about the specifics of Chinese food for Russians.

Keywords: tourist discours, social network, tourist’s comments, concept «Chinese food».

Место концепта в контексте диалога культур

В статье обсуждается проблема актуализации линвокультурологического подхода к преподаванию иностранного языка, рассматривается концепт как единица обучения и способ реализации принципа диалога культур на занятиях по языку, выявляются основные подходы к изучению его сущности. Кроме того, определяется результат обучения содержанию культурных концептов в иностранной аудитории.

Ключевые слова: концепт, линвокультурологический подход, линвокогнитивный подход, линвокультурологическая компетенция, диалог культур.

За последние десятилетия методика преподавания иностранных языков прошла многообразный и сложный путь развития. Были разработаны самые различные методы и подходы к обучению: грамматико-переводный, прямой, сознательно-практический, коммуникативный и интенсивный и многие другие методы обучения.

Сохраняя традиции различных направлений и подходов к обучению, современная методика преподавания русского языка как иностранного продолжает совершенствоваться и разрабатывать новые актуальные способы и методы в ответ на то, что процесс обучения иностранному языку стал рассматриваться как процесс взаимодействия партнеров, представляющих различные этнокультуры. Тем не менее такое взаимодействие осложнено рядом препятствий — физиологических, поведенческих, психологических, лингвистических и культурологических, обусловленных различиями в национальном менталитете и национальном характере, культурных стереотипах, ценностных ориентациях, жизненных установках и формах и средствах невербальной коммуникации, используемых в разных культурах, и т. д.

Выход из такого сложного положения заставляет выдвинуть идею взаимной аккультурации и формирования поликультурной личности, которую не так просто реализовать на практике. Порождение данной идеи состоялось еще в XIX веке, когда Вильгельм фон Гумбольдт первым среди лингвистов сформировал положение о тождестве языка и «духа народа», под которым он понимал язык как постоянно развивающуюся сущность, связанную с развитием культуры и общества. В его представлении «язык и духовная сила народа развиваются не отдельно друг от друга и последовательно один за другой, а составляют исключительно и нераздельно одно и то же действие интеллектуальной способности» [4].

В России в 60–70-х годах XIX в. фундаментальные мысли В. Гумбольдта были развиты в трудах А. А. Потебни, согласно которому «слово есть означивание предмета, а внутренняя форма слова», то есть способы этого означивания — глубоко национальны, культурно обусловлены. А. А. Потебня писал: «...Язык есть полнейшее творчество, какое только возможно человеку, и только потому имеет для него значение...» [8, с. 198].

Подобную мысль развивает современный исследователь Н. А. Подчалимова, указывая на общие сходные признаки, характеризующие культуру и язык как две стороны одной медали. В своей статье «Линвокультурология как одно из направлений обучения иностранным языкам» она пишет: «Язык и культура существуют в диалоге между собой, поскольку субъект речи и ее адресат — это всегда субъекты культуры» [6, с. 60].

В свою очередь российский филолог А. Т. Хроленко в книге «Основы линвокультурологии» утверждает, что язык является естественным субстратом культуры, пронизывающим все ее стороны, причем язык служит средством закрепления этнического мировоззрения и инструментом упорядочения мира [10, с. 95].

Одним из подходов к обучению иностранному языку, учитывающих культуроцентризм современного иноязычного образования, представляется линвокультурологический подход. В основу данного подхода положена идея изучения и овладения иностранным языком через призму культуры, вместе с тем язык используется как дополнительное средство знакомства с чужой для учащихся культурой и получения сведений о стране и народе изучаемого языка.

Однако реализация лингвокультурологического подхода — дело не простое, в основание которого следует положить особую терминологическую единицу. Многие методисты предлагают использовать в качестве такой единицы термин «концепт». В лингвистике существуют различные подходы к толкованию термина «концепт», что свидетельствует о многогранности, полифункциональности и сложности этого понятия. В данной статье мы попытаемся исследовать два подхода: лингвокогнитивный и лингвокультурный.

Сутью первого подхода является понимание концепта как посредника между экстралингвистической действительностью и словами, который в виде квантов знания отражает содержание человеческой деятельности, познания мира и характеризует все признаки, свойственные тому или иному явлению в данном языковом коллективе. Лингвокогнитивный подход к изучению концептов представлен, в частности, в работах представителей Воронежской школы З. Д. Поповой и И. А. Стернина.

Ученые определяют концепт как «глобальную смысловую единицу, организованную по принципу ядра и периферии и отражающую все стороны осмысляемого явления» [9, с. 76]. Вместе с тем следует отметить, что концепт является базовой единицей мыслительного кода человека, представляющей собой результат когнитивной деятельности личности и общества [7, с. 34].

Если мы обратимся к позиции лингвокультурного подхода, то концепт рассматривается как ментальная единица коллективного сознания, обладающая лексико-семантической объективацией в языке и отмеченной национально-культурной спецификой. Самым ярким представителем этой концепции являются В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин и С. Г. Воркачев.

В понимании В. И. Карасика концепты являются «первичными культурными образованиями, выражением объективного содержания слов, имеющими смысл и поэтому транслируемыми в различные сферы бытия человека, в частности, в сферы преимущественно понятийного (наука), преимущественно образного (искусство) и преимущественно деятельностного (обыденная жизнь) освоения мира» [5, с. 123].

В понимании Г. Г. Слышкина концепты — «это комплексная ментальная единица, формирующаяся в результате редукции фрагмента познаваемого мира до пределов человеческой памяти, включения данного фрагмента в контекст культуры и его воплощения в вербальных единицах, необходимых для удовлетворения коммуникативных потребностей членов социума.

Вслед за В. И. Карасиком и Г. Г. Слышкиным С. Г. Воркачев утверждает, что характерная черта и главная функция лингвокультурного концепта заключается в «способности отражать в своей семантике национальный менталитет как совокупность мировоззренческих и поведенческих особенностей этноса и национальный характер как относительно устойчивый и целостный склад духовной жизни языковой личности, определяющий ее качественное своеобразие» [2, с. 82].

Итак, на основе проведенного выше анализа основных существующих подходов к толкованию термина «концепт» отметим, что эти подходы являются взаимодополняющими, причем существует единодушное принятие концепта как ментальной единицы, представляющей собой выход к концептосфере, а следовательно, к культуре народа. В то же время основной точкой несовместимости этих подходов является то, что, во-первых, лингвокогнитивный концепт от лингвокультурного отличается наличием ценностной составляющей. Значимость этого компонента определяется тем, что оценка играет чрезвычайно важную роль в формировании культурного значения концепта, и культурная семантика нередко по сравнению с языковой семантикой оказывается более весомой; во-вторых, данные подходы различаются вектором по отношению к индивиду: согласно теории В. И. Карасика, «лингвокогнитивный концепт — это направление от индивидуального сознания к культуре, а лингвокультурный концепт — это направление от культуры к индивидуальному сознанию» [5, с. 117]. По мнению психологов, сознание есть форма психической активности и элемент высшей нервной деятельности мозга человека, позволяющие индивиду получать представление об окружающем мире и самом себе, в этом и заключается значимость лингвокультурного подхода к изучению концепта, работающего на сознательном уровне.

Исходя из этого, справедливо, на наш взгляд, считать лингвокультурный концепт одним из основных единиц на занятиях по обучению иностранному языку и, соответственно, одним из наиболее эффективных путей формирования и развития навыков и умений осуществления межкультурного общения путем изучения языка через призму культуры.

Изучение культуры другой страны способствует пониманию социокультурных норм и основ межкультурной коммуникации, преодолению коммуникативных барьеров, проявлению и принятию ценностей других народов и, в конечном счете, делает человека толерантным к жизненным установкам, убеждениям и представлениям других народов.

В связи с этим Н. Ф. Алефиренко подтверждает, что лингвокультурологический подход в обучении русскому языку как иностранному является одним из условий овладения лексикой, обеспечивающей межкультурную коммуникацию [1, с. 33]. Можно сказать, что целенаправленное изучение и обучение содержанию культурных концептов является своеобразным велением времени, социальным заказом в процессе обучения как иностранному языку, так и родному.

Следовательно, важнейшим результатом занятий с применением лингвокультурологического подхода при представлении культурных концептов иностранным учащимся является формирование межкультурной компетенции, представляющей собой как знания о культуре, так и умения использовать эти знания в конкретной ситуации общения.

Основываясь на определении В. В. Воробьевым лингвокультурологической компетенции («знание идеальным говорящим-слушающим всей системы ценностей, выраженной в языке» [3, с. 73]), можно определить лингвокультурологическую компетенцию как знание системы ценностей и принятие национальной картины мира, отраженной в культурных концептах, образующих единую область концептосферы.

Суммируя все вышесказанное, можно сказать, что проблема изучения и исследования концепта как главного средства категоризации окружающей действительности была, есть и остается актуальной в лингвокультурологических исследованиях. Несмотря на общепризнанное мнение ученых о том, что концепт есть культура в коллективном и индивидуальном сознании и одновременно сам по себе он является путем к овладению культурой, вопрос исследования сущности концепта до сих пор не решен и остается открытым.

Ввиду этого следует настаивать на необходимости дальнейших исследований «концепта» как ключевого компонента культуры. Такая позиция обоснована востребованностью обучения содержанию ключевых концептов культуры на занятиях по русскому языку как иностранному, поскольку овладение языком без освоения духовного наследия народа и понимания национально-культурной специфики невозможно.

Литература:

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Н. Ф. Алефиренко. — 5-е изд., стер. — М.: ФЛИНТА, 2016. — 288 с.
2. Воркачев С. Г. Концепт счастья в русском языковом сознании: опыт лингвокультурологического анализа. — Краснодар, 2002.
3. Воробьев В. В. Лингвокультурология / В. В. Воробьев. — М.: Издательство РУДН, 2006. — 112 с.
4. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. — М.: Прогресс, 1984. — С. 68.
5. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. — М.: Гнозис, 2004. — 390 с.
6. Подчалимова Н. А. Лингвокультурология как одно из направлений обучения иностранным языкам // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2016. — № 1–4. — С. 60–63.
7. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. — Воронеж: Истоки, 2001. — 191 с.
8. Потемня А. А. Слово и миф. — М.: Правда, 1989. — 628 с.
9. Стернин И. А. Концепты и невербальность мышления // Филология и культура. — Ч. 3: Материалы международной конференции 12–14 мая 1999 года. — Тамбов: Из-во ТГУ. — С. 69–79.
10. Хроленко А. Т. Основы лингвокультурологии: учеб. пособие / А. Т. Хроленко; под ред. В. Д. Бондалетова. — 5-е изд. — М.: Флинта: Наука, 2009. — 184 с.

Yousef Z. M.

Zeinayousef777@hotmail.com

Pushkin State Russian Language Institute

The place of the concept in the context of the dialogue of cultures

The article discusses the problem of activating the lingua-cultural approach to teaching a foreign language, examines the concept as a unit of learning and a method for realization the principle of dialogue of cultures in language classes, identifies the main approaches to the study of its content. In addition, the result of teaching the content of cultural concepts in a foreign audience is determined.

Keywords: concept, lingua-cultural approach, Linguo-Cognitive approach, linguoculturological competence, dialogue of cultures.

Работа с отглагольными дериватами в тюркоязычной аудитории

В статье идет речь о принципах работы с отглагольными дериватами в тюркоязычной аудитории. Интерпретация и перевод конструкций с русскими глагольными производными, особенно отглагольными существительными, вызывают большие трудности у изучающих русский язык. Это объясняется разнообразием словообразовательных моделей отглагольных существительных и специфичностью их употребления в определенных контекстах. Анализ причин возникновения ошибок, их дифференциация и типология помогают формированию системы работы по нормированию речи иностранных студентов.

Ключевые слова: дериват, отглагольное существительное, интерференция, лексико-грамматическая ошибка, русский язык как иностранный, тюркские языки.

Наш интерес к данной теме не является случайным. Многолетняя работа в тюркоязычной аудитории, наблюдение за речевым развитием студентов, анализ ошибок, которые допускают носители турецкого, узбекского, киргизского и других тюркских языков при освоении глагольной лексики, позволяют говорить о специфичности этих ошибок и возможности и необходимости мероприятий по их прогнозированию. В этом аспекте в статье рассматривается конкретная группа лингвистических единиц — отглагольные дериваты, выделенная ввиду ее особой лингвометодической ценности. Л. В. Красильникова, анализируя методику работы над отглагольными дериватами, пишет: «Современный подход к рассмотрению акта деривации со стороны типовых денотативных ситуаций (пропозиций) и синтаксических ролей, мотивирующих и мотивированных в них, позволяет по-новому подойти к работе над производными в иностранной аудитории, так как пропозиции носят универсальный характер для людей, говорящих на разных языках» [2, с. 32]. Активные в русском языке, в тюркских языках, в частности в турецком, узбекском, киргизском, отглагольные дериваты образуют сложную, развитую систему и играют огромную роль в формировании аналитических конструкций и синтаксическом оформлении предложений. Эта активность, однако, провоцирует появление в русской речи тюркоязычных студентов двух типов ошибок: 1) «логико-синтаксических», вызванных интерферирующим влиянием родного языка, и 2) лексико-грамматических, связанных с незнанием особенностей новых производных слов.

Первый тип ошибок во многом является следствием функционирования в тюркских языках нескольких видов «имен действий», создающих в сознании изучающего русский язык ложную картину «взаимозаменяемости» некоторых глагольных форм и отглагольных существительных. Для подтверждения этого положения мы провели эксперимент, в котором попросили студентов тюркской группы выбрать правильное, по их мнению, предложение из пары, в которой первое предложение включало нормативное составное глагольное сказуемое, а второе — искусственную конструкцию с модальным глаголом и отглагольным существительным в винительном падеже (*Он умеет петь — Он умеет пение; Друг умеет переводить — Друг умеет перевод; Брат хочет с вами дружить — Брат хочет с вами дружбу; Я хочу читать — Я хочу чтение*). Участниками эксперимента стали студенты тюркских групп с уровнем владения русским языком не выше А2.

Отметим, что все слова, употребленные в опроснике, входили в лексический минимум А2, а грамматические конструкции не отличались разнообразием. При этом 22 % опрошенных выбрали в качестве правильного второе предложение пары (учитывался выбор, сделанный

испытуемым более одного раза), 18 % назвали правильными оба варианта. А 5 % респондентов, выбравших первый вариант, в уточняющей беседе прокомментировали свое решение следующим образом: «Я сомневался в выборе», «Не уверен, что сделал правильно», «Предложение № 1 есть в учебнике, поэтому оно правильное, но предложение № 2 логичнее». Вот эта «логика родного языка» (то есть ориентация на традиционную аналитическую конструкцию) способствует появлению в речи студентов ошибок на замену инфинитива отглагольным существительным или деепричастием, личного глагола — инфинитивом и под. Ошибки типа *Я хочу знакомство* (вместо *Я хочу познакомиться*), *Мне нужно учеба* (вместо *Мне нужно учиться*) и под. достаточно часты и становятся проявлением синтаксической интерференции на начальных этапах изучения русского языка: «...интерференция в области синтаксиса выражается главным образом в замене правил синтаксического оформления предложения, свойственных каждому из контактирующих языков, правилами общими, оформляющими те же смысловые отношения» [3, с. 15].

Интерферирующим влиянием родного языка объясняются и многие грамматические нарушения в конструкциях с отглагольными дериватами. Поскольку «имена действия» в тюркских языках сохраняют глагольное управление, учащийся стремится перенести это «знание» и на русский язык, употребляя винительный падеж вместо родительного в парных сочетаниях с отглагольным существительным: *читать рассказ, книгу — чтение рассказа, книги* (ошибочно: *чтение рассказ, книгу*); *ловить рыбу — ловля рыбы* (ошибочно: *ловля рыбу*) и под.

Второй тип ошибок, связанных с употреблением отглагольных дериватов, — это лексико-грамматические ошибки, они довольно часты в речи студентов с высоким уровнем владения русским языком (B2–C1). Наибольшие трудности при дифференциации вызывают отглагольные существительные (с процессуальным значением, со значением собирательности, множественности, орудийности, а также с собственно предметным значением). Особо выделяются среди них «парные» модели:

1) бессуффиксное сущ. м. р. / сущ. ж. р. с суф. *-к-* (*выброс — выброска, перевоз — перевозка* [4, с. 128, с. 152]);

2) сущ. ж. р. с суф. *-к-* / сущ. ср.р. с суф. *-ниј-, -аниј-, -ениј-*, (*валка — валяние, отливка — отливание, плавка — плавление* [4, с. 103, 144, 762]);

3) сущ. ср.р. с суф. *-тиј-* / сущ. ср.р. с суф. *-аниј-* (*слитие — слияние* [4, с. 552]);

4) сущ. ср.р. с суф. *-ениј-* / сущ. ср.р. с суф. *-н`ј-, -ниј-* (*сбережение — сберегание, вплетение — вплетание* [4, с. 99, с. 771]).

Характер ошибок, возникающих в результате употребления дериватов, может быть обусловлен такими факторами, как: 1) незнание семантики мотивирующего глагола; 2) «неузнавание» значения словообразовательного форманта, 3) недодифференциация значения отглагольного существительного, 4) незнание стилистико-синтаксических характеристик нового слова. Учет этих факторов может способствовать формированию системы работы по предупреждению лексико-грамматических ошибок в речи иностранных студентов.

Заметим, что иногда даже детальный анализ семантики отглагольного существительного не позволяет иностранцу уловить различия при сопоставлении его с «парным», образованным с помощью другого форманта. Только длительная и кропотливая работа со словом дает студенту возможность зафиксировать лексему как модель и впоследствии выделять ее в группе структурно близких. Это касается, например, отглагольных существительных женского рода с суффиксом *-к-*, сопоставляемых с парными бессуффиксными, типа *вывоз — вывозка, завоз — завозка, перевоз — перевозка, привоз — привозка, выброс — выброска, обрыв — обрывка, спев — спевка, выем — выемка, отъем — отъемка, прием — приемка, облом — обломка* и под. [4, с. 5]. Очевидно, что здесь на собственную семантику накладываются еще синтаксические и стилистические ограничения, а интерпретация парных единиц носителем языка осуществляется лишь в расширенном контексте, который часто непонятен для иностранца. Перевод на родной язык учащегося в большинстве случаев осуществляется одной («общей») лексической единицей, и результатом такого перевода становятся лексико-грамматические ошибки, связанные с употреблением единиц в книжной и разговорной речи: *сыпались обломы камней, приемка студентов на обучение, выброска химических отходов в атмосферу* и под.

Работа с данной группой существительных представляется нам важной по двум причинам. Во-первых, для лиц, изучающих русский язык как иностранный, стилистическая идентификация однокоренных русских существительных, имеющих различные словообразовательные форманты, является крайне сложной. Часто это обнаруживается при работе со специальными текстами на занятиях по литературе, истории, правовым дисциплинам, поэтому актуальным представляется предварительный структурный анализ лексико-грамматического материала конкретных тем и уроков. Вторая причина заключается в том, что некоторые русские лексемы отображают явления, не существующие в родном языке обучаемого, но являющиеся значимыми для русской культуры или актуальные для конкретного исторического периода (см., например, слова *сход* и *сходка*). Отсюда — важность правильного тематического введения (представления) языкового материала, на что обращают внимание современные исследователи: «Важным для практики преподавания русского языка как иностранного является тесная связь языкового, в частности словообразовательного, материала с речевой темой» [2, с. 34].

К сожалению, современные переводные словари не отражают достаточно полно значений многих отглагольных существительных. Большая их часть отсутствует в словарях, а для некоторых даются «унифицированные», обобщенные значения. Например, в русско-турецком словаре одним словом *yürüyüş* переводятся отглагольные существительные *ход*, *хождение* и *ходьба*, хотя для русского языка важным является дифференциация не только семантики, но и сочетаемостных особенностей данных слов:

1) *Ход (чего?) времени; сделать (что?) ход* (а также находящиеся в процессе десубстантивации: *объяснять (как?) по ходу; говорить, отвечать (как?) на ходу; отметить (где? как?) в ходе (чего?) переговоров*) и т. п. Выражение семантики однонаправленного движения, движения в одну сторону.

2) *Хождение (где?) по городу; хождение (какое?) по мукам* и т. п. Выражение семантики хаотичного движения, ограниченная сочетаемость.

3) *Ходьба (где?) в комнате; ходьба (какая?) по комнате; увлечься, заняться (чем?) ходьбой; надеяться (на что?) на ходьбу; устать (от чего?) от ходьбы; поверить (во что?) в спортивную ходьбу* и т. п. Выражение семантики хаотичного движения, расширенная сочетаемость.

Дифференциация данных значений очень важна на среднем и продвинутом этапах овладения языком, когда учащийся уже способен почувствовать отдельные нюансы русского языка и готов выразить их на родном языке.

Приведем еще несколько подобных примеров. Русские существительные *вхождение* и *вход* от глагола *входить* переводятся одним турецким существительным *giriş*, тогда как *вход* предполагает процесс вхождения и место, где входят, а *вхождение* имеет только значение процесса. Аналогичная русская пара *выхождение* и *выход* переводится различными неродственными турецкими существительными. В результате тюркоговорящему студенту трудно понять логику перевода и употребления парных существительных *захождение* и *заход*, *обхождение* и *обход*, *похождение* и *поход*, *прохождение* и *проход* и под., хотя логика эта, конечно, есть и для носителя языка очевидна без объяснений.

Естественно, в пределах одной статьи не могут быть охвачены все аспекты работы с такой семантически неоднородной группой, какой являются отглагольные дериваты, однако мы считаем правильным обозначить данную проблему, во-первых, как нуждающуюся в дополнительном лингводидактическом освещении, а во-вторых, как крайне актуальную для тюркоязычной аудитории. Лингводидактический потенциал рассматриваемого материала достаточно высок, поскольку «...позволяет обсудить особенности взгляда носителя русского языка на действительность, т. е. вопросы языковой картины мира и отражения в ней русского менталитета. Он дает возможность сравнить языковые картины мира разных народов» [2, с. 34]. Интерпретация и перевод на родной язык учащихся конструкций с русскими отглагольными дериватами способствует расширению лексического запаса изучающих русский язык и пополнению представлений иностранцев о системе и системности русского языка.

Литература:

1. Ефремова Т. Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка. — М.: Русский язык, 1996. — 638 с.
2. Красильникова Л. В. Особенности работы с отглагольными дериватами на занятиях с иностранными филологами // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. — 2010. — № 1. — С. 32–37.
3. Розенцвейг В. Ю. Новое в лингвистике. — Вып. VI. Языковые контакты / сост., ред., вступ. ст. и ком. В. Ю. Розенцвейг. — М.: Прогресс, 1972. — 536 с.
4. Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка: в 2 т.: более 145 000 слов. — М.: Астрель: АСТ, 2003. — Т. 1. — 860 с.
5. Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка: в 2 т.: более 145 000 слов. — М.: Астрель: АСТ, 2003. — Т. 2. — 941 с.

Alina A. Pozdnyakova

apozdnyakova@live.ru

The Kosygin State University of Russia, Moscow (MSUDT)

Cahit Hamurkoparan

cahithamurkoparan@anadolu.edu.tr

Anadolu University, Eskisehir, Turkey

Learning words derived from verbs with Turkic language speakers

This article deals with the ways of learning words derived from verbs with Turkic language speakers. Interpretation and translation of combinations with verbal nouns to mother tongue appears to be difficult for foreign students. It can be explained by the variety of verbal noun generation patterns and specific context when to use them. This analysis of the root causes for lexical and grammar mistakes, of their differences and types will be useful in forming a system of improving spoken Russian language of foreign students.

Keywords: derivative, verbal noun, gerundial noun, interference, lexical and grammar mistake, Russian as a foreign language, Turkic languages.

Фразеологизмы как отражение языковой картины мира русского и казахского народов

Исследование фразеологизмов невозможно без изучения их национальной специфики, потому что они отражают обычаи, традиции, особенности быта и культуры народов. Изучая фразеологизмы разных народов, мы лучше узнаем историю этих народов, сравнивая значения и метафорическую основу фразеологизмов, глубже постигаем особенности культуры своего народа и того, с которым общаемся, нередко живем большой дружной семьей, находим и объясняем похожие и отличительные черты, что очень важно в диалоге культур.

Ключевые слова: фразеологизмы, языковая картина мира, диалог национальных культур.

Исследование фразеологизмов невозможно без изучения их национально-культурной специфики, потому что они отражают обычаи, традиции, особенности быта и культуры народа.

Культурная специфика предполагает соответствие языковой единицы элементу менталитета или духовной культуры сообщества, его истории, верованиям, традициям и естественным условиям жизни [2, с. 260–261]. Языковая картина мира есть воспроизведение в языке при помощи средств языка предметов и явлений окружающей действительности. Картина мира отражает действительность подобно тому, как отражает ее художественное полотно. Она отражает сами элементы в их различных состояниях и связях [1, с. 5].

Фразеологические обороты разных народов имеют не только различия, но и общее, поскольку общими являются некоторые условия быта, духовно-нравственные приоритеты и многое другое.

Рассмотрим фразеологизмы русского и казахского этноса для выяснения того, как отражается в них картина мира вообще и картина мира конкретного этноса в частности.

Материалом исследования послужили фразеологизмы, выписанные из словарей фразеологизмов ([5] и [7]), выборочно, исходя из соотношения их значений и метафорических основ. Всего анализу были подвергнуты 25 фразеологизмов из словаря [5] и 23 фразеологизма из словаря [7].

Казахский язык так же, как и русский, богат идиомами. Если сравнивать фразеологию этих народов, можно найти немало точек соприкосновения. Например, эквиваленты в исследуемых языках по метафорической основе и значению такие фразеологизмы, как: *бас айналу* (буквально — ‘голова кружится’) имеет значение, соответствующее русскому фразеологизму *голова кругом*; *екі оттың ортасында* (буквально: ‘между двух огней’), что и по метафорической основе, и по значению совпадает с русским фразеологизмом *меж двух огней*.

В формировании национальной культуры важную роль играет религия, поэтому некоторые казахские фразеологизмы связаны со священным текстом Коран, а в русской культуре — с Библией. Народы объединяет вера в единого Всевышнего, у русских это Бог, у казахов — Аллах. В настоящее время русскоязычные казахи могут менять слово *Бог* в русских фразеологизмах на слово *Аллах*: *Слава Богу* — *Слава Аллаху*; *Во имя Бога* — *Во имя Аллаха*; *Ради Бога* — *Ради Аллаха*; *Дай Вам Бог сил* — *Дай Вам Аллах сил* и др. Тождество образов во фразеологизмах (*Бог* — *Аллах*) возникло на основе контактов взаимодействующих народов [3, с. 212–215]. Наши предки верили во Всевышнего, и у каждого человека, согласно его вере, была душа, данная свыше. Отсюда, вероятно, выражение *отдать душу Богу*, в казахском языке — *жан беру*, что буквально тоже означает ‘отдать душу’.

Приведем фразеологизм, имеющий библейские корни, например, выражение *в поте лица* в русском и казахском языках имеют близкое значение и одинаковую метафорическую основу — *в поте лица* и *маңдай терін төгу* (буквально — ‘лечь пот со лба’). И в казахском, и в русском языках он употребляется в значении ‘упорно трудиться, добиваться чего-то тяжким трудом’, ‘работать, прилагая все силы’ [8, с. 124–125].

Эквивалентность фразеологизмов можно наблюдать и в символике чисел. С древних времен цифры тесно связаны с повседневной жизнью людей. В разных культурах та или иная цифра имеет свой подтекст.

В русской культуре цифра *семь* вошла во многие фразеологизмы, пословицы, поговорки: *семь чудес света*, *семь поколений*, *семь дней в неделе*, *на седьмом небе* ('испытать огромное блаженство и радость'), *семь пятниц на неделе* (так обычно говорят о человеке, часто меняющем свои решения, намерения, настроения и т. п.) [5, с. 375]. Это число имеет славу счастливого, удачного.

Этнограф Сейт Кенжеахметұлы объясняет, с чем связана цифра *семь* у казахов [4, с. 76]. Это *жеті ата* (буквально — '*семь дедов*') со значением: '*семь поколений*'; *жеті шәріп* (буквально — '*семь мест*') со значением: '*семь святых мест*'; *жеті қазына* (буквально — '*семь сокровищ*') со значением: '*семь благ*'; *жеті су* (буквально — '*семь вод*') со значением: '*семь рек*'; Приведем примеры из казахско-русского фразеологического словаря с использованием цифры 7: *жеті ата*, *жетпіс пұшты* (буквально — '*семь предков, семьдесят поколений*') в значении — '*далекие предки*'; *жеті қараңғы түн* (буквально — '*семь темных ночей*') в значении '*глубокая поздняя ночь*' [5, с. 81].

Число *три* отличается особой мистической силой во многих культурах: идея триединства божества, три стихии, деление времени, трехмерность пространства и т. д. В русском языке можно вспомнить такие выражения, как: *на трех китах*, *Бог любит троицу*, *в трех шагах* и т. д. В казахском языке это, например, выражение *үш ұйықтаса түсіне кірмеу* (буквально — '*три раза выступишь, а такое не приснится*'), которое имеет значение '*и во сне не снилось, кто-либо не мог допустить предположить что-либо*' [5, с. 188].

Однако казахи и русские — представители во многом отличных культур, рассмотрим эти отличия на примере зооморфизмов. Фразеологизмы с наименованием животного обычно используются для характеристики качеств человека. Наблюдая за животными, люди ассоциировали их поведение с человеческими качествами характера. Одним животным приписывалась трусость, другим — смелость и т. д.

Как известно, казахи — этнические кочевники, они являются прекрасными скотоводами, и данный вид хозяйства стал основной отраслью, которая определила различные стороны быта жителей степей и оказала влияние на создание специфичной животноводческой терминологии. В казахских фразеологических оборотах образы животных несут положительную выразительность. Если в языке русских, ведущих оседлый образ жизни, преобладают термины земледелия, то в казахском в основном встречаются термины кочевого образа жизни, связанные со скотоводством, переработкой животноводческой продукции, жизнью и бытом кочевников и т. д.

У казахов особое значение имеют четыре вида скота: корова, овца, верблюд, лошадь, объединенные общим понятием *мал* (животное). Приведем фразеологизмы: *малы бірдің жаны бір* (в значении — '*у кого скот общий, у того и душа одна*'), *мал ашуы — жан ашуы* (в значении — '*боль за скот — боль души*'), *мал тайды* (в значении — '*лишиться богатства, состояния, достатка*') [5, с. 134].

Лошадь — благородное животное, почитаемое в различных культурах за свою выносливость, доброту и трудолюбие. Главным животным у казахов на протяжении долгих лет был, конечно, конь. Он помогал человеку в войнах, и перед конем человек не считает унижением согнуться и быть ему слугой. Само слово *лошадь* в русском языке ведет свое происхождение из тюркского языка, от слова, которое в переводе означает «мерин». Данное слово является широко распространенным в тюркских языках и часто встречается в странах Восточной Европы как тюркизм. Иногда слово употребляется с 'ат': '*алаша ат*', т. е. — '*конь*'. В русском языке слово образовано именно из «алаша ат» [6, с. 336]. В жизни кочевого казаха *лошадь* имела огромное значение, поскольку с ней была прочно связана вся его жизнь, *лошадь* — важный атрибут национального образа мира у казахов. Казахи говорят: *ат — ер қанаты* ('*конь — крылья героя*'). Поэтому не случайно *крылатые кони — тулпары* — вошли в государственный герб.

Лошадь для русского народа — трудяга, оказывающая помощь в хозяйстве. Она символизирует это качество и во фразеологии: *устал как лошадь*, *ломовая лошадь*, '*верный конь*' и др. Образ коня в русской картине мира является символом отваги, боевого успеха, победы и власти. Например, *въехать на белом коне*, в значении: '*одержать стремительную победу*'. У русского народа *конь* ассоциируется с движением, скоростью, *ехать конь-о-конь* в значении: '*ехать рядом*'; *на коне* в значении: '*чувствовать себя победителем*'. Можно заметить, что в русском языке во фразеоло-

гизмах присутствует и негативная оценка: *троянский конь* — символ скрытости и коварства или хитрая ловушка.

Можно отметить, что казахское языковое сознание разделяет концепты *конь* и *жеребенок*. Конь для казаха — верный спутник: *ат мініп, аспан асынып* (буквально — ‘сесть на коня, подвесить небо’) в значении: ‘совершить набег’, помощник и спаситель: *ат сүйек беру* (буквально — ‘оказывать помощь конем’), в значении: ‘подхватить прославленного воина, у которого в бою гибнет конь, и посадить на другого коня’; член семьи: *ат ұстар* (буквально — ‘тот, кто будет держать поводья коня’) в значении: ‘сын, наследник’ [5, с. 29–30].

Жеребенок, в свою очередь, существо веселое, беззаботное и резвое: *ала тайдай бүлдірді* (буквально — ‘натворить, как годовалый жеребенок’) в значении ‘испортил все, как маленький жеребенок’, *тай-құлындай тебісу* — ‘быть веселыми, задорными’ (буквально — ‘резвиться, как жеребенок’) [5, с. 169].

В русском же языке названия детенышей животных редко присутствуют во фразеологии. Это, скорее всего, связано с тем, что русский народ не так часто, как казахи, контактирует с детенышами животных и поэтому не имеет возможности наблюдать их привычки, ассоциировать с человеческими качествами.

Изучая фразеологизмы разных народов, мы лучше узнаем историю этих народов, сравнивая значения и метафорическую основу фразеологизмов, глубже постигаем особенности культуры своего народа и того, с которым общаемся, нередко живем большой дружной семьей, находим и объясняем похожие и отличительные черты, что очень важно в диалоге культур.

Литература:

1. Алефиренко Н. Ф. Картина мира и этнокультурная специфика слова // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. — 2009. — № 14. — С. 5–9.
2. Гак В. Г. Национально-культурная специфика меронимических фразеологизмов // Фразеология в контексте культуры. — М.: Языки русской культуры, 1999. — С. 260–265.
3. Дарбаева Ж. К. Фразеологизмы как отражение русско-казахской интерференции // Материалы V Международной научно-практической конференции «Сейтеновские чтения». — Кокшетау, 4 июня 2010 г. — С. 212–215.
4. Кенжеахметұлы С. Жеті қазына. — 2-кітап. — Алматы: Ана тілі, 2003. — 136 с.
5. Кожакметова Х.К., Жайсакова Р. Е., Кожакметова Ш. О. Казахско-русский фразеологический словарь. — Алма-Ата, Мектеп, 1988. — 224 с.
6. Семенов А. В. Этимологический словарь русского языка. Русский язык от А до Я. — М., 2003. — 704 с.
7. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А. И. Молоткова. — 4-е изд., стер. — М.: Русский язык, 1986. — с. 543
8. Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов / К. Н. Дубровина. — М.: Флинта: Наука, 2010. — 808 с.

Baisarieva D. R.

Dilnaz-306@mail.ru

*N. G. Chernyshevskiy Saratov
national research state University*

Phraseologisms as a reflection of the linguistic picture of the world Russian and Kazakh people

The study of phraseological units is impossible without studying their national specifics, because they reflect the customs, traditions, peculiarities of the life and culture of peoples. Studying the phraseological units of different peoples, we better get to know the history of these peoples, comparing the meanings and metaphorical basis of phraseological units, we deeper comprehend the peculiarities of the culture of our people and the one with whom we communicate, we often live in a large friendly family, we find and explain similar and distinctive features, which is very important in dialogue of cultures.

Keywords: phraseological units, linguistic picture of the world, dialogue of national cultures.

Добаев Кыргызбай Дуйшенбекович

kdobaew@jandex.ru

Кыргызская академия образования

Кыргызская Республика

Мурадылова Гулшан Шариповна

gmuradylova@list.ru

Карыбаева А.

Тойбекова А.

Иссык-Кульский государственный университет имени К. Тыныстанова

Кыргызская Республика

Значение слова с национально-культурным компонентом на уроках кыргызского языка в русскоязычной начальной школе

В статье рассматривается научно-педагогический и научно-методический опыт педагогики сопряжения языков и культур таких современных научных инновационных направлений, как лингвострановедение, лингвокультурология, успешно используемый и развиваемый в методике преподавания кыргызского языка как неродного. Раскрываются особенности этнокультурно ориентированной методики обучения русскому языку, основанной на данных этнопсихолингвистических и направленных экспериментов с представителями разных культур.

Ключевые слова: лингвострановедение, лингвокультура, лингводидактика, национально-культурная семантика, лексика.

Современная лингвистика обосновала и определила основные направления исследований связи языка и культуры, среди которых на первом месте стоит проблема выявления в значении лексических единиц культурного компонента, изучение лингвистической природы «фоновых» знаний, особенностей и своеобразия их функционирования в той или иной лингвокультуре (работы Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, Л. Б. Воскресенской, Г. Д. Томашина, В. В. Воробьева, С. Г. Масловой, Ю. А. Сорокина, В. В. Красных, Д. В. Гудкова, Н. П. Вольской, И. В. Захаренко и др.).

В отечественной науке сложились все предпосылки для появления особого подхода, который получил название «лингвострановедческого». Основные положения лингвострановедения как особой отрасли языкознания были разработаны Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым, которые дали исчерпывающее обоснование данного направления в лингвистике и методике преподавания русского языка, используя понятие «лексического фона», и предложили характеристику русских лексических и фразеологических единиц с лингвострановедческой позиции.

В лингводидактике вопросы, связанные с проблемой соотношения языка и действительности, языка и общества, языка и истории, языка и культуры, принято называть лингвострановедением. Лингвострановедение рассматривается в нашей работе как отрасль лингводидактики, изучающая национально-культурную семантику языковых единиц с целью понимания их во всей полноте содержания, оттенков и коннотаций в степени, максимально приближенной к их восприятию носителями данного языка и культуры.

При этом лингвострановедение выступает:

1) как аспект лингводидактики, изучающий проблему отражения в языке национальной культуры, задачей которой является определять и описывать языковые единицы, национально-маркированные по денотату, коннотату, лексическому фону;

2) как необходимая предпосылка понимания речи в актах межкультурной коммуникации;

3) как аспект лингводидактики, ставящей своей целью ознакомление с элементами культуры в процессе обучения языку [4, с. 54].

Обучая неродному языку, мы имплицитно погружаем ученика в духовную атмосферу языка, в культуру, традиции народа носителя этого языка. Обучая кыргызскому языку, мы даем возможность русскоязычным детям ближе познать культурные ценности кыргызского народа.

Лингводидактическое описание лексики с национально-культурным значением является одним из условий комплексного подхода к языковым явлениям (лексике). Описание такого рода ускоряет процесс овладения неродным языком, ибо «затрагивает существо коммуникативного преподавания языка» [2, с. 17].

Что же нами вкладывается в понятие «этнокультуроведческая лексика»? Чем оно отличается от понятия «страноведческая лексика»?

Этнокультуроведческая лексика — это слова, обозначающие реалии материальной и духовной культуры народа — носителя языка, особенности его быта, нравов, традиций. Если говорить о методике преподавания кыргызского языка в конкретном случае (в школах с русским языком обучения), то здесь этнокультуроведческий аспект языка призван знакомить учащихся русскоязычной аудитории с историей и культурой кыргызского народа через посредство его языка и в процессе его изучения. То есть язык выступает не только как средство общения между людьми, но и как средство познания действительности, развития личности, ее кругозора, мировоззрения.

В связи с этим закономерное в методике обучения иностранным языкам понятие «страноведческая лексика» требует обязательных коррективов применительно к проблеме изучения кыргызского языка как неродного. В условиях единой государственной и социокультурной общности учащиеся русскоязычной школы Кыргызской Республики живут в той же стране, что и носители национального языка, а значит этнокультуроведческий материал отражает сугубо национально-культурные черты и особенности новой для обучаемых этнической культуры.

Таким образом, вслед за Л. А. Шейманом слова с национально-культурным значением будем называть «этнокультуроведческой лексикой».

Описание этнокультуроведческой лексики кыргызского языка в учебных целях позволит выявить и интерпретировать те культурно-языковые реалии, которые вызывают определенную трудность в процессе обучения кыргызскому языку в русскоязычной начальной школе [3, с. 82].

Как показывает практика обучения кыргызскому языку в русскоязычной школе, серьезные трудности испытывают учителя при толковании слов, обладающих этнокультуроведческой ценностью, эти трудности обусловлены отсутствием какого-либо материала информационно-разъяснительного характера, недостаточным знанием методики лингводидактического описания этнокультуроведческой лексики, неумением правильно использовать родной язык учащихся в нужной этнокультуроведческой ситуации.

Особую значимость в лингвистическом описании этнокультуроведческой лексики приобретают семантические элементы, связанные со своеобразием жизни и культуры народа. Эту семантику слова Н. Г. Комлев называет культурным компонентом значения слова. Он отмечает, что, «признавая наличие какого-то «внутреннего содержания слова», т. е. факта, что слово-знак выражает нечто кроме самого себя, мы обязаны признать и наличие культурного компонента. Слова языка как социального явления несут на себе отпечаток жизни общества, его материальной и духовной культуры». И далее «значение слова, употребляемого в данном туземном языке для обозначения таких совершенно различных с точки зрения средневековой культуры предметов, как «яйцо», «покойник» и «хлеб», реально раскроется лишь тому, кто приобретет внелингвистическое знакомство с этими предметами в данной культурной области и увидит, что яйцевидную форму придают там не только хлебу, но и телам умерших при погребении» [1, с. 22].

В связи с этим национальное своеобразие языка и связанное с этим своеобразие формы выражения мысли возникает в результате того, что значение слова получает особые семантические, эмоциональные и стилистические оттенки значения. Коннотативные оттенки значения слова связывают слово непосредственным образом с жизнью определенного языкового коллектива, определенным бытом, сложившейся социальной структурой. Так, в разных этнокультуроведческих условиях предметно-логическое значение слова, которое носит как бы общечеловеческий характер, оказывается национально-специфическим. Например, при сравнении слов *кун* в кыргызском и *солнце* в русском мы можем отметить национально-специфическое в значении этих слов. «*Кун*» в кыргызском языке обозначает, во-первых, день, сутки, например: «*кун өттү*» (день прошел), «*эки кун*» (два дня); во-вто-

рых, время, эпоху, например: «*күн кетип калды*» (время прошло), «*күнүндө күркүрөгөн*» (в свое время гремел); в-третьих, погода, например, «*күн ачык*» (погода ясная), «*күн жаап турат*» (идет дождь). Или взять такие слова, как «*агай*» и «*эжей*». Эти слова не имеют эквивалентов в русском языке, они специфичны для кыргызского языка. Так обычно обращаются учащиеся школ и вузов к учителю, преподавателю. По отношению к мужчине обращаются «*агай*», по отношению к женщине — «*эжей*».

Вместе с тем слова с национально-культурным компонентом благодаря языковым контактам и межнациональному общению могут быть межъязыковыми и понятийно-эквивалентными. Так, например, кыргызское слово «*боорсок*», обозначающее печенье в виде жаренных в жире кусочков теста, не переводится на другие языки, в том числе и на русский, однако претерпевает фонетические изменения. Естественно, что при овладении учащимися русскоязычной школы кыргызской лексикой подобные слова особому описанию и семантизации не подлежат, так как при переносе лексического понятия слова «*боорсок*» одновременно переносится и лексический фон, который позволяет школьнику правильно высказаться, пользуясь правильной единицей языка.

В этой связи, а также, поскольку лексика — это основная единица языка, подлежащая усвоению при изучении неродного языка, необходимо определить относительно сущности этнокультуроведческой теории слова. В современной лингвистической науке К. М. Верещагин и В. Г. Костомаров разработали лингвострановедческую теорию слова, которая несколько отличается от теории слова, принятой в лексикологии и лексикографии [2, с. 24].

Таким образом, можно прийти к выводу, что слова одного языка, отличающиеся своим лексическим фоном от эквивалентных иноязычных слов, называются фоновыми. В качестве примера проиллюстрируем расхождение слов «*ооз*» — «*рот*» на уровне лексического фона.

Если в описании слова «*рот*» даются следующие характеристики: полость между верхней и нижней челюстями, снаружи закрытая губами, то в кыргызском языке слово «*ооз*» обозначает входное отверстие «*мылтыктын оозу*» (дуло ружья), «*каптын оозу*» (отверстие мешка), «*алтын ооз ордо*» (златовратный дворец); передняя лунка на доске при игре в тогуз кумалак. Поэтому незнание фона слова «*ооз*» и других подобных фоновых слов может привести к неправильному пониманию высказывания и нарушению процессов коммуникации в целом.

Наиболее ярко особенности культуры народа отражаются в той части лексики, которая обозначает реалии жизни кыргызского народа, ибо в них наглядно проявляется связь между языком и обществом, языком и культурой.

Незнание лексического фона и слов-реалий является основной причиной непонимания смыслового содержания передаваемой информации. Так, например, у учащихся русскоязычной школы, изучающих кыргызский язык и не знающих лексического фона слова-реалии «*базар*», вызовут недоумения высказывания такого рода: «*Базар качан?*» (Какого числа воскресенье?). Слово «*базар*» в понимании кыргыза — это не только рынок, базар, но и воскресенье. И поэтому мы часто можем слышать такие выражения: «*базарга чейин*» (до воскресенья), «*базардан кийин*» (на следующей неделе), «*базар сайын*» (по воскресеньям).

Таким образом, этнокультуроведческая лексика наиболее ярко отражается при рассмотрении фона соответствующего слова. Лексический фон предполагает не только выявление этнокультуроведческих сведений, неизвестных учащимся-билингвам, но и презентацию содержания лексической единицы, подлежащей усвоению.

Лексический фон способствует описанию слова в совокупности связанных с ним слов. Описание фонового слова протекает в его взаимосвязи с целым рядом атрибутивных сочетаний, с устойчивыми именными словосочетаниями, в соположении с некоторыми словами определенной тематической группы, глагольными словосочетаниями и т. д. Описание лексического фона слова с одновременным раскрытием его тематической сочетаемости позволит иметь полное представление о характеристике этнокультуроведческой лексики. Анализ лексического минимума для русскоязычной начальной школы показывает, что в нем содержится около 20% слов (от всех существительных, включенных в программу), представляющих ценность в этнокультуроведческом отношении. Так, по теме «*Школа*» в названную тематическую группу вошли слова *агай, эжей*; по теме «*Семья*» — *аба, эже, карындаш, сиңди*; по теме «*Пища*» — *боорсок, жарма, бозо, бешбармак, камыр, кесме* и т. д.; по теме «*Музыкальные инструменты*» — *комуз, ооз комуз, чоор, кыяк* и т. д.; по теме «*Квартира*» — *шырдак, ала кийиз, көшөгө, туш кийиз, төргөрө* и т. д.

Дадим краткий комментарий некоторым выше приведенным словам: «*аба*» — почтительное обращение младшего брата или сестры к старшему брату, «*эже*» — почтительное обращение младшего брата или сестры к старшей сестре; «*бозо*» — национальный напиток, изготавливаемый из муки, кукурузы, пшена; «*комуз*» — национальный музыкальный трехструнный инструмент; «*шырдак*» — национальный, сшитый в два слоя орнаментированный войлок.

Приведенные примеры наглядно свидетельствуют, что во всех случаях «обозначения словом национально-специфической уникалии выделяются в лексической системе языка своим выраженным культурным компонентом, т. е. наличием определенной информации о предмете или явлении, о социальной и исторической значимости последних и пр.» [1, с. 11].

В целом лексическом минимуме кыргызского языка для начальной школы слова с национально-культурным компонентом значения присутствуют почти во всех темах, предусмотренных программой. В основном это исконно кыргызские слова, связанные с традицией, бытом, культурой кыргызского народа.

Этнокультуроведческое описание таких слов позволит лучше организовать лексическую работу, даст возможность глубинно подойти к семантике слова, являющейся условием его адекватного понимания.

Литература:

1. Ахманова О. С. О точных методах исследования языка. — М., 2015. — С. 22.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. — М., 1984. — С. 17.
3. Добаев К. Д. Национально-культурный компонент значения слова. — Алма-Ата, 2005. — С. 82.
4. Томажин Г. Д. От страноведения к фоновым знаниям носителей языка и национально-культурной семантики языковых единиц в их языковом сознании // Русский язык за рубежом. — 1995. № 1. — С. 54.

Dobaev K. D.

kdobaew@jandex.ru

Kyrgyz Academy of Education

Muradylova G. Sh.

gmuradylova@list.ru

Karybaeva A.

Toybekova A.

K. Tynystanov at. YMU

The meaning of the word with a national-cultural component in the lessons of the Kyrgyz language in a Russian-speaking elementary school

The article examines the scientific-pedagogical and scientific-methodological experience of the pedagogy of the conjugation of languages and cultures of such modern scientific innovative areas as linguistic and cultural studies, which is successfully used and developed in the methodology of teaching the Kyrgyz language as a foreign language. The article reveals the features of ethnoculturally oriented methodology of teaching the Russian language, based on the data of ethnopsycholinguistic and directed experiments with representatives of different cultures.

Keywords: linguistic and cultural studies, linguoculture, linguodidactics, national-cultural semantics, vocabulary.

Актуальные проблемы билингвизма

В статье рассказывается об актуальных проблемах двуязычия, приводятся конкретные примеры, указываются уровни валидации языкового кода и их характеристики.

Ключевые слова: билингвизм, двуязычие, степень владения, уровень.

В настоящее время билингвизм (двуязычие) — широко распространенное в мире понятие. В последние годы в контексте международных отношений, торговли, деловых отношений и т. д. Межъязыковое общение занимает важное место во всем мире. Гражданин завтрашнего дня должен быть приспособлен для межнациональных отношений и коммуникации. Иностранный язык рассматривается как грамматическая, литературная и разговорная формы общения.

Что такое билингвизм? Билингвизм или двуязычие — это использование двух языков одновременно в пределах страны, при этом уровень владения языком не одинаков. При этом учитывается, что уровень распространения иностранного языка равен уровню родного языка. Вопрос о полном определении двуязычия сложен из-за его сложности как явления. Существуют разные определения, большинству из которых в той или иной степени не хватает объема и точности. В. Вайнрайх (1979) понимал двуязычие как знание двух языков и регулярный переход от одного языка к другому в зависимости от ситуации общения.

В двуязычии Розенцвейг В. Ю. (1972) видит две проблемы: первая связана со степенью языковых различий, а вторая — со степенью владения языком. Предполагая, что двуязычие возникает каждый раз, когда человек «приспосабливается» от одного языкового кода к другому в определенных коммуникативных ситуациях и условиях независимо от того, является ли это переходом с одного языка на совершенно другой или с одного языка на диалектный.

В первом случае степень различия языков грамматически определяется двумя способами: синтетическим и аналитическим.

Синтетические методы рассматривают различия с грамматической точки зрения, например совпадение корней, префиксов и окончаний в слове.

Аналитические методы рассматривают различия с грамматической точки зрения вне слова, т. е. падежные формы, предлоги, союзы, вспомогательные глаголы и т. д.

Степень языковых различий обычно рассматривается по группам, поскольку существует несколько основных языков, от которых произошли другие производные языки. Например, из латыни (современный романский) произошли такие языки, как испанский, итальянский, португальский, французский и румынский. Сходство — алфавит, одинаковые корни, похожие слова по значению и т. д. Прославянскими языками являются русский, болгарский, сербский, македонский, польский, чешский, хорватский и т. д.

В таких случаях сходство языков может идти уже в ущерб двуязычию. Причина этого в том, что, например, в русском языке слово «скорая помощь» означает карету медиков, которые оказывают первую медицинскую помощь, она же «неотложка», а по-болгарски «скорая помощь» означает устройство для измерения длины и рисования прямых линий.

Дополнительной проблемой являются слова и понятия, которые, несмотря на сходство языков и общего прародителя, не имеют прямого перевода или же имеют отличающиеся в той или иной степени значения: например болгарское слово «соображаться» требует дополнительного объяснения, хотя и в русском языке есть это слово, но имеющее отличное значение.

Уровень владения языком определяется общепринятыми уровнями владения языком (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Каждый из уровней соответствует определенным критериям и условиям, изложенным в следующих таблицах.

Таблица 1. Уровень A1, A2

Уровень/ Критерии	A1	A2
Чтение с пониманием	Я понимаю знакомые имена, слова и простые предложения, такие как знаки, плакаты и каталоги.	Я умею читать короткие простые тексты. Я могу найти конкретную предсказуемую информацию в рекламных объявлениях, рекламных объявлениях, брошюрах, меню, расписаниях и многом другом.
Диалогическая речь	Я могу общаться элементарными выражениями при условии, что собеседник готов повторить сказанное медленнее или выразить это по-другому и помочь мне подобрать нужные слова. Могу задать и ответить на самые простые вопросы.	Я могу общаться в повседневных рутинных ситуациях, требующих простого прямого обмена информацией по знакомым темам и занятиям. Я могу коротко поговорить, хотя обычно не понимаю достаточно, чтобы поддерживать разговор.
Письменная часть	Могу написать короткий текст для открытки. Я могу указать свое имя, национальность, адрес или другие личные данные в формах.	Я могу писать короткие заметки и сообщения. Могу вести обычную личную переписку, например, письменно выразить благодарность.

Таблица 2. Уровень B1, B2

Уровень/ Критерии	B1	B2
Чтение с пониманием	Я понимаю тексты, которые содержат наиболее часто используемую повседневную и профессиональную лексику. Я понимаю описания событий, чувств и желаний в переписке.	Я понимаю статьи и отчеты по актуальным вопросам, в которых авторы отстаивают определенные позиции. Я понимаю современную литературную прозу.
Диалогическая речь	Я могу участвовать без предварительной подготовки в разговорах на знакомые темы, личного характера или связанных с повседневной жизнью	Я могу общаться относительно легко и непринужденно, что делает общение с носителями языка вполне возможным.
Письменная часть	Я могу составить простой связный текст по темам, которые мне знакомы или интересны. Могу вести личную переписку, описывая события и впечатления.	Я могу написать четкий и подробный текст. Я могу написать эссе, в котором представлена информация <i>за</i> или <i>против</i> определенного мнения.

Таблица 3. Уровень C1, C2

Уровень/ Критерии	C1	C2
Чтение с пониманием	Я понимаю специализированные статьи и длинные технические инструкции, даже если они не связаны с моей профессиональной сферой.	Я легко понимаю любую речь, как при прямом общении, так и по радио или телевидению, даже если на ней быстро говорят носители языка, при условии, что у меня есть время, чтобы привыкнуть к особенностям произношения.
Диалогическая речь	Я умею точно выражать свои мысли и мнения, а также умело связывать свой вклад в беседе с вкладом других.	Я могу говорить плавно и четко, а также точно выражать все нюансы своей мысли.
Письменная часть	Я могу составлять хорошо структурированные письменные тексты, четко выражающие мое мнение.	Я умею писать сложные и подробные письма, отчеты и статьи, в которых могу логически выразить свое мнение, чтобы читатель понял и запомнил самое главное.

Литература:

1. Розенцвейг В. Ю. Основные вопросы теории языковых контактов [электронный ресурс] / В. Ю. Розенцвейг // Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. — М., 1972. — С. 5–24.
2. Вайнрайх У. Языковые контакты [электронный ресурс]. — Киев, 1979.
3. <https://ecvarna.com/language-field>

Stefanova Yana Stefanova

yana_stefanova99@mail.ru

Moscow Automobile and Highway Institute

Leibuk Matvey Pavlovich

Matvey1337leibuk@gmail.com

Moscow Automobile and Highway Institute

Actual problems of bilingualism

The article discusses the current problems of bilingualism, provides specific examples, indicates the levels of validation of the language code and their characteristics.

Keywords: bilingualism, bilingualism, degree of proficiency, level.

Диалог культур в содружестве искусств и на перекрестке эпох

В данной статье представлены методические рекомендации по изучению произведения «Хожделение за три моря» Афанасия Никитина. Используя идею «теории мостов» А. Покровского и Н. Рубакина, студентам-филологам было предложено от простого наблюдения за современным граффити перейти к анализу текста древнерусской литературы. Культурным посредником между эпохой Средневековья и нашим временем выступил советский, киргизский живописец Семен Афанасьевич Чуйков и его индийский цикл картин.

Ключевые слова: древнерусская литература; «теория мостов»; Семен Чуйков.

В настоящее время повышенный интерес киргизстанцев к культуре России и Индии вполне объясним. Дружеские отношения Киргизии с Россией насчитывают не менее двух веков. В истории были разные периоды, когда дружба между нашими народами выдерживала самые трудные испытания, — Великая Отечественная война, развал СССР, оранжевые революции и многое другое. Но Россия по сей день считается одним из самых крупных торговых партнеров Кыргызской Республики. 5, 6% населения страны составляют русские. Интерес к русской культуре не ослабевает, молодежь заинтересована в изучении русского языка.

Повышенный интерес к Индии стал заметно расти в последние годы. До пандемии ежегодно в нашу страну приезжали тысячи индийских студентов, желающих получить в основном медицинское образование. По данным Нацстаткома в 2018–19 учебном году в вузах Киргизстана больше всего обучалось именно студентов из Индии — 8662 человека [3]. На улицах города теперь часто можно встретить молодых людей в яркой национальной индийской одежде. Конечно же, это не может не вызывать у жителей интерес к той стране, культуру которой эти молодые люди представляют.

В данной статье показано, каким образом в образовательном пространстве могут взаимодействовать три совершенно разных культуры, соединиться три разных временных пласта — XV, XX, XXI вв. и различные виды искусства.

На факультете русской и славянской филологии КНУ им. Ж. Баласагына читается курс «История древнерусской литературы». В настоящее время на него отводится 90 часов (лекционных — 30, практических — 16, самостоятельная работа студентов — 44. Число кредитов — 3). Трудности, с которыми сталкиваются современные студенты-филологи, — это сложный древнерусский текст, непонятная лексика, далекая эпоха и теоцентрическое мировоззрение средневекового человека. Устранить все проблемы, конечно же, невозможно, но когда начинаешь анализировать древнерусский текст через знакомые и близкие киргизстанскому студенту реалии, культурные пласты, то добиваешься ощутимых результатов. В этом помогла нам популярная в библиотечном деле еще в начале XX века «теория мостов».

Напомним, что разработчиком данной теории был библиотековед Александр Покров-



Изображение № 1.

И-Гуль. Современный стрит-арт. 2021 год

ский (1849–1942). Именно он подхватил идею библиографа и книговеда Николая Александровича Рубакина (1862–1946) о «книге-приманке». Поддерживая эту позицию, А. Покровский разработал «теорию мостов», которую с успехом можно использовать и в наши дни. Смысл данной теории сводится к тому, чтобы от «книги-приманки», не обладающей высокими художественными достоинствами, но интересной читателю, можно перекинуть мост к шедеврам мировой культуры или к иным отраслям знаний.

Используя эту идею, мы смогли выстроить «мосты» от простого граффити к древнерусскому тексту. То есть в нашем случае такой «приманкой» стало уличное искусство, от которого мы положили «мост» к творчеству нашего земляка — советского, российского и киргизского художника-живописца Семена Афанасьевича Чуйкова (1902–1980). Следующим «мостом» стало посещение Мемориального дома-музея С. Чуйкова в Бишкеке, где студенты узнали об индийском цикле картин мастера. После этого был «мост-знакомство» с книгой С. Чуйкова «Образы Индии: Записки художника» (1956 г.) и документальной повестью Леонида Дядюченко «Семен Чуйков» (2003 г.). А затем «мост» был перекинут к древнерусскому произведению «Хождение за три моря» Афанасия Никитина, и завершилось все большой письменной работой, где студенты смогли соединить все увиденное и услышанное, прочитанное и проанализированное, пережитое и прочувствованное.

Начальный этап — «Приманка». На начальном этапе в качестве «приманки» к древнерусскому тексту выступил современный стрит-арт. На стене одной из бишкекских школ на фоне современного города нарисована девочка-подросток с наушниками и ноутбуком в руках (Изображение № 1). Люди старшего поколения без труда узнают в граффити вольный вариант картины Семена Чуйкова «Дочь Советской Киргизии» (Изображение № 2). Современное поколение молодых людей уже не так хорошо знакомо с живописью советского периода, но их привлекает сам стрит-арт и детали этого портрета — наушники, ноутбук, узнаваемы картины города. Студенты охотно задают вопросы о современном произведении искусства и их действительно удивляет тот факт, что автором картины, оригинал которой в настоящее время находится в коллекции Государственной Третьяковской галереи в Москве, является наш земляк — художник Семен Афанасьевич Чуйков — один из основоположников современного изобразительного искусства Киргизстана. Таким образом, мы прокладываем «первый мост».



*Изображение № 2. Семен Чуйков.
Дочь Советской Киргизии. 1948 год*

Первый мост «А художник-то — наш земляк!» Семен Афанасьевич Чуйков родился в Пишпекке (Бишкеке). Большая часть художественного наследия мастера посвящена Киргизии. Его называли «певцом киргизского народа». Он писал жанровые картины, портреты и пейзажи, которые и по сей день близки каждому жителю нашей страны. Основные его произведения: «Киргизская колхозная сюита» (1939–1948), «Утро» (1947), «Утро в горном селении» (1967), «Вечер в ауле» (1970), «Прикосновение к вечности» (1973). За картины «Дочь Советской Киргизии» (1948) и «Дочь чабана» (1956) он получил Золотую медаль Всемирной выставки в Брюсселе в 1958 году. Когда показываешь эти картины студентам, они эмоционально откликаются на каждую из них, настолько увиденное близко их сердцу, тревожит их души, и, конечно же, они соглашаются посетить находящийся в Бишкеке Мемориальный дом-музей художника.

Второй мост «Посещение дома-музея Семена Чуйкова». «Музей — «мир вещей» — идеальное воплощение диалога культур: в нем мирно уживаются следы различных эпох, каж-

дая из которых самоценна» [2, с. 21]. Известно, что музей может выступать местом организации педагогического процесса, а также средством обучения через свои коллекции. На экскурсии в неформальной обстановке студенты узнают о том, что художник Семен Чуйков очень любил Индию. Трижды (в 1952, 1957 и 1968 гг.) он посещал эту страну и за серию картин «Из жизни народа Индии» в 1967 году первым из советских художников был удостоен премии Джавахарлала Неру.

Индийский цикл С. Чуйкова представлен следующими картинами: «Студентка из Калькутты», «Женщина из Мадраса», «Девушка-индуска», «Рабочий квартал в Дели», «Трущобы Бомбея», «На улице Фрер-Роуд в Бомбее» (1952), «Воспоминание о Джайпуре» (1953), «Маленькая продавщица цветов», «На набережной Бомбея вечером», «Подметальщица из Джайпура», «В пути» (1954), триптих «О простых людях Индии» (1957–1960), «Черная мадонна» (1962), «Они хотят жить» (1967), «Девушка в красном сари» (1970), «Индийский кули» (1971). В доме-музее С. Чуйкова студенты знакомятся с оригиналом картины «Новобрачные из касты „неприкасаемых“» (1973).

Третий мост «Узнаем больше об Индии». Более полную картину о творчестве и личности художника позволяют составить дневник Семена Чуйкова «Образы Индии: Записки художника» [4] и документальная повесть Леонида Дядюченко «Семен Чуйков» [1]. Студенты узнают, что сначала С. Чуйков опасался, что Индия его как художника не увлечет, останется чужой и непонятной страной. Каковы же были его изумление и радость, когда он обнаружил черты большого сходства между Индией и Средней Азией. Природа горной Индии напоминала ему родную Киргизию. Это и пестрая красочная толпа людей, и шумные базары, и темные ночи с крупными звездами — все было очень знакомо и волновало его. «Меня удивляет, как это другие художники (а ведь их немало приезжает в Индию из разных стран) изображают или экзотическую природу Индии, или памятники ее культуры и не замечают самого главного и самого прекрасного: людей, народа этой великой страны. В простых людях Индии, представителях народных „низов“, которых я изображаю (кули, уборщики, прачки, крестьяне), меня привлекает не только внешняя, подлинно античная красота, но и их духовный мир, их добрая, ласковая и поэтическая душа. Эту духовную и физическую красоту индийской бедноты я и стремлюсь показать в своих картинах, чтобы и других заставить полюбить ее» [5, с. 7].

Первой картиной из индийского цикла стала «Студентка из Калькутты» (Изображение № 3). Художник отверг признанных красавиц колледжа из самых именитых и обеспеченных семей, а выбрал натурщицей студентку «на какое-то мгновение мелькнувшую в веселой толчее перемены...» «Вот же она! Какая умница! Курносенькая, ничуть не красавица, но какие осмысленные глаза! Живой, думающий человек, и такая славная! А гармония цвета? Смуглое, даже, темное лицо, смуглые руки, а сари сиреневое, кофточка голубая, нет, это надо увидеть, вот кто настоящие художники, и как все просто! И как просто она согласилась позировать ему! Как-то даже по-товарищески. С таким доверием!» [1, с. 88]. Когда он вернулся в Москву и показал этюд своим друзьям-художникам, те пришли в восторг и сказали, что Чуйков нашел Новую Индию.

Действительно, С. Чуйков открыл другую Индию. С первого и до последнего «индийского» дня в «стране чудес» его занимали простые люди. Он стремился показать их духовную и физическую красоту, «заставить зрителя полюбить людей другой националь-



*Изображение № 3. Семен Чуйков.
Студентка из Калькутты. 1952 год*

ности, другой расы так же сильно, как полюбил их я сам, — вот задача, которой посвятил я все свое творчество» [1, с. 90].

Четвертый мост «Читаем и анализируем “Хождение за три моря” Афанасия Никитина». После того как студенты узнали много нового об Индии, можно приступить к чтению и анализу древнерусского текста. Работу обычно предваряют следующие вопросы: *Любите ли вы путешествовать? Часто ли вы имеете такую возможность? Что обычно вы берете в дорогу? Составьте список вещей. С какими трудностями сталкивались вы? Каким образом вы решали проблемы? Проследите по карте путь Афанасия Никитина и посчитайте, сколько стоит такое путешествие в Индию в наши дни в долларах, рублях и сомах?*

Далее читается русский перевод этого текста. Студенты делают записи о том, что привлекло их, что заинтересовало и поразило русского путешественника Афанасия Никитина. Обращаем внимание на особенности жанра, его близость к путевым заметкам (очерку), на особенности стиля: историзм, географию и встречающиеся в тексте легенды. Затем рассматривается образ автора, его внутренние переживания, каким образом он воспринимает быт и нравы чужой страны (здесь помогают сделанные заранее записи). И заканчиваем анализ наблюдениями за языком произведения (просторечие, лаконизм, умение автора подмечать и описывать главное, точность и строгая фактичность).

Заключительный этап — написание эссе. Прделана большая работа, на последнем этапе объединяется весь материал. Для эссе предлагается несколько вариантов тем: «Индия — такая необычная и загадочная страна», «Афанасий Никитин и Семен Чуйков об Индии», «Индийско-русская тема в содружестве искусств», «От простого граффити к древнерусскому тексту: что запомнилось особенно?», «Какая она теперь — моя Индия?» и т. д.

Таким образом, при изучении древнерусского текста «Хождение за три моря», используя идею «теории мостов», нам удалось связать три эпохи — средневековье, советский период и наши дни; показать, как взаимодействуют различные виды искусства, — литература, живопись, музейные экспонаты, и, самое главное, — познакомить студентов-филологов с культурами трех народов — киргизского, русского и индийского, показав при этом самобытность каждого из них.

Литература:

1. Дядюченко Л. Б. Семен Чуйков: Документальная повесть. — (Жизнь замечательных людей Кыргызстана). — Б.: 2003. — 276 с.: ил.
2. Музей — пространство образования: Музейно-педагогический комплекс «Феникс»: учебно-методическое пособие для слушателей курсов повышения квалификации СПб АППО. — Вып. 1: Педагогический музей: от традиции к новациям / Л. М. Ванюшкина и др. — СПб АППО, 2013. — 76 с.
3. Студенты из каких стран учатся в вузах Кыргызстана. Интерактивная инфографика. — URL: https://kaktus.media/doc/399710_stydeny_iz_kakih_stran_ychatsia_v_vyazah_kyrgyzstana._interaktivnaia_infografika.html (дата обращения: 07.11.21).
4. Чуйков С. А. Образы Индии: Записки художника. Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: Изобразительное искусство, 1976. — 230 с.: ил.
5. Чуйков С. А. Песня человеческой души (произведения С. Чуйкова): Альбом / Авт. текста О. Сопоцинский. — Л.: Аврора, 1970. — 32 с.: ил.

Dialogue of cultures in the commonwealth of arts and at the crossroads of eras

This article presents guidelines for the study of the work “Walking across the Three Seas” by Afanasy Nikitin. Using the idea of the “theory of bridges” by A. Pokrovsky and N. Rubakin, students of philology were asked to move from simple observation of modern graffiti to the analysis of the text of ancient Russian literature. The Soviet, Kyrgyz painter Semyon Afanasyevich Chuikov and his Indian cycle of paintings acted as a cultural mediator between the Middle Ages and our time.

Keywords: ancient Russian literature; “Theory of bridges”; Semyon Chuikov.

Особенности обучения русскому языку в школах Приднестровья

Вопрос преподавания русского языка в полиэтнических классах в школах Приднестровья разработан недостаточно глубоко, однако для многих регионов с собственным национальным языком, ориентированных на «Русский Мир», он представляет особый интерес, так как в силу целого ряда факторов изучение русского языка при сохранении родного является необходимым.

Данное исследование посвящено характеристике основных особенностей преподавания русского языка в полиэтнических классах Приднестровья.

Ключевые слова: билингвизм, преподавание русского как иностранного, национальный компонент, полиэтнические классы, Приднестровье.

Проблема билингвизма — это один из тех вопросов, которому часто не придают достаточного значения на территории стран СНГ. Однако возросшая роль политических и культурных влияний, а также расширение национализма в постсоветском пространстве заставляют обратить на эту область более пристальное внимание. И речь идет не только о трудах исследователей, научных сотрудников и преподавателей высших учебных заведений, но и учителей школ, в особенности преподавателей в младших классах.

Чем же так привлекателен, сложен, полезен, а иногда и вреден билингвизм? Ответы на эти вопросы стоит искать в государствах, где процесс мультиязычия возведен в национальную программу, а билингвизм является доминирующим для значительной части населения. Таким примером, достойным изучения, является Приднестровская Молдавская Республика (Приднестровье) — официально непризнанное государство, которое уникально по своему этническому составу, но при этом на протяжении многих лет проводит активную интеграцию в такое всеобъемлющее понятие, как «Русский мир».

Официально в республике действуют три языка — русский, молдавский и украинский, и они равноправные. Однако делопроизводство и документация ведутся на русском языке, а значит, для гармоничного встраивания человека в приднестровское общество ему необходимо владеть русским языком, даже если он не является родным. Это отражено в системе местного образования, где обучение языку долгое время велось по следующим направлениям: русский язык, родной язык (молдавский, украинский, болгарский), иностранный язык (английский, немецкий).

Такой подход к образовательному процессу обусловлен тем, что формально в Приднестровье доминирующими являются представители трех этносов — русские, украинцы и молдаване. Как отмечает Е. А. Погорелая, «такой этнодемографический состав за долгие десятилетия и даже столетия почти не претерпел изменений...» [12]. В пропорциональном отношении количество представителей этих трех этносов всегда было приблизительно одинаковым (около 30 процентов), однако последняя перепись показала некоторые изменения. Согласно ей население Приднестровья составили: русские (29,1 % населения), украинцы (22,9 %) и молдаване (28,6 %) [11]. И хотя указанная доля украинцев снизилась (согласно предыдущей переписи 2004 года она составляла 28,8 % населения), фактически она осталась неизменной, поскольку количество граждан, не пожелавших указать национальность, составила 14 % (ранее 3,9 %). Это связано с общим напряжением в международных отношениях, когда граждане отказываются от своей этнографической идентичности, опасаясь преследования по национальному признаку, а также с тем, что, ввиду общей непризнанности республики, местному населению становится все сложнее себя с кем-то ассоциировать. Это лишь усугубляет проблему обучения языку билингвов, ведь по отношению к носителям другого языка все чаще проявляется скрытая агрессия (на что, в том числе, указывает возросшее число преступлений на национальной почве среди подростков) [7]. Данная проблема требует отдельного глубокого изучения и анализа.

Вместе с тем, в Приднестровье значительно выросло количество представителей других национальностей, например, болгар и гагаузов. В связи с этим возросло количество учащихся, которым требуется обучение на нескольких языках и для которых русский язык не является родным. Например, если до 2021 года существовала лишь одна школа, где болгарский язык является одним из основных (родных) языков, то на момент исследования — таких школ уже три. Причем сделано это было с целью сохранения болгарского языка на территории Приднестровья и недопущения его превращения в местный вариант суржика (так называемого «парканского» языка — по селу Парканы, где проживает болгарская диаспора) [9]. Данная проблема — одна из самых острых при обучении билингвов, поскольку впитанный на бытовом уровне суржик, как разговорный вариант языка, впоследствии с трудом поддается исправлению во время образовательного процесса.

Таким образом, в Приднестровье складывается следующая ситуация. Общая ориентированность граждан страны на Русский мир, а также использование русского языка в официально-деловой и преимущественно бытовой коммуникации обернулись тем, что носителям других языков необходимо изучать русский язык в качестве второго основного языка. И чем выше уровень его знания, тем успешней пройдет процесс социализации в приднестровском обществе. Вместе с тем отказ от родного языка невозможен по нескольким причинам: на уровне семьи он часто остается доминирующим, а также его знание диктуется необходимостью успешного социально-экономического и культурного взаимодействия с соседними странами. Так 72% жителей Каменского района Приднестровья имеют молдавское гражданство и треть из них работают на территории Республики Молдовы, где основным языком — это молдавский, а значит, его необходимо знать для эффективного выполнения своих рабочих обязанностей.

Проведенное в рамках подготовки данной статьи практическое исследование позволяет говорить, что проблема билингвизма слабее выражена в крупных городах Приднестровья, чем в селах. В 2018 году в самом крупном учебном заведении Тирасполя средней школе № 12 обучалось 1200 детей [8]. Анализ собранных автором статьи статистических данных показал, что 32% учащихся ассоциируют себя с представителями молдавской и украинской национальности и имеют базовый уровень знания данных языков. Таким образом, для них характерны русско-молдавский и русско-украинский вариант двуязычия. Варианты обратного двуязычия, украинско-русский и молдавско-русский, встречаются гораздо реже. Доля тех, для кого украинский и молдавский язык являлись основным и им требовалось углубленное изучение русского языка, составила 6%. Схожие показатели отмечаются и при опросе первоклассников: из 140 потенциальных первоклассников 12 не владели русским языком в том объеме, который требуется для поступления в школу ввиду того, что данный язык не является для них родным¹.

В отдельных селах Приднестровья наблюдается противоположная картина: в ряде школ Каменского, Рыбницкого и Днестровского района есть учебные классы, полностью состоящие из тех, для кого основным языком является молдавский или украинский. С целью интеграции в основную массу учащихся для таких детей предусмотрены дополнительные занятия по русскому языку. Аналогичная ситуация создана и для носителей болгарско-русского варианта двуязычия в селе Парканы. Ведутся обсуждения о возможности применения подобной практики в отношении возрастающего числа гагаузско-русских детей-билингвов.

Все приведенные выше данные позволяют глубже понять специфику Приднестровья как региона и его уникальное отношение к языковой культуре. Несмотря на явное доминирование русского языка в государственно-бытовом аспекте, данная республика является ярчайшим примером того, как иностранные языки становятся все более востребованными в обществе, а значит, требуется правильный и максимально эффективный подход к обучению детей-билингвов.

Поскольку школьные учителя работают в основном со смешанным составом учащихся с минимальной долей билингвов, наилучшей методикой обучения русскому языку в этом случае является уровневый подход к результатам [5]. При таком подходе точкой отсчета считается не «идеальный вариант», а «реальный» для каждого конкретного учащегося. Его уровень рассчитывается исходя из фактического знания языка и достаточных результатов для перспективного развития. Это позволяет выстраивать индивидуальный вектор движения с учетом зоны ближайших успехов, а также

¹ Соответствующие данные были получены в ходе опроса-анкетирования, проведенного автором статьи в средней школе № 12 г. Тирасполь в 2018–2019 годах.

поощрять продвижение учащегося вперед. Поскольку при смешанном составе учащихся, когда монолингвов во много раз больше, чем билингвов, подходить ко всем с единым набором требований к изучению языка невозможно, уровневый подход требует от преподавателя индивидуальной работы с каждым учеником.

Большинство авторов сходятся на том, что представление языкового материала во время урока русского языка в полиэтническом классе должно сочетать в себе практическую направленность обучения, функциональный подход к отбору материалов и ситуативность в процессе его освоения [13]. Наибольшую эффективность показывают упражнения по развитию навыков говорения, причем смоделированные в виде естественного речевого акта. Для этого создаются пары из учащихся, имеющих разный уровень владения языком, чтобы более сильные ученики корректировали речь более слабых.

Для начальных классов основным средством должна стать работа по расширению словарного запаса учащихся. Для этого используются следующие виды упражнений: словообразование (нахождение корня, подбор однокоренных слов, образование существительного от прилагательного); включение слова в словосочетание (подбор подходящих по смыслу слов для разных частей речи); введение слов в контекст (описание картинки или рассказ о чем-то с использованием заданного слова). Также рекомендуется создание памяток, разъясняющих закономерности русского языка. Они помогают детям-билингвам во время обучения правильно формировать свою речь, не нарушать порядок слов в русском предложении и так далее.

Важное значение имеют и различные виды работы с текстом: чтение вслух учителем, чтение про себя учащимися, чтение соседу по парте; прослушивание теста, проговаривание услышанного, списывание с образца и создание предложений из отдельных слов.

Диагностику обучения школьника-билингва рекомендуется проводить в форме тестирования, направленного на выявление результатов освоения программы обучения с целью последующей корректировки образовательного процесса.

Несмотря на все преимущества уровневого подхода, стоит отметить, что в большинстве школ Приднестровской Молдавской Республики он не применяется. Причиной тому является отсутствие полноценных программ обучения билингвов в русскоязычных классах, принятых на уровне Министерства образования. Также это требует совместной работы администрации школы и учителей, в том числе выделение дополнительных часов на обучение русскому языку. Подобное если и происходит, то только в отдельно взятых школах и по личной инициативе преподавателей-энтузиастов.

Литература:

1. Ван Е. К. Детский билингвизм в онтогенезе [Электронный ресурс] // Человек и наука. — URL: <http://cheloveknauka.com/detskiy-bilingvizm-v-ontogeneze> (дата обращения: 02.09.2021).
2. Вишневецкая Г. М. Билингвизм и его аспекты: Учебное пособие. — Иваново, 1997.
3. Билингвизм — преимущество или проблема? [Электронный ресурс] // Европейский Медицинский Центр. — URL: <https://www.emcmos.ru/articles/bilingvizm-preimushchestvo-ili-problema> (дата обращения: 02.09.2021).
4. Кривошапова Н. В. Особенности билингвизма в Приднестровье // Приднестровское наследие: Историко-культурологический альманах / под общей ред. канд. культурологии Н. В. Дымченко. Тирасполь: Центр исследования культурно-исторического и духовного наследия, 2017. 246 с.
5. Кудрявцева Е. Л., Волкова Т. В. Комплексный подход к обучению языку (как неродному и другому родному) детей-билингвов в образовательных организациях с этнокультурным компонентом стран Евросоюза. — Рига: RETORIKAA, 2014.
6. Луговская Е. Г. Языковые контакты и билингвизм из моногр. Щукина О. В., Кривошапова Н. В., Луговская Е. Г. Фонетическая и грамматическая интерференция при обучении русскому и иностранному языкам билингвов в Приднестровье. — Тирасполь: Издво Приднестр. ун-та, 2018. — 116 с.
7. Итоги коллегии МВД ПМР по результатам 2020 года. Видеоконференция [Электронный ресурс] // Министерство внутренних дел Приднестровской Молдавской Республики. — URL: <https://mvdpmr.org/component/k2/item/2011-itogi-2020-kollegiya-mvd-pmr.html> (дата обращения: 20.07.2021)

8. В столичной школе № 12 в этом году пополнение на 140 человек [Электронный ресурс] // Новости Приднестровья. — URL: <https://novostipmr.com/ru/news/18-09-01/v-stolichnoy-shkole-no12-v->
9. Президент поручил восстановить в парканских школах факультативы по болгарскому языку Соответствующее решение принято Президентом ПМР: 09.02.2021. [Электронный ресурс] // Новости Приднестровья. — URL: <https://novostipmr.com/ru/news/21-02-09/prezident-poruchil-vosstanovit-v-parkanskih-shkolah-fakultativy-po> <https://gtmarket.ru/concepts/6892> (дата обращения: 27.07.2021).
10. Овчеренко Н. А. Билингвальная семья в условиях мультилингвизма Молдовы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: Языки и специальность. — 2015. — № 5. — С. 83–87.
11. Краткие предварительные итоги переписи населения Приднестровья 2015 года [Электронный ресурс] // Официальный сайт правительства ПМР. — URL: <http://gov-pmr.org/item/6831> (дата обращения: 15.07.2021).
12. Погорелая Е. А. Языковая ситуация и языковая политика: Русский язык в Приднестровье (рус.). — Москва, 2003.
13. Щукина О. В., Кривошапова Н. В., Луговская Е. Г. Фонетическая и грамматическая интерференция при обучении русскому и иностранному языкам билингов в Приднестровье. — Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2018. — 116 с.

Kalina N. G.

cnataliageo@gmail.com

Department of Lifelong Learning

Larnaca, Cyprus

Teaching features of the Russian language in the schools of Transnistria

The issue of teaching of the Russian language in the schools of Transnistria has not been sufficiently worked out. However, for many regions with their own national language oriented towards the «Russian World», raises particular interest since several factors requires preserving the native language in the study of the Russian language.

This study is devoted to the main features of teaching the Russian language in the polyethnic classes of Transnistria.

Keywords: bilingualism, teaching Russian as a foreign language, national component, polyethnic classes, Transnistria.

«Время» в языковой картине мира русских и казахов

В статье на материале русских и казахских идиом рассматривается временной код культуры. Показано, что «свойственный языку способ концептуализации действительности (взгляд на мир) отчасти универсален, отчасти национально специфичен» (Ю. Д. Апресян) и анализ вербальных маркеров, отражающих языковую картину мира русских и казахов, является продуктивным при построении национально-ориентированной парадигмы обучения РКИ.

Ключевые слова: языковая картина мира, культурные коды, концепт времени.

Любой естественный язык отражает определенный способ восприятия и устройства мира. Совокупность представлений о мире, заключенных в значении разных слов и выражений данного языка, складывается в некую единую систему взглядов или предписаний и навязывается в качестве обязательной всем носителям языка [2, с. 38]. Формируется мир говорящих на данном языке — языковая картина мира предстает как совокупность знаний о мире, запечатленных в лексике, фразеологии и грамматике того или иного языка. Ю. Д. Апресян замечает, что «свойственный языку способ концептуализации действительности (взгляд на мир) отчасти универсален, отчасти национально специфичен, так что носители разных языков могут видеть мир немного по-разному, через призму своих языков» [2, с. 39].

Знание языковой картины мира другого языка ныне безоговорочно признается необходимым фундаментом любого культурологического изыскания. Как пишет О. А. Корнилов, погружаться в исследование чужого культурного контекста без знания исходного набора «матриц» национального мировидения — его этических, нравственных и ценностных приоритетов, системы образности и ассоциативного мышления — «все равно, что пытаться прочесть слова и предложения на незнакомом языке, не удосужившись выучить алфавит этого языка» [7, с. 80]. Эти теоретические положения легли в основу разработки программы семинара «Лингвокультурология в общей системе обучения русскому языку в иноязычной среде», предусмотренного для магистрантов направления «Русский язык в иноязычной аудитории» в Казахском филиале МГУ им. М. В. Ломоносова.

В работе семинара, с одной стороны, исследуются отдельные, характерные для данного языка, «лингвоспецифичные», как они названы в работах А. Вежбицкой, слова-концепты. Эти «ключевые» для данной культуры слова плохо переводятся на другие языки: переводной эквивалент либо вообще отсутствует, либо такой эквивалент в принципе имеется, но он не содержит именно тех компонентов значения, которые являются для данного слова специфичными. К примеру, слово *душа*, привлекающее в свое время внимание Вильгельма фон Гумбольдта, при переводе на другие языки интерпретируется различно. Так, в сознании русского народа *душа* противопоставлена *телу*, у англичан находятся в оппозиции *разум* и *тело* — *mind and body*, в казахской языковой картине мира особое место занимает слово *бауыр* ‘печень’, называющее орган, в котором сосредоточены чувства человека, ср.: *бауырым; ашулаңба, баурыңды езесің* (‘не гневайся, печеньку испортишь’); *бауырыңды қан қылады (ашуландырады)* (‘за печень (сердце) берет’), ср. русск. *брать за сердце/за душу* ‘сильно, глубоко волновать, трогать, тревожить; вызывать щемящую тоску, боль, радость или умиление и т. п.’ З. К. Сабитова замечает, что на другие языки слово *бауыр* неслучайно переводилось функционально соответствующим словом *сердце* [9, с. 22].

С другой стороны, помимо лингвоспецифичных слов в семинаре обсуждается и принцип универсальности семантического языка, где выступают слова, имеющие эквиваленты в любом языке, так называемые «семантические примитивы», которые могут быть объяснены любому человеку. В таблице универсальных понятий у Анны Вежбицкой находим понятие «времени»,

проявленное в нескольких категориях: *когда, теперь, после, до, долго, коротко, некоторое время, момент* [5, с. 391–392].

Временной код является, пишет В. В. Красных, одним из базовых кодов культуры [8, с. 5–19]. Временной код культуры фиксирует членение временной оси, отражает движение человека по временной оси, кодирует бытие человека в материальном и нематериальном мире, проявляется (в том числе) в отношении человека ко времени. Привлекая в качестве материала русские и казахские идиомы и поговорки, содержащие понятие времени, студенты магистратуры стремятся показать, как временной код культуры бытует в языковом сознании русских и казахов, как он членит, категоризирует, структурирует и оценивает мир, окружающий народы, как проявляет в языке национально-культурную семантику.

Описанию и анализу категории времени посвящено огромное число самых разных исследований. Во всех мифологических, а затем и богословских, и философских концепциях время обнаруживает свою парадоксальную сущность: оно есть, и его одновременно нет. «Я не могу измерить будущего, ибо его еще нет; не могу измерить настоящего, потому что в нем нет длительности, не могу измерить прошлого, потому что его уже нет», — писал в своей «Исповеди» (Conf. XI, 26) бл. Августин [цитирую по: 4, с. 79]. Как пишет Н. Д. Арутюнова, у человека нет специального органа для восприятия времени, но именно время организует его психический склад. Чувство времени порождено восприятием изменений в мире. Его основной источник — космическое время — смена времен дня и сезонов года. По мысли Н. Д. Арутюновой, чувство, рожденное временными циклами, человек перенес на линию времени. Формула «все мое время» применима к природе, к жизни человека, равной одному естественному циклу, и к истории, в ходе которой нет циклов [3, с. 51–52].

«Современные русские движутся по временной оси лицом вперед» [8, с. 10]. Это закреплено в русских выражениях: то, что за спиной, за плечами, относится к прошлому, а то, что на носу, не сегодня-завтра, с минуты на минуту, со дня на день — принадлежит будущему. Об этой же траектории русского времени свидетельствуют выражения *искать вчерашний день* — ‘о бессмысленности, бесполезности каких-либо поисков’, *до поры до времени* — ‘до подходящего момента, до известного случая в будущем’. Студенты магистратуры усваивают значения многих русских выражений со значением времени. Когда (теперь, после, до): *в свое время; третьего дня; испокон веков; денно и ночью; время от времени; нет-нет да и; после дождичка в четверг; когда рак на горе свистнет; когда петух в темя клюнет; от зари до зари, с утра до вечера, весь день* и т. д. Долго, коротко, некоторое время: *в мгновение ока; одним махом; и глазом не успел моргнуть; в два счета; не по дням, а по часам (расти); как одна минута; во весь дух; на всех парах/парусах; как на пожар; без оглядки; как ошпаренный; одна нога здесь, другая там; без году неделя; не прошло и году; в одну минуту/секунду* и т. д.

Студенты обращают внимание на то, что при выражении времени русский язык очень конкретен, во многих фразеологизмах встречаются непосредственные названия меры времени: *без году неделя, испокон века, с минуты на минуту, с секунды на секунду* (ждать, прийти, появиться). В русском сознании «временной» код непосредственно связан с соматическим (антропоморфным) кодом культуры, о чем свидетельствуют выражения *на носу, глазом моргнуть не успеешь, одна нога здесь, другая там*. Соматический код настолько близок к временному, что антропоморфные черты переносятся на само «время» — *время тянется, время не ждет*.

Важнейшей проблемой, традиционно возникающей при подготовке студентов магистратуры направления «Русский язык в иноязычной аудитории», становится выявление, понимание и освоение ими некоторого мыслительного зазора, существующего между миром их родного языка и сторонней для них русской ментальностью. Поэтому в следующем этапе работы в семинаре магистранты получают задание определить, с привлечением вербальных иллюстраций, национально-культурную специфику времени, характерную для казахов.

Для земледельца или скотовода время в первую очередь циклично, поскольку их жизнь тесно связана с циклами в природе. Для обозначения времени казахи часто используют различные события, происходящие в их жизни, а не конкретные числа или даты. Пока они были степным племенем и их память ограничивалась жизнью одного-двух поколений, двенадцатилетнего цикла им хватало. Но когда они встали во главе державы, простиравшейся от Черного моря до Жел-

того, стали соперниками Китая, Ирана и Византийской империи, то им потребовалась история, кодификация событий и объяснение их взаимосвязей. Ответом стала наипростейшая форма отсчета — «живая хронология». В знаменитом памятнике-стеле на могиле Кюль-тегина, принца Тюркского каганата, где перечислены его подвиги, события датируются годами жизни витязя, а для обозначения связи с циклической хронологией указана дата смерти — год овцы, — и подчеркнута, что герою было сорок семь лет. По мнению Л. Н. Гумилева, для кочевников VIII в. этого было достаточно [6, с. 150–154].

В казахском языке время часто изображается как отрезок между двумя периодами. Казахи отрезок времени между двумя месяцами называли *Өліара* — ‘безвремяе/безлунье’. Но такой подход, замечают магистранты, присущ не только казахскому языку; они ссылаются на мнение Н. А. Бердяева, приведенное И. И. Богатыревой: парадокс времени заключается «в том, что, в сущности, прошлого в прошлом никогда не было, в прошлом существовало лишь настоящее, иное настоящее, прошлое же существует лишь в настоящем. Прошлое и настоящее имеют совершенно разное существование. Настоящее в прошлом по-иному существовало, чем существует прошлое в настоящем» [4, с. 80].

Древние кочевники понимали тайны природы и умело использовали эти знания в своей жизни. Одним из ярких примеров можно считать прогноз погоды. Проводя практически всю свою жизнь в степи, казахский народ настолько глубоко знал особенности природы и климата своего края, что в сильные бураны мог найти свое селение по полету птиц, по следам животных и насекомым мог предсказать погоду и предпринять необходимые меры. Например, холодные ветры в конце мая называют похолодание *құралай* — *құралайдың салқыны*. Это период похолодания, сопровождающийся дождями, когда детеныши (*құралай*) сайгака начинают бегать. Как бы много не было сайгаков, они успевают окотиться и во время этого ветра успевают поставить на ноги и выпасти своих детенышей [1, с. 4–6].

Фразеологизмы *көк мұзда* (‘в лютой мороз’), *қансонарда* (‘в первый снег’), *шіліңгір шілдеде* (‘во время жаркого июля’), *сарша тамызда* (‘в самые жаркие дни лета’), *қыстың көзі қырауда* (‘в середине зимы’) подтверждают наблюдения Л. Н. Гумилева о том, что кочевые народы измеряли время «по смене листвы». Такой способ счета времени позволял кочевникам определять наступление весенних и осенних праздников и совершать торжественные похороны, причем, согласно их обычаю, «умершего весной и летом хоронили, когда лист на растениях начнет желтеть и опадать; умершего же осенью или зимой хоронят, когда цветы начинают разворачиваться» [6, с. 130–131].

Действительно, в условиях постоянной смены места пребывания только смена сезонов могла напомнить кочевникам о необходимости сменить зимнее пастбище на весеннее и летнее пастбище — на осеннее. От этого зависела жизнь казаха, ведь в основном скот являлся главным источником пропитания. Для казахов время измеряется циклично, как отрезки между двумя периодами. Это связано с образом жизни кочевника: переходя с места на место, казаху приходилось раз за разом повторять одни и те же действия — разборка юрты, выпас скота до тех пор, пока есть корм, сборка юрты и перекочевка на новое место. Так студенты приходят к выводу, что время у казахов соотносится не с точками на часах того или другого типа и даже не с календарными датами, а с естественно выделяемыми периодами дня или года.

Сопоставительный анализ фразеологического фонда русского и казахского языков позволяет студентам выделить и определенные универсальные черты выражения времени, в истоке которых лежит, согласно мнению большинства ученых, общий для всех народов архетип сознания. К примеру: *до гробовой доски и жамбасы жерге тигенше* (буквально, ‘когда тазовая кость дотронется земли’) выражают общее значение ‘до могилы, до самой смерти, до конца жизни’; русское выражение *когда рак на горе свистнет* соответствует казахскому *ешкінің құйрығы көкке жеткенде, түйенің құйрығы жерге жеткенде* (буквально: ‘когда хвост козы достигнет неба, хвост верблюда достигнет земли’) имеет общее значение неопределенного времени. Фразеологизмы со значением начала отрезка, периода времени, в русском и казахском языках представлены выражениями с тождественными компонентами: *час пробил (пробьет)* — в русском языке и *мезгіл жетті* (настала пора, настал момент), *уақыты келді* (настал момент, пришел час) — в казахском языке.

Литература:

1. Абдуова Б. С. Кодирование концепции времени и форм морфологического времени // Материалы к 7 международной научно-практической конференции «Перспективы образования в науке и технике». — Прага, 2011. — С. 3–9.
2. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. — 1995. — № 1. — С. 37–67.
3. Арутюнова Н. Д. Время: модели и метафоры // Логический анализ языка: Язык и время. РАН. Ин-т языкознания. — М.: Индрик, 1997. — С. 50–67.
4. Богатырева И. И. Пространство древнеиндийского времени / И. И. Богатырева // Индоевропейское языкознание и классическая филология — XVII. Материалы международной конференции. — СПб.: Наука, 2013. — С. 79–88.
5. Вежбицкая А. Русские культурные скрипты и их отражение в языке // Семантические универсалии и базисные концепты. — М.: Языки славянских культур, 2011. — С. 389–424.
6. Гумилев Л. Н. Этнос и категория времени // Доклады Географического общества СССР, 1970. — Вып. 15. — С. 143–157.
7. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. — М.: ЧеРо, 2003. — 349 с.
8. Красных В. В. Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору) // Язык, сознание, коммуникация. — М.: МАКС Пресс, 2001. Вып. 19. — С. 5–19.
9. Сабитова З. К. Лингвокультурологические аспекты изучения взаимоотношения языка и культуры // Вестник КазНУ. Серия филологическая. — Алматы, 2011. — № 2 (132). — С. 20–23.

Trebler S. M.

gendel@gmail.com

Kazakhstan Branch of Lomonosov Moscow State University

“Time” in the linguistic picture of the world of Russians and Kazakhs

The time code of culture based on the material of Russian and Kazakh idioms is considered in the article. It is shown that “a language-specific way of conceptualizing reality (a view of the world) is partly universal, partly nationally specific” (Yu. D. Апресян), and the analysis of verbal markers reflecting the linguistic picture of the world of Russians and Kazakhs is relevant for building a nationally oriented paradigm of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: linguistic picture of the world, culture codes, the concept of time.

Рогозная Нина Николаевна
NNRogoznaia@pushkin.institute

Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина
Российская Федерация

Багдужева Анна Вячеславовна
bagduevanna@mail.ru

Русско-Азиатский экономико-правовой колледж
Российская Федерация

Инновационные технологии в межкультурной лингводидактике

В работе рассматриваются вопросы поиска и создания алгоритмов новых технологий для использования в межкультурной лингводидактике с целью создания «персонального помощника». Такими интеллектуальными системами могут явиться билингвальные параллельные модели описания фонологических и грамматических фактов языков. Предложенная модель способна активно воздействовать на психолингвистические процессы по организации подачи материала при овладении иностранным языком, учитывая индивидуальный трек обучающего.

Ключевые слова: межкультурная лингвистика, билингвальные модели, компьютерная лингвистика.

Тема данной работы имеет теоретико-методологический характер. Цель авторов — представить разработанную билингвальную модель с позиций нового взгляда на методику преподавания языков с учетом лингвометрической парадигмы, представляющей пошаговую направленность сличения двух лингвистических систем, находящихся в контакте, т. е. родного и изучаемого (благоприобретаемого) языков.

Сегодня на смену термину лингводидактика в дверь стучится новый: межкультурная (транс-, кросс-, поли-) лингводидактика. Сущность нового понятия заключается не только в повороте ракурса лингводидактических компонентов, но, прежде всего, в том, что сопоставительные лингвистические изыскания в области языков должны быть по достоинству оценены и введены в практику учебного процесса, введены в канву учебного материала методиста. Поскольку именно такие лингвистические исследования помогают выстраивать новые обучающие модели с опорой на родной язык.

Авторами предлагается транспонировать предложенную теоретико-практическую билингвальную модель обучения в межкультурную лингводидактику. Под билингвальной моделью понимается система научных координат, формирующаяся на основе конвергенции разных наук: 1) лингвистики, 2) психолингвистики, 3) психологии, 4) дидактики, 5) программирования и представляющая собой упрощенную версию моделирования (например, имени существительного, глагола и т. п.) в достаточной степени отражающую свойства, существенные для целей освоения языка как иностранного.

Российские ученые в области психолингвистики считают, что можно и должно посредством организации усвояемого материала и организации процесса обучения активно влиять на формирование специфических для человека и, в частности, речевых, психофизиологических механизмов» [3, с. 139]. Другими словами, активное воздействие на действительность обладает, по свидетельству И. П. Павлова, ее опережающим отражением [5, с. 310]. Человек, имея способность предвидения и планирования, опосредованно использует в практике своей деятельности разнообразный набор подобных инструментов, а в теоретической — знаки, в том числе и знаки языка, т. е. деятельность человека напрямую связана с орудиями и знаками. По замечанию А. А. Леонтьева, «именно таким образом психика человека ... приобретает новое качество, а не просто приобретает только количественное изменение» [3, с. 139], т. к. язык — это созидательная деятельность. По утверждению отечественных лингвистов, язык до основания перестраивает психику человека, а не механически добавляет к ней что-то дополнительно [3, с. 140]. По мнению Т. В. Черниговской и других ученых, считается, что наиболее важные различия между языками находятся не в их системной организации, а в их структурах, поскольку все системы и конкретное проявление системной организации созданы на основе идеи похожести [7, с. 526].

Говоря о языковых контактах и структурах разных языков, необходимо еще раз подчеркнуть, что все языки имеют практически один и тот же набор компонентов (согласные, гласные, простое предложение, интонация и т. п.), определенные уровневой или ярусной организацией. Задачей сегодняшнего дня является создание (в рамках теории языковых контактов) и описание такой билингвальной модели, которая на базе первичной лингвистической системы, последовательно, с необходимыми справочными материалами и комментариями из родного и изучаемого иностранного без особых усилий помогла бы понять и принять иную языковую структуру, не вступающую в конфронтативные отношения, а плавно войти в языковое сознание индивидуума, расширив лингвистическую базу, создав стройную систему языка с двумя терминами, о которой говорил еще Л. В. Щерба [8, с. 210].

По мнению Т. В. Черниговской, способность индивидуума растет по мере тренировки мозга [7, с. 528]. Этот постулат понятен, но функция работы коры головного мозга в недетском возрасте, когда уже сформирована первичная лингвистическая система, становится гораздо эффективнее, если при овладении иностранным языком первичная система пластично воспринимает вторичную. И тогда переход из кратковременной памяти в долговременную, а также «выемка» информации происходит проще. Индивидуум не заново формирует компетенцию и приобретает навыки, а добавляет к уже существующему новое.

Подобный принцип используется рекомендуемой моделью, основанной на параллельном сопоставлении двух структур языковых систем, и имеет непосредственную опору на родной язык. Примером может служить программный продукт фонологического тренажера, предназначенный для иностранцев (корейцев), изучающих русский язык [6, с. 220]. В нем все представленные артикуляторные, акустические и физиологические характеристики локализации, а также демонстрация функционирования фонем и их аллофонов служат иллюстративным материалом и направлены на сопоставительный анализ всех артикуляционных характеристик. Такое сравнение, сопоставление, контрастивное описание и конфронтативный анализ раскрывают значительные и незначительные, но значимые артикуляторные, физиологические различия при образовании фонем родного и изучаемого языков. Принцип осознания структуры родного языка и встраивания в него «неродных» единиц и их элементов позволяет активно воздействовать на мозг и сознание, блокируя нежелательные процессы, и соединение нейронов происходит динамичнее.

В последнее время стало востребованным предпринимать попытки построить — в том числе и для обучения иностранному языку — различные модели программированного обучения. Одним из ведущих специалистов в этой области считается Б. Ф. Скиннер. В той форме, в какой оно распространено в США, программирование сводится к организации системы стимулов, которые вызывали бы цепь требуемых реакций обучающегося. С одной стороны, это верно, но при этом не делается попытки активно воздействовать на психические процессы, происходящие в голове индивидуума при овладении знаниями, не делается и попытки организовать учебный материал соответственно тому, что мы знаем о структуре этих процессов.

Российская школа психолингвистики, как правило, предпочитает говорить не о программировании обучения, а об организации процесса освоения, овладения иностранным языком.

Согласно психологической концепции школы Выготского, существуют различные уровни осознания, поэтому следует различать содержание, актуально осознаваемое, и содержание, лишь оказывающееся в сознании. Для того чтобы «оказываться осознанным», т. е. сознательно контролироваться, данное содержание, в отличие от актуально осознаваемого, не должно непременно занимать в деятельности структурное место цели [2, с. 269]. То содержание, которое является «актуально осознаваемым», т. е. находится как «объект направленного внимания» [4, с. 189], может «спускаться» на более элементарный уровень — уровень сознательного контроля. На уровне сознательного контроля мы не сосредоточиваем специального внимания на данном речевом явлении, если оно соответствует тому, что мы ожидали в данном месте речи. Но если происходит какое-то отклонение от нормы, возникает затруднение, то, например, такое речевое явление, как отсутствие единицы в тексте, должно стать актуально осознанным на определенном этапе овладения.

Руководствуясь принципами психолингвистической школы Л. С. Выготского, можно подойти к решению этой проблемы, наш взгляд, не только в фонологии, но и в грамматике. Тогда можно и нужно понять, что межкультурная лингводидактика в освоении языка позволяет перевести

данный ракурс со ступени сознательного овладения знаниями этих правил на ступень автоматизированного, бессознательного их применения, что и происходит в материнском языке. А это значит, что должна быть создана такая база правил, когда учащийся без труда мог бы «перекодировать» их на свой «внутренний код». Следовательно, отнюдь не всякая грамматика соответствует методическому *credo* традиционного подхода. Инновационные билингвальные модели дают представление о процессе овладения, предъявляя определенные требования не только к самому процессу обучения, но и к структуре, и другим особенностям усвоения материала с точки зрения функциональности.

Непростой вопрос связан с принципом опоры на родной язык. Об этом говорят методисты, лингвисты, психолингвисты, но мало кто уделяет должное внимание этой теме в силу разных причин. Прообраз последовательной модели с опорой на родной язык сегодня пока не создан. Предприняты некоторые попытки решить проблему, но можно констатировать, что только несколько языков имеют в основе описания последовательную билингвальную модель на фонологическом уровне и только один — и фонологический, и начало грамматического уровня — китайский. Сегодня идет работа по использованию билингвальной модели в грамматическом аспекте для описания имени существительного и особенностей его функционирования в русской речи китайцев и в китайской речи русскоговорящих, т. е. предпринята попытка осуществить описание интерязыка по обе стороны контактирования с использованием глубокого анализа функционирования доминантной системы по типу субординативного билингвизма.

Итак, овладение иностранным языком требует определенного осознания в части любого уровня усвоения языка. Так, грамматическая система не может быть самостоятельно «выстроена» учащимся рядом с грамматической системой родного — они непременно вступят в конфликт. Известный успех прямого метода связан как раз с тем, что такое соотнесение все равно происходит в конце концов, но путь слишком долог. Не лучше ли активно управлять им, чем пустить учащегося, так сказать, на волю волн? Рациональный метод требует, чтобы обучение структуре, всего языкового инвентаря протекало в русле сознательного усвоения и произносительных работ, и их акустических эффектов [1, с. 54] и грамматических форм.

Все сказанное ставит перед теорией межкультурной лингводидактики при обучении неродному языку вполне конкретные задачи:

а) экспериментальное исследование психологических механизмов порождения речи на родном и неродном языках и теоретическое осмысление процессов такого порождения;

б) экспериментальное и теоретическое исследование процессов сознательного овладения иностранным языком и дальнейшей автоматизации языковых знаний на основе билингвальных инновационных моделей;

в) пересмотр номенклатуры и методики подачи моделей с точки зрения их соответствия психологическим закономерностям владения и овладения иностранным языком;

г) включение в процесс овладения первичной лингвистической компетенции;

д) использования билингвальных моделей обучения (родного и изучаемого).

Это и есть базовые принципы межкультурной (транс-, кросс-, поли-) лингводидактики.

Литература:

1. Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению применительно к преподаванию русского языка. — М.: Изд-во иностр. рабочих в СССР, 1937. — 67 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
3. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды / гл. ред. Д. И. Фельдштейн. — М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. — 535 с. — (Психологи России).
4. Овсяннико-Куликовский Д. Н. Собрание сочинений в 9 томах. Т. 1: Гоголь. — СПб.: Издание Овсяннико-Куликовской И. Л., 1912. — 197 с.
5. Павлов И. П. Полное собрание сочинений. — М.; Ленинград: Изд-во Акад. наук СССР. Т. 3, книга 2, 1951. — 438 с.
6. Рогозная Н. Н., Хламов Е. В., Заманстанчук Д. Э. Психолингвистическое описание и создание фонологической модели обучения // Вопр. психолингвистики. — 2016. — № 2 (28). — С. 215–225.

7. Черниговская Т. В., Балонов Л. Я., Деглин В. Л. Нейропсихологические особенности обеспечения билингвизма в свете функциональной асимметрии мозга // Физиология человека. — 1984. — Т. 10. — № 4. — С. 525–530.
8. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич; Акад. наук СССР, Отд-ние лит. и яз., Комис. по истории филол. наук. — Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. — 427, [1] с.: 1 л. портр. — Библиогр.: с. 413–418.

Rogoznaia N. N.

nnrogoznaia@pushkin.institute

Pushkin State Russian Language Institute

Bagdueva A. V.

bagduevanna@mail.ru

Russian-Asian College of Economics and Law

Innovative Technologies in Cross-cultural Linguodidactics

The paper discusses the issues of searching and creating algorithms of new technologies that can be used in cross-cultural linguodidactics in order to create a «personal assistant». Bilingual parallel models for describing phonological and grammatical facts of languages can become such intelligent systems. The proposed model is able to actively influence the psycholinguistic processes of organizing the presentation of learning material based on the individual track of the learner mastering a foreign language.

Keywords: cross-cultural linguistics, bilingual models, computational linguistics.

Применение игровых приемов в образовательной деятельности по развитию русской речи детей-билингвов дошкольного возраста

Одним из актуальных вопросов на сегодняшний день является вопрос обучения детей мигрантов русскому языку. Чем раньше ребенок начинает осваивать второй язык, который для него может стать даже более жизненно необходимым по сравнению с родным в силу определенных обстоятельств, тем лучше начинать его изучать именно в дошкольный период. Перед преподавателями русского языка как иностранного важной становится проблема по разработке методов и приемов, способствующих этому. В данном случае свои усилия могут объединить педагоги различных специализаций с целью усиления действенности таких методов. На помощь воспитателям, учителям РКИ могут прийти учителя-логопеды. В данной статье показан опыт учителя-логопеда по применению на занятиях с детьми-билингвами дидактических игр, направленных на формирование фонетико-фонематического и грамматического строя русской речи, пополнению словарного запаса и развитию связной русской речи у дошкольников.

Ключевые слова: билингвизм, коммуникативная компетенция, дидактические игры, фонетико-фонематический и грамматический строй речи.

Слово «билингвизм» происходит от частички *bi-*, что значит «двойной, двоякий», и слова *lingua* — «язык». Билингвизм определяется как способность владеть двумя или более языками. Билингв — это человек, который может общаться как минимум на двух языках [1, с. 156].

Причины билингвизма встречаются самые разные. Одной из основных причин билингвизма является миграция населения, связанная не только с социально-экономическими, но и политическими, а также конфессиональными обстоятельствами, вынуждающими людей менять свою жизнь, а вместе с тем и язык.

Наиболее характерным типом двуязычия в России является национально-русский язык, который усваивается при непосредственном общении людей разных национальностей с русскоязычным населением. Поэтому особо остро встает вопрос обучения детей мигрантов и не русскоязычных детей, представителей других национальностей РФ русскому языку. Эта проблема появляется уже в дошкольном возрасте, поэтому важно приступить к адаптации детей мигрантов к жизни в России и обучению русскому языку в этот период, тем более что он является наиболее благоприятным для усвоения второго языка.

Еще советский психолог Л. С. Выготский писал, что вопрос о многоязычии в детском возрасте выдвигается не только как один из самых сложных и запутанных в современной теоретической психологии, но и как проблема исключительной практической важности [2, с. 56].

Педагогу ДОУ с двуязычной средой необходимо владеть знаниями и умениями выстроить ситуацию общения на русском языке таким образом, чтобы:

- 1) обеспечить многократность и новизну приемов работы;
- 2) участие ребенка в общении;
- 3) создать благоприятные условия для общения [3, с. 95].

Коммуникативные стратегии педагогов должны быть подкреплены владением ими опорным языковым содержанием, которое призвано формировать коммуникативную компетенцию на русском языке дошкольника-билингва.

В коммуникативную компетенцию ребенка-билингва входят умения:

- задавать вопросы и слушать ответы,
- участвовать в беседе,
- характеризовать персонажа через его речь,
- воспроизводить формульные высказывания,
- описывать собственную предметно-практическую деятельность,
- подхватывать вербальную инициативу взрослого,
- участвовать в планировании игровой и проективной деятельности,
- подводить ее итоги [4, с. 160].

Одним из продуктивных способов вовлечения ребенка в познавательный процесс является включение его в дидактические игры. В играх совершенствуется мышление, развиваются общеинтеллектуальные навыки и умения. В игре ребенок с удовольствием и интересом выполняет то, что в обычной деятельности воспринимается им как нечто трудное, непосильное и неинтересное.

Для ребенка-билингва дидактическая игра становится такой деятельностью, в которой он без стеснения преодолевает коммуникативный языковой барьер и вместе с тем приобретает необходимые навыки умственного труда и чувство уверенности в своих интеллектуальных силах. Дидактическая игра укрепляет основы для дальнейшего обучения: повышает познавательную активность детей; стремление реализовать интеллектуальные способности; стимулирует саморазвитие. Именно поэтому правильно подобранные дидактические игры способствуют формированию умственной активности детей, развитию познавательного интереса.

Обучение русскому языку как неродному детей-билингвов дошкольного возраста проходило на базе МАДОУ № 43 «Светлячок» г. Южно-Сахалинска с сентября 2020 г. по май 2021 г.

В обучающем эксперименте участвовали детей-билингвы в возрасте от 5–7 лет, для которых русский язык является не родным. Это дети из стран ближнего зарубежья — Кыргызстана и Узбекистана, которые проживают на территории Сахалинской области 2–3 года.

Прежде чем приступить к образовательной деятельности по обучению русскому языку как неродному в начале учебного года была проведена диагностика речи детей-билингвов. Результаты диагностики показали, что фонематические навыки у детей-билингвов не сформированы. Дети не умеют дифференцировать звуки, относящиеся к близким фонетическим группам, не умеют выделять на слух определенный звук из ряда других звуков, не владеют навыками фонематического синтеза и анализа.

Обследование лексической стороны речи показало, что пассивный словарь у таких детей доминирует над активным. В активном словаре отсутствуют либо мало используется многие части речи.

У детей имеются серьезные трудности в грамматической стороне речи, дети не умеют согласовывать существительные с прилагательными, числительными, не владеют словообразованием и словоизменением, наблюдаются грубые аграмматизмы, неправильный порядок слов и смысловая неполнота, пропуск членов предложения.

Дети не могут составлять рассказы. Наблюдаются аграмматизмы и параграмматизмы, пропуски отдельных смысловых звеньев.

При пересказе наблюдались неточности в описании ситуации, отсутствовали связующие звенья, встречались негрубые аграмматизмы и выраженная бедность словаря.

В связи с этим за основу была взята программа, разработанная Т. Б. Филичиной, Г. В. Чиркиной и др. [5, с. 165], в соответствии с которой проводилось обучение по развитию речи детей-билингвов дошкольного возраста, все занятия приходили, как правило, в игровой форме.

Формы проведения занятий были также различными. Проводились как подгрупповые, так и индивидуальные занятия.

На индивидуальных занятиях проводилась работа над: постановкой и автоматизацией нарушенных звуков, речевого дыхания, над развитием мелкой моторики. А также проводилась работа над общим развитием речи. Дети называли предметы в уменьшительно-ласкательной форме, во множественном числе, учились согласовывать существительные с прилагательными, числительными. Находили лишние предметы (по форме, цвету, по месту произрастания и т. д.), дорисовывали

недостающие детали, учились составлять описательные рассказы, загадки о предмете и т. д. Индивидуальные занятия проводились три раза в неделю.

График подгрупповых занятий соответствовал календарно-тематическому плану. На занятиях дети учились сотрудничать между собой, работать в коллективе, не бояться проявлять активность и инициативу. Подгрупповые занятия являются заключительным этапом индивидуальных логопедических занятий.

В конце учебного года была проведена повторная диагностика речи детей-билингвов. По результатам диагностики была выявлена положительная динамика развития речи.

Проведенное исследование показало, что смешение языков ребенком связано с тем, что он не различает языки, которыми владеет, и пользуется двумя языками как одним (монойзык). При этом он выбирает те слова, которые легче произносятся либо короче.

Развитие словаря ребенка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи.

Таким образом, развитие лексической стороны речи является важным моментом в общем, речевом развитии.

Исследовательская работа на занятиях по развитию речи с детьми-билингвами с применением игровых приемов была построена на принципах, методах и требованиях к игре. Работа наглядно показала, что дидактические коммуникативные игры способствуют формированию у детей-билингвов правильного произношения звуков и слов, использованию правильно построенных грамматических предложений, максимальному использованию словарного запаса.

Результаты контрольного эксперимента выявили положительную динамику развития фонетических навыков при обучении русскому языку как неродному детей-билингвов дошкольного возраста. Дети научились дифференцировать звуки, относящиеся к близким фонетическим группам, овладели элементарными навыками фонематического синтеза и анализа; скорректировалось произношение таких групп звуков, как свистящие, шипящие и сонорные звуки. По окончании педагогической работы у детей расширился активный словарный запас, нормализовалась слоговая структура слова, в самостоятельной речи появились сложные предложения, дети овладели элементами грамоты, монологической речью, словообразованием, стали грамматически правильно оформлять самостоятельную речь в соответствии с нормами языка.

В процессе работы мы пришли к выводу, что использование игровых приемов способствует формированию правильного произношения звуков, пополняют и активизируют словарный запас, развивают связную речь, а также способствуют развитию логического мышления, смекалки и, что немаловажно, — все это происходит в непринужденной форме. У ребенка-билингва снижается страх допустить ошибку, а, следовательно, появляется благодатная почва для быстрого усвоения второго языка.

Литература:

1. Белянин В. П. Психоллингвистика: Учебник / В. П. Белянин. — М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003. — 232 с.
2. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л. С. Выготский. — М.: Книга по Требованию, 2013. — 135 с.
3. Горских О. В. Обучение русскому языку детей мигрантов. Статьи и методические материалы / Отв. редактор О. В. Горских. — Томск: ОГБУ «Региональный центр развития образования», 2012. — 294 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2000. — 384 с.
5. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи // Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей. — М.: Просвещение, 2008. — 272 с.

Bobrovskaya O. A.

sardinius@mail.ru

teacher-speech therapist MBDOU No. 43 «Firefly»,

Yuzhno-Sakhalinsk

Sleptsova E. V.

ka-mur@mail.ru

Ph.D., Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature

Sakhalin State University,

Yuzhno-Sakhalinsk

The use of game techniques in educational activities for the development of Russian speech of preschool bilingual children

One of the topical issues today is the issue of teaching Russian to migrant children. The earlier a child begins to learn a second language, which for him may become even more vital than his native language due to certain circumstances, the better it is to start learning it during the preschool period. The problem of developing methods and techniques that contribute to this becomes important for teachers of Russian as a foreign language. In this case, teachers of various specializations can combine their efforts in order to strengthen the effectiveness of such methods. Speech therapists can come to the aid of educators, teachers. Russian Russian speech this article shows the experience of a speech therapist teacher in the use of didactic games in classes with bilingual children aimed at the formation of the phonetic-phonemic and grammatical structure of Russian speech, vocabulary replenishment and the development of coherent Russian speech in preschoolers.

Keywords: bilingualism, communicative competence, didactic games, phonetic-phonemic and grammatical structure of speech.

Русский язык в Кыргызстане в контексте поликультурализма и многоязычия

Статья посвящена осмыслению практики поддержки родных языков учащихся при преподавании русского языка. Одним из условий реализации такого плюрилингвального метода обучения русскому языку служит взаимодействие языковедов вуза и средней школы. Русский язык является средством межнационального общения. Это служит базой для поддержки родных языков в плюрилингвальном режиме. Статья может быть интересной для лингвистов и учителей русского языка в национальной школе.

Ключевые слова: русский язык, родной язык, сопоставление, плюрилингвальность, взаимодействие.

В данной статье фокусом служит поиск оптимальных путей поддержки и развития родных языков через посредство русского языка на примере средних общеобразовательных учреждений г. Каракол Иссык-Кульской области Кыргызской Республики. В Иссык-Кульской области проживают представители многих этносов. Это, в частности, татары, башкиры, уйгуры, узбеки, дунгане, казахи, азербайджанцы, калмыки и др. Подрастающая молодежь, являющаяся представителями данных этносов, владеет несколькими языками. Это русский, киргизский и иностранные языки. Вместе с тем нельзя не отметить, что молодежь испытывает трудности в плане владения литературным языком своего этноса. Особенно большие проблемы возникают с письменной формой речи на родном языке. Все это обуславливает постановку вопроса о коммуникативной компетенции молодых носителей языков многочисленных этносов, проживающих в Прииссыккулье.

Как известно, коммуникативная компетенция формируется в результате взаимодействия языковой и речевой компетенции. Под языковой компетенцией нами понимается потенциал лингвистических знаний человека, совокупность правил анализа и синтеза единиц, позволяющих строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для целей коммуникации. Понятие речевой компетенции связывается с формированием механизмов восприятия и продуцирования иноязычных высказываний, с овладением закономерностями функционирования речевых форм в тех или иных обстоятельствах общения, с использованием различных видов и форм речевой деятельности. Коммуникативная компетенция неразрывно связана с языковой компетенцией, которая подразумевает знание фонетики, грамматики, лексики, фразеологии и соответствующих умений и навыков, а также другие характеристики языка как системы, и рассматривается как способность к выбору и реализации программ речевого общения и поведения на фоне культурного контекста страны изучаемого языка: умение ориентироваться в различной обстановке, оценивать ситуацию с учетом темы, задач и коммуникативных установок, возникающих у участников общения [2, с. 11–49].

Наше внимание направлено на возможности поддержки родных языков при обращении к потенциалу языковых картин мира. Дело в том, что регулярное сопоставление языковых картин мира в учебном процессе дает возможность «включения» в процесс обучения языковой и научения коммуникативной компетенциям в области тех языков, представители которых находятся в учебной аудитории. Что касается специфики языковых картин мира, то при внимательном обращении к ним они могут обнаруживаться даже на примере отдельных синтаксических конструкций [1, с. 52]. Затронутый в данной статье подход называется нами плюрилингвальным методом обучения русскому языку. Он подразумевает взаимодействие языков а процессе преподавания одного из них, в данном случае русского языка.

Кыргызстанцы вот уже более двадцати лет 21 февраля отмечают Всемирный день родного языка. Эта замечательная дата ежегодно отмечается и в г. Каракол. Особую активность в этом отношении проявляют средние общеобразовательные учреждения и национально-культурные объединения

(центры, сообщества). К их числу относятся Общественное объединение уйгуров КР «Иттипак», Общественное объединение «Российские соотечественники Иссык-Куля», Общественное объединение казахов Иссык-Кульской области, татарское общественное объединение «Дуслык», Общественное объединение дунган Иссык-Кульской области «Тэнпин», Татаро-башкирский культурный центр «Татулык», Общественное объединение азербайджанцев Иссык-Кульской области «Хазар», Общественное объединение уйгуро-узбекский этнокультурный центр «Ренессанс». Все перечисленные национально-культурные образования принимают активное участие в Неделях родного языка. Они активно включаются в обсуждение волнующих всех вопросов. Это, в первую очередь, актуальные вопросы поддержки, преподавания и дальнейшего развития родных языков представителей национально-культурных сообществ, за которыми стоят этносы, проживающие в регионе. Каждый автохтонный язык является сгустком животрепещущих проблем, настоятельно требующих к себе внимания и действия. Вопросы поддержки родных языков оказываются актуальными для всех этнокультурных центров Прииссыккуля. В определенной мере решение этой проблемы все видят в масштабировании концепции Дома дружбы, в структуре которого предполагается организовать языковые кружки. Для решения этого вопроса все представители национально-культурных сообществ обращаются в местные органы законодательной, исполнительной и муниципальной власти, региональное отделение Ассамблеи народа Кыргызстана, общественную приемную Государственного агентства по местному самоуправлению и межэтническим отношениям.

Одной из форм празднования Всемирного дня родного языка для каракольцев является проведение семинаров-конференций, в которых принимают участие представители профессорско-преподавательского состава кафедры русского языка Иссык-Кульского государственного университета имени К. Тыныстанова, учителей-языковедов и школьников. Старейшей школой г. Каракол является средняя школа № 5. В ней учились многие известные языковеды. Поэтому неслучайно русисты из Иссык-Кульского государственного университета имени К. Тыныстанова выбрали в первую очередь эту школу для реализации кластера «вуз — школа», в рамках которого было задумано поддержать родные языки в контексте поликультурного и многоязычного современного образования. Семинар-конференция, проводимая в 2021 году, кроме всего прочего, носила юбилейный характер празднования 120-летия двух языковедов, которые учились в стенах данной школы — К. Тыныстанова и Х. Карасаева. Форум проводился в рамках областной Недели родных языков, инициированной национально-культурными сообществами и образовательными учреждениями региона.

После проведения тематического заседания между представителями университета и школы была определена дата и назначены основные докладчики. После этого было предложено всем желающим подать заявки и тематику докладов, с которыми они хотят выступить на семинаре-конференции. В результате поданные заявки и материалы легли в основу программы семинара-конференции, посвященной в основном проблемам родных языков в контексте преподавания русского языка. В этом году конференция прошла в форме двух сессий: одна как научная конференция в стенах университета, а вторая сессия — непосредственно в школе, совместно с учащимися.

Вузовские преподаватели, представляющие кафедру русского языка и литературы и специализирующиеся на преподавании дисциплин лингвистического цикла, чаще обсуждали проблемы цифровизации применительно к современной лингводидактике. С их стороны были предложены мастер-классы для своих коллег из школы. В этом все участники увидели то, что кластер «вуз-школа» реально показал и может дальше демонстрировать различные грани своей манифестации на практике.

Изюминкой семинара-конференции, да и всего проекта в целом, стала интересная идея инкорпорации актуальных задач поддержки родного языка в учебный процесс при преподавании официального русского языка. Иными словами, родные языки можно поддерживать и развивать не в изолированном режиме, а в контексте поликультурного и многоязычного образования. Базовым был признан лингвокультурологический подход, при котором каждый язык понимается как отдельная уникальная и неповторимая точка зрения в вопросах интерпретации реалий объективной действительности. Участники семинара-конференции единодушно констатировали, что главная трудность и соответственно мастерство учителя заключаются в том, чтобы уметь сравнивать и сопоставлять между собой фрагменты языковых картин мира родных языков и преподаваемого русского.

Суть многоязычного образования заключается в том, чтобы дать возможность получить определенные знания о родном языке как одном из целевых и одновременно овладеть государственным, официальным и иностранным языками [3]. В Кыргызстане принята специальная программа, нацеленная на многоязычное образование. В 2016 году было издано Постановление правительства Кыргызской Республики «О внедрении многоязычного образования на 2017–2030 годы» [4]. Следовательно, когда мы говорим о необходимости поддерживать и изучать родной язык, мы должны отталкиваться от реалий сегодняшнего дня, то есть думать в контексте поликультурного и многоязычного образования. Иначе говоря, мы должны стараться не в одной школе, а во многих школах включать родной язык в качестве целевого в интегрированное обучение русскому языку. И здесь главное — показать, как мыслят и воспринимают мир уйгуры, дунгане, татары и представители других этносов, отражая это в своем родном языке. Неизбежно данный процесс будет протекать в сопоставлении с русским языком. При этом надо всегда иметь в виду, что важно избегать механического калькирования и дословного перевода, так как это может приводить к курьезным и даже анекдотическим ситуациям. Важно добиваться при преподавании русского языка реальной аккультурации в плане погружения в мир русской лингвокультуры.

Таким образом, взаимодействие между университетом и общеобразовательной школой, а также привлечение национально-культурных сообществ может стимулировать поиск различных путей в благородном деле поддержки родных языков. При этом русский язык обнаруживает еще одну грань своего служения кыргызстанцам разных национальностей. Важно не упускать из поля зрения такой фактор, как связь языков и культур, и стараться использовать его в лингводидактических целях. В условиях современного Кыргызстана сегодня актуальным является уже не двуязычие, а многоязычие и поликультурализм. В школе перед детьми стоит задача изучения государственного, официального, иностранного и родного языков. Безусловно релевантным здесь является роль русского языка как средства межнационального общения.

Литература:

1. Абдуллаев С. Н., Озонова А. А., Мушаев В. Н. Вопросы типологии языковых картин мира в тюркских и монгольских языках (оценочные конструкции) // Языки и литературы в поликультурном пространстве: современное состояние и перспективы развития. — Уфа, 2020. — С. 51–57.
2. Арутюнова Н. Д. Теория метафоры. — М.: Прогресс, 1990. — 512 с.
3. Закон КР «О государственном языке КР» от 02.04.2004 № 54. — Режим доступа: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/1439>
4. Постановление Правительства КР «О внедрении многоязычного образования на 2017–2030 годы» от 30 июня 2016 года. — Режим доступа: <http://bilim.akipress.org/ru/news:1417210>

Abdullaev Sayfulla Nurmukhamedovich
sayfulla.abdullayev@list.ru
Gilyauzizova Nelly Muratovna
Issyk-Kul State University
named after K. Tynystanov

Russian language in Kyrgyzstan in the context of multiculturalism and multilingualism

The article is devoted to understanding the practice of supporting students' native languages when teaching Russian. One of the conditions for the implementation of such a multilingual method of teaching Russian is the interaction of linguists of the university and secondary school. The Russian language is a means of international communication. This circumstance is the basis for the support of native languages in multilingual mode. The article may be of interest to linguists and teachers of the Russian language at the national school.

Keywords: Russian, native language, comparison, multilingualism, interaction.

Специфика индивидуально-авторской картины мира писателя-билингва Р. Ш. Сейсенбаева

В статье рассматривается значимость языковой картины мира в процессе формирования общей картины мира. Анализируется специфика индивидуально-авторской картины мира творческой личности с учетом особенностей литературы как вида искусства. Особое внимание уделяется изучению феноменов билингвизма и транскulturности, характерных для творчества современного казахского писателя-билингва Р. Ш. Сейсенбаева.

Ключевые слова: языковая картина мира, индивидуально-авторская картина мира, билингвизм, транскulturность, Р. Ш. Сейсенбаев.

Процесс формирования картины мира в сознании человека непрерывен. В течение всей жизни человек, познавая мир, открывает его новые грани, тем самым обогащая картину мира в своем сознании. Языковая картина мира фиксирует с помощью знаковой системы языка когнитивные представления человека о мире.

Несмотря на то, что язык не способен вербализовать все содержание сознания, он участвует в двух важных процессах, связанных с картиной мира. «Во-первых, в его недрах формируется языковая картина мира, один из наиболее глубоких слоев картины мира у человека. Во-вторых, сам язык выражает и эксплицирует другие картины мира человека, которые через посредство специальной лексики входят в язык, привнося в него черты человека, его культуры. При помощи языка опытное знание, полученное отдельными индивидами, превращается в коллективное достояние, коллективный опыт» [1, с. 11]. Языковая картина мира является наиболее оптимальной формой объективации когнитивной картины мира.

Неотъемлемой частью общей языковой картины мира является индивидуально-авторская картина мира. Она также вторична по отношению к когнитивной или концептуальной картине мира. Однако в отличие от общей языковой картины мира индивидуально-авторская является результатом когнитивных процессов не совокупности носителей языка, а конкретной языковой личности автора. По словам Ю. Н. Караулова, «изучая лексикон языковой личности, мы неизбежно вторгаемся и в ее картину мира, и в то же время устанавливаем прагматические векторы, характеризующие ее позицию в мире» [2, с. 137]. Именно оригинальность языковой личности автора создает ценность той или иной индивидуально-авторской картины мира.

Индивидуально-авторская картина мира — сложное ментальное образование, являющееся результатом когнитивно-творческих процессов автора, реализованных в конкретном художественном тексте или в творчестве в целом. В основе любой индивидуально-авторской картины мира лежит мировоззренческая позиция автора, которая определяет метод познания действительности и, соответственно, идейно-тематическую направленность творчества.

Сложность индивидуально-авторской картины мира заключается в полифоничности художественного текста, которая выражается в способности автора создать образы, транслирующие определенные жизненные позиции. В связи с этим не всегда просто дифференцировать собственно образ автора в художественном целом. Степень непосредственного присутствия автора как субъекта в художественном тексте во многом определяется, в частности, родовой спецификой произведения.

Для индивидуально-авторской картины мира важны не только вербальные средства, но и ассоциативно-образные и эмоционально-оценочные средства выражения. Талантливое использование художественных средств выразительности позволяет автору сказать больше, чем сказано в тексте вербально. В этом отношении индивидуально-авторская картина мира, в сравнении с языковой, в какой-то степени ближе к когнитивной картине мира. Поскольку каждое художественное произведение — это некое познание мира, способствующее активизации когнитивных процессов у читателей.

В силу известных социально-политических, исторических факторов для большинства стран постсоветского пространства характерно явление билингвизма. Как правило, граждане этих стран в той или иной степени владеют как минимум двумя языками: родным и русским. В Республике Казахстан русский язык признан языком межнационального общения, и законодательно за ним закреплено право функционирования в государственных организациях и органах местного самоуправления наравне с казахским языком.

В наши дни в многоязычном коммуникативном пространстве современного глобального мира ценность полиязычной личности говорящего повышается. Это усиливает научный интерес к исследованию феноменов билингвизма, полилингвизма, транслингвизма и транскультурности [3–4].

Крупные российские и казахстанские ученые-филологи исследуют двуязычие с позиций социолингвистики, лингвокультурологии, психолингвистики, когнитивной лингвистики, лингводидактики. Так, в отечественной науке активно изучается казахско-русский и русско-казахский билингвизм, а также особенности словесного художественного творчества казахских писателей-билингвов. В работах Г. А. Аубекеровой, К. К. Ахмедьярова, У. М. Бахтикиреевой, А. Б. Бегдаулевой, А. Б. Тумановой, Б. Х. Хасанова и др. рассматривается влияние двуязычия на формирование художественной картины мира, выявляется система концептов и образов, реконструирующих концептосферу казахского этноса в повествовательной структуре литературных произведений таких двуязычных писателей, как Ануарбек Алимжанов, Булат Джандарбеков, Аслан Жаксылыков, Бауыржан Момышулы, Бахытжан Канапьянов, Ауэзхан Кодар, Сатимжан Санбаев и др.

Объектом нашего научного внимания стало творчество одного из ярких представителей современной казахской литературы прозаика, драматурга, публициста, издателя, общественного деятеля Роллана Шакиновича Сейсенбаева (1946 г. р.), создающего свои произведения на казахском языке и осуществляющего авторские переводы на русском языке.

Писателя-билингва можно назвать «маргинальной личностью» [5], творящей на рубеже культур. Говоря об особом положении маргинальной личности, М. Ауэзов подчеркивает ее способность «воспринимать культуру, к которой принадлежит этнически, как бы со стороны, извне <...> в масштабах всего этнокультурного субстрата. Благодаря этому качеству маргинальные личности неоднократно выполняли в истории роль деятельных осуществителей преемственности как в развитии одной, отдельно взятой культуры, так и в ее связях с другими культурами» [5, с. 161].

Вероятно, поэтому горячий патриот своей страны — Р. Сейсенбаев, обращаясь к общественности, писал: «О нашей литературе, о нашей культуре мало знают в мире. Нам, казахстанцам, в начале третьего тысячелетия необходимо врываться в мир со своей литературой, живописью, музыкой. Пусть это будет началом серьезного прорыва нашей степи в мировую культуру» [6, с. 10].

Стремясь сохранить бесценное духовное наследие казахского народа, популяризировать родную культуру, расширить кругозор соотечественников, Роллан Сейсенбаев создал в 1995 году Дом Абая в Лондоне, в 2000 году открыл «Международный клуб Абая» и основал международный литературный журнал «Аманат». По мнению Р. Сейсенбаева, «настоящий писатель должен иметь силы и мужество для того, чтобы взять всю боль своей земли и народа, вложить ее в себя, в свои произведения» [7, с. 68].

Обращаясь к творчеству писателя-билингва, мы исследуем особую разновидность индивидуально-авторской картины мира — «контаминированную», или «негомогенную», художественную картину мира [8, с. 13–14]. Термин, введенный в метаязык казахстанской лингвистики А. Б. Тумановой, обозначает особую авторскую языковую картину мира, в которой «отображается реальная казахская действительность, национальный менталитет, национальная культура казахского народа, языковая ментальность представителя казахского этноса, переданная с помощью русского (второго родного) языка, выступающего неотъемлемым компонентом другой культуры, в частности языковой культуры русского народа» [8, с. 13–14].

В свете последних тенденций в мире и науке, связанных с процессами интеграции и глобализации, контаминированная художественная картина мира, создаваемая в произведениях русскоязычных казахских писателей, является актуальным материалом для филологических исследований с целью изучения явления транскультурности.

Так, концептосфера творческого наследия Сейсенбаева отражает сложный процесс взаимодействия концептуальных, символических, образных значений, которые объективируются средствами

языков (казахского и русского), выражающих представления о мире билингвальной личности автора. Говоря о языке творчества Р. Сейсенбаева, Виктор Бадиков называет его редким и даже уникальным писателем, который демонстрирует «настоящее, т. е. полное двуязычие». Рассуждая о выборе языка творчества Сейсенбаева, критик отмечает, что «родной казахский язык для писателя — это святыня, которую олицетворяет прежде всего Абай» и «что, несмотря на чистый, порой литературно изысканный русский язык Сейсенбаева, казахский менталитет, национальное мироощущение в его творчестве говорят сами за себя» [9, с. 182–183].

Таким образом, вне зависимости от языка-вербализатора (казахский или русский) концептосфера творчества исследуемого автора наглядно представляет фрагмент национальной картины мира казахского народа. Даже в такие общезначимые универсальные концепты, как *жизнь и смерть, вера и безверие, отчаяние и надежда, любовь и ненависть, история, народ, родина, природа*, концепты-архетипы: *вода, огонь, воздух, земля* и мн. др. автор вкладывает национальное звучание.

Известный российский писатель Д. Гранин писал: «...насколько я могу судить, проза Р. Сейсенбаева глубоко национальна, в его произведениях живут и действуют герои-казахи, со всеми особенностями национального характера, их труда, традиций» [10, с. 5].

«Процесс порождения художественного текста автора-билингва» У. М. Бахтикиреева определяет как «особый речемыслительный процесс творческой билингвальной личности, который обуславливает технологию, цели и средства деятельности на языке приобретенной культуры. При чтении данного типа русских текстов читатель — носитель русского языка — воспринимает художественный образ иной культуры и, «расширяя диапазон» своего существования, приобщается к мироощущению тюрков. Вместе с тем читатель находит в них и некие «неправильности», выражая тем самым возникающую при чтении мысль: «Носитель языка так не пишет ...» [11, с. 103]. О таких языковых «отклонениях от нормы» в своем творчестве писали Ч. Айтматов, О. Сулейменов, А. Кодар и другие «русскоязычные инонациональные» авторы.

Так, на страницах своих романов, повестей и рассказов Сейсенбаев повествует на «своем» русском языке о трагических вехах истории многострадального казахского народа (джунгарском нашествии, колониализации, коллективизации, джуге, голоде, репрессиях, искоренении цвета нации), об актуальных проблемах недавнего прошлого и современности (экологических катастрофах Семипалатинского ядерного полигона и гибели Арала, бюрократизме и карьеризме чиновников, положении интеллигенции, исковерканных судьбах заключенных, духовном состоянии нации в целом и мн. др.).

Произведения Р. Сейсенбаева, написанные на русском языке, в числе которых романы «Если хочешь жить» (1986), «Заблудившийся крик» (1986), «Лестница в никуда» (1987), «Трон сатаны» (1988), «Отчаяние, или Мертвые бродят в песках» (1991), рассказы «Честь» (1968), «Тоска по отцу, или День, когда рухнул мир» (1990) и др., были высоко оценены критикой и заняли достойное место в ряду классических произведений мировой художественной литературы. Изучение русскоязычного творчества казахского писателя-билингва с позиций когнитивной лингвистики, лингвостилистики и лингвокультурологии имеет широкие перспективы.

В частности, одним из актуальных направлений изучения художественной картины мира писателя-билингва является исследование различных способов лексической и текстовой экспликации художественных концептов, ее составляющих.

Литература:

1. Серебренников Б. А., Кубрякова Е. С., Постовалова В. И. и др. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. — М.: Наука, 1988. — 216 с.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. — М.: Наука, 1987. — 263 с.
3. Билингвизм и его аспекты: XXI век: межвузовский сборник научных трудов. — Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2012. — 247 с.
4. Полилингвальность и транскультурные практики // Научный журнал. — М.: РУДН. — Режим доступа: <http://journals.rudn.ru/polylinguality/issue/view/1381> 18.12.2020
5. Ауэзов М. М. Иппокрена // Мегалог. Международный литературно-художественный и научно-публицистический журнал. — Пятигорск, 2010. — № 3. — С. 153–229.
6. Сейсенбаев Р. Ш. Дом друзей // Портрет Роллана: статьи, эссе, стихи. — Алматы, 2012. — 168 с.

7. Кузин М. Портрет Роллана // Портрет Роллана: статьи, эссе, стихи. — Алматы, 2012. — 168 с.
8. Туманова А. Б. Языковая картина мира в художественном дискурсе писателя-билингва: дис. ... доктора филол. наук / А. Б. Туманова. — Алматы, 2008. — 271 с.
9. Бадиков В. В. Во имя всеобщего бытия // Отчаяние Роллана. Книга эссе. — Алматы: RS, 2017. — С. 178–188.
10. Гранин Д. Предисловие // Сейсенбаев Р. «Последний снег»: Рассказы. — М.: Мол. гвардия, 1978. — 143 с.
11. Бахтикиреева У. М. Творческая билингвальная личность (особенности русского текста автора тюркского происхождения): монография. — Изд. 2-е, доп. — Астана: ЦБО и МИ, 2009. — 259 с.

Zh. G. Temirova

temirova.zh@mail.ru

Sh. Ualikhanov Kokshetau State University

Specificity of author's individual picture of the world by bilingual writer R. Sh. Seysenbayev

The article examines the significance of the linguistic picture of the world in the process of forming a general picture of the world. The specificity of the author's individual picture of the world of a creative person is analyzed, taking into account the peculiarities of literature as a form of art. Particular attention is paid to the study of the phenomena of bilingualism and transculturalism, characteristic of the work of the modern Kazakh bilingual writer R. Sh. Seysenbayev.

Keywords: linguistic picture of the world, author's individual picture of the world, bilingualism, transculturalism, R. Sh. Seysenbayev.

Вербализация концепта «счастье/бақыт/happiness» в русском, казахском и английском языковом сознании (по данным ассоциативного эксперимента)

В докладе представлен анализ концепта «счастье/бақыт/happiness» в русском, казахском и английском языках на материале результатов ассоциативного эксперимента. Осуществлена лингвокогнитивная интерпретация полученных данных: изучена полевая стратификация концепта на основании учета яркости когнитивных признаков; сопоставлены фрагменты ядра языкового сознания русских, казахов и англичан.

Ключевые слова: вербализация, концепт, ассоциативный эксперимент, ядро, периферия.

В последние несколько десятилетий в современной лингвистике наблюдается интерес к проблемам национальной языковой личности, языкового сознания, языковой картины мира и этнического менталитета. Возросший научный интерес к данной проблематике обусловлен как собственно лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами. Стремительный рост глобализации, развитие интенсивных межкультурных и межэтнических контактов, возрастание роли национального самосознания, вызванного геополитическими изменениями конца XX века — факторы, которые побудили лингвистику к переходу на антропоцентрическую парадигму исследования, т. е. на изучение языка в тесной связи с человеком, его культурой, мировосприятием, сознанием, этнической принадлежностью и духовно-практической деятельностью.

Разработка принципов изучения языковых единиц в качестве экспликаторов этнического менталитета, с точки зрения выделения образа народа в системе энциклопедических знаний человека об окружающей его действительности, — давно назревшая проблема в современной лингвистике.

Современные лингвистические исследования показали, что в языковом сознании человека присутствуют мыслительные единицы, являющиеся фундаментальными конструктами языковой картины мира, которые могут быть использованы для сравнительно-сопоставительного изучения лингвокультуры разных народов с целью изучения их своеобразия и общих черт.

Среди психических, социальных и этических концептов первое место принадлежит аксиологическому концепту «счастье». Данный концепт имеет большое количество когнитивных признаков, описывающих духовный мир человека. Люди пытаются понять свое истинное предназначение, определить зависимость жизненного пути от случайностей и обстоятельств, влияние на него внутренних психических факторов. Дофилософским понятием счастья была благоприятная судьба, в мифологии счастье связывалось с удовлетворением жизнью.

В Древней Греции удачная судьба, представлялась счастьем, а поддерживали людей с счастливой судьбой боги. Аристотель соотносил счастье с состоянием души, когда добродетельная жизнь приносит человеку наслаждение и моральное удовлетворение, обладание различными благами [1, с. 194].

Христианство связало понятие счастья с царством божьим на земле, которое должно возникнуть, когда произойдут перемены в душах людских. В Средние века счастьем признавалось обладание благами, а в Новое время понятие счастья резко изменилось, и в него стали вкладывать чувство удовлетворения, когда человек был доволен своей жизнью независимо от обладания благами. Таким образом, за два тысячелетия понятие счастья претерпело существенные изменения.

Исследуемый нами концепт не раз становился объектом пристального изучения многих ученых. Так, проблеме счастья посвящены труды З. К. Дербишевой [2], С. Г. Воркачева [3], В. И. Карасика [4], М. В. Пименовой [5] и мн. др. Однако в сравнительно-сопоставительном плане данный концепт исследован, на наш взгляд, недостаточно. По справедливому замечанию кыргызского лингвиста З. К. Дербишевой, концепт «счастье» выражает высшую степень положительного состояния

человека, а потому относится к числу универсально-значимых эмоциональных понятий [2, 56]. Вместе с тем, нельзя говорить о его идентичности, так как в каждой этнокультуре он имеет свое этноспецифическое содержание. В этой связи целью данного доклада явилось изучение содержания концепта «счастья/бақыт/happiness» в русском, казахском и английском языке на материале ассоциативного эксперимента. Однако прежде, чем перейти к результатам нашего исследования, хотелось бы предварить их высказываниями из литературного дискурса, дабы раскрыть значимость этого концепта для каждой исследуемой лингвокультуры.

Так, А. С. Пушкин писал следующее о счастье: «Говорят, что несчастье хорошая школа: может быть. Но счастье есть лучший университет. Оно довершает воспитание души, способной к доброму и прекрасному» [6]. По наблюдению И. С. Тургенева: «Чем более живешь, тем более убеждаешься в том, что возбудить к себе сочувствие — есть редкость и счастье — и что должность этим счастьем дорожить» [Там же]. Ф. М. Достоевский утверждал: «Нет счастья в комфорте, покупается счастье страданием». А. П. Чехов считал: «Для того чтобы ощущать в себе счастье без перерыва, нужно: а) уметь довольствоваться настоящим и б) радоваться сознанию, что могло бы быть и хуже» [Там же].

Казахский поэт С. Торайгыров утверждал, что основной особенностью природы человека является стремление к счастью: «Адамның ең ұлы қасиеті — бақытты болуға талпынууы» («Наивысшее качество человека — это желание быть счастливым») [7]. С. Ашимбаев считал, что предназначение людей состоит в том, чтобы делать счастливыми других людей: «Бір адамды бақытты етіп, жүзіне — мұң көлеңкесін, жанына — қайғы ізін түсірмеу әркімнің қолынан келеді» («Каждый может сделать другого человека счастливым, не оставляя на его лице следов печали и горя») [Там же]. По мнению Асана Кайгы, счастливый человек совершает добрые поступки: Бақыт қонған ерлердің әрбір ісі оң болар, Дәулеті күнге артылып, не қылса да мол болар («Каждый поступок счастливого человека положителен, Богатство может оказаться для него слишком большим») [Там же].

Английские мастера слова не раз высказывались о значении счастья. Например, Дж. Б. Шоу говорил: „Happiness and Beauty are by-products“ (Счастье и красота — побочные продукты) [8]. Дж. Остин писал: „You must be the best judge of your own happiness“ («Вы должны быть лучшим судьей своего счастья») [Там же]. М. Шэлли высказывалась о счастье следующим образом: „No man chooses evil because it is evil; he only mistakes, it for happiness the good he seeks“ («Человек выбирает зло, не потому что это зло; он ошибочно принимает его за счастье») [Там же].

С целью выявления специфики языкового сознания и ментального лексикона русских, казахов и англичан в феврале 2020 года был проведен опрос среди жителей Павлодарской области (Казахстан), Тамбовской области (Россия) и Уэльса (Англии). В предложенной информантам анкете содержались сведения: *пол, возраст, место проживания, образование, национальность, семейное положение, а также задание: Напишите, пожалуйста, свои ассоциации (слово, словосочетание, предложение), которые возникают у вас при восприятии слова-стимула: счастье*. Аналогичная анкета была составлена на казахском и английском языках. В свободном ассоциативном эксперименте приняли участие 100 русских (мужской пол — 33, женский пол — 47), 100 казахов (мужской пол — 35, женский пол — 35) и 100 англичан (женский пол — 30, мужской пол — 40). Исследование осуществлялось с опорой на методику психолингвистического анализа ядра языкового сознания, разработанную в трудах А. А. Залевской, Н. О. Золотовой, Н. В. Уфимцевой, Н. В. Дмитриук, Г. А. Черкасовой, В. И. Артыкбаевой, а также с опорой на методику семантико-когнитивного анализа, предложенную И. А. Стерниным и З. Д. Поповой.

В ответах русскоязычных информантов концепт «счастье» представлен описательно, через признаки, значимые в личном опыте субъекта. Ядро концепта «счастье» (39 %) образуют ассоциаты: *радость, здоровье, удовлетворение, дети, цель жизни, дом, семья, добро, состояние души, бесценное чувство, благополучие, любовь, жизнь, иллюзия, улыбка*. В ближнюю периферию (22,4 %) вошли реакции: *внимание, осуществление мечты, идиллия, молодость, хорошее настроение, смех, окрыляет*. Дальняя и крайняя периферии (38,6 %) содержат лексемы, словосочетания и предложения: *всем дано; мгновение, которое хочется остановить; когда в жизни наступает спокойный, размеренный период; то, к чему мы всегда стремимся; вдохновение; награда за труд; делать добро; то, что не может быть вечным; хорошее настроение, благополучие всей семьи, состояние внутренней удовлетворенности, состояние, встреча, дети; то,*

к чему мы всегда стремимся; во всем, что имеешь; успех в достижении чего-либо; долгосрочная радость; то, что не может быть вечным.

В ответах казахоязычных информантов концепт «бақыт» также представлен описательно, но он отражает как современные представления о высоких духовных категориях, так и общетюркские архаические представления. В казахском языковом сознании ядро (40 %) концепта составили реакции: *қуаныш, денсаулық, мөлдір махаббат, ата-ана, күлкі, бала, сәт, сезім, айел, отбасы, әрбір адамның арманы, байлық, тыныштық, адам, туысқан, қонақ, құт*. Ближнюю периферию (20,5 %) образуют ассоциаты: *мереке, достық, бейбітшілік, еңбек, ұрпақ, береке, ырыс, несібе*. Дальняя и крайняя периферии (39,5 %) состоят из реакций: *үйлену, ата, дәулет, байлық, ырыздық, жа жары, перзент, мансап, шаттық сезімі, толық адам, адамның күлкі, махаббат сезімі, өмірді сую, жақындарының дені сау болуы, шүкіршілік, рақаттану, молшылық*.

Ядро концепта «happiness» (38,2 %) образуют реакции: *joyfulness, family, children, delight, power, gladness, blessedness, satisfaction, comfort, smiling, exuberance, pleasant feeling, health, luck, contentment*. Ближняя периферия (20 %) представлена реакциями: *love, fortunate, rapture, enjoyment, blissfulness, delectation*. Дальняя и крайняя периферии (41,8 %) содержат реакции: *sense of well being, bright, fun, comfort feeling, excitement of life, feeling of joy, satisfaction, contentment and fulfillment, feeling like you are living the life you wanted, feeling that the conditions of your life are good, subjective well-being, feeling that you have accomplished (or will accomplish) what you want in life, feeling satisfied with your life, is my life, experiencing more positive feelings than negative, gratitude, pride, optimism, having friends and loved people, a short time of our life, is when your life fulfills your needs, it is not something to achieve*.

Изучение вербализации концепта «счастья» в языковом сознании русских, казахов и англичан позволило выявить такие совпадающие в трех языках ассоциации, как *радость, здоровье, дети, семья*. Счастье возникает на фоне радости, оно осознается тогда, когда человек испытывает полное удовлетворение в жизни. В русском, казахском и английском менталитетах присутствует осознание того, что счастье достигается с трудом и его нужно добиваться самому. Счастье, как и любовь, амбивалентно во всех трех рассматриваемых языках: с одной стороны, счастье — результат упорного труда, усилий, с другой стороны, счастьем сопутствует удача, и оно может рассматриваться как следствие везения, фортуны.

В русском языковом сознании концепт «счастье» имеет эмоциональную окраску, что проявилось в лексемах *смех, улыбка, хорошее настроение, состояние души*. Счастье для представителей русского этноса — цель жизни, оно окрыляет человека. Для казахов счастье также является смыслом жизни, однако анализ ассоциативного поля позволил выявить такие специфичные реакции, как *гость (қонақ), дружба (достар), родственники (туысқан), праздник (мереке)*, то есть для казахского этноса счастье — это еще и его окружение, родственные связи, ощущение праздника. В языковом сознании англичан лексема happiness ассоциируется с *удачей (luck), комфортом (comfort), силой (power)*. Счастье англичанину должно приносить моральное удовлетворение (contentment) и наслаждение (enjoyment).

Таким образом, изучение концепта «счастье /бақыт/happiness» на основе данных ассоциативного эксперимента позволило выявить соответствие и расхождение в понимании категории счастья в тюркской, славянской и англоязычной культурах. Славяне являются в большей степени людьми эмоциональными, тюрки видят одним из главных проявлений счастья свое окружение, англичане более рациональны и считают, что счастье должно приносить моральное удовлетворение, к нему нужно стремиться и достигать его.

Литература:

1. Аристотель. О душе. — Москва: Рипол Классик. — 260 с.
2. Дербишева З. К. Русское счастье в лингвокогнитивной интерпретации. Cuadernos de Rusística Española, Vol. 16 (2020), Lingüística, Páginas 55–68.
3. Воркачев С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт. — М.: Гнозис, 2004. — 192 с.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — М.: Гнозис, 2004. 390 с.
5. Пименова М. В. Концепты внутреннего мира (русско-английские соответствия): автореферат дис. ... доктора филологических наук: 10.02.01. — Санкт-Петербург. — 38 с.

6. Русские писатели — о счастье. — Режим доступа: [https://www.Culture.Ru/materials/180668/russkie-pisатели-o-schaste#:~: text=Цитаты%20о%20 счастье%3](https://www.Culture.Ru/materials/180668/russkie-pisатели-o-schaste#:~:text=Цитаты%20о%20счастье%3)
7. Бақыт туралы ұлағатты сөзер [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://bilimsite.kz/ulagatty_sozder/11083-bakyt-turaly-ulagatty-sozder.htm
8. Английские цитаты о счастье [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://ru.citaty.net/angliiskie-tsitaty/tsitaty-o-schaste/>

Abildinova Zhanara Berikovna
abildinova_zhana@mail.ru
Astana International University

Verbalization of the concept “schastije/bakyt/happiness” in the Russian, Kazakh and English consciousness (according to the data of associative experiment)

The report presents an analysis of the concept “schastije/bakyt/happiness” in Russian, Kazakh and English based on the results of an associative experiment. The linguocognitive interpretation of the data obtained was carried out: was studied the field stratification of the concept based on the brightness of cognitive features; were compared fragments of the core of the linguistic consciousness of Russians, Kazakhs and Englishmen.

Keywords: verbalization, concept, associative experiment, core, periphery.

Приобщение иностранных курсантов военно-инженерного вуза к культуре страны изучаемого языка

В статье представлен опыт формирования лингвострановедческой компетенции у иностранных военнослужащих разных государств как результат комплексной работы в процессе изучения русского языка.

Ключевые слова: лингвострановедение, страна изучаемого языка, взаимообмен культур, внеаудиторная работа.

В настоящее время во многих вузах нашей страны обучаются иностранцы. В Тюменском высшем военно-инженерном командном училище имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова обучаются курсанты из Афганистана, Никарагуа, Монголии, Камбоджи, Лаоса, Конго, Мозамбика, Бенина, Нигера, Анголы и других стран. В течение шести лет преподаватели-русисты должны сформировать у курсантов не только профессиональную языковую компетенцию, но и лингвострановедческую.

Под лингвострановедческой компетенцией понимается «знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею, добываясь полноценной коммуникации» [5].

В рамках лингвострановедения происходит процесс приобщения к русской культуре через изучение языка, через погружение в языковую среду. Верещагин Е. М. и Костомаров В. Г. лингвострановедением называют «аспект преподавания русского языка иностранцам, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата, причем методика преподавания имеет филологическую природу — ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения» [1, с. 37]. Таким образом, лингвострановедение, с одной стороны, включает обучение языку, а с другой, дает сведения о стране изучаемого языка.

Ознакомление с культурой и историей страны изучаемого языка на уровне города, области происходит непрерывно. Краеведческая работа проводится как на учебных занятиях, так и во внеурочное время. По впечатлениям о крае, в котором проживают иностранцы, у них складывается представление о стране в целом. Это воспитывает у иностранцев уважение и толерантность к культурным традициям и обычаям разных народов, способствует взаимообмену культур, служит основой для полного погружения в языковую среду.

Опыт показывает, что внеаудиторная работа активизирует знания, полученные на занятиях. Одной из форм такой работы являются разного рода экскурсии: обзорные по городу, краеведческие, этно-археологические и др.

На обзорной экскурсии по Тюмени обучающимся предоставляется возможность увидеть места, о которых рассказывали на занятиях: место Тюменского острога, на котором теперь находится камень основания города, реки Тюменку и Туру, мост Влюбленных, аллею Молодоженов и др.

Свои впечатления от увиденного курсанты выражают в письменных работах в рамках традиционного проекта «Конкурс творческих работ»:

«Я приехал из Туркменистана. Это было для меня невероятно, потому что я даже не думал, что буду учиться в России, особенно в самом холодном городе Тюмени» (Велиев Абдылджепбар. Туркменистан).

«В России, а особенно в Тюмени, погода зимой очень отличается от афганской. Здесь, в Тюмени, будет -45° , а в Афганистане так никогда не бывает» (Амин Навид. Афганистан).

«Приехав в Тюменское училище, я увидел фантастически красивый город с большим количеством истории и культуры» (Диалло Хамади. Мали).

«Понравился очень мост Влюбленных. Я его еще по „Новостям“ видел и думал: „Побывать бы там как-нибудь“. И вот все это своими глазами увидел» (Кадыркулов Руслан. Киргизия).

«Мост Влюбленных считается красивым местом. На мост Влюбленных приезжают свадьбы, здесь фотографируются и оставляют замки. Эти замки похожи на сердца» (Говкиев Юнус. Туркменистан).

«Каждая достопримечательность имеет свое значение. Мост Влюбленных — это символ любви. По-моему, не только у Тюмени, но и у всей России символ — любовь» (Тумурцоож Болор-Эрденэ. Монголия).

Экскурсии по области стали для нас эффективным способом знакомства иностранных курсантов с особенностями края.

В Тюменской области был представлен первый в регионе этнографический маршрут в деревню, где проживают коми-зыряне. Коми-зыряне — коренное население республики Коми финно-угорской группы, уходящее корнями во II тысячелетие до н. э. Зыряне переправлялись за Урал еще до прихода русских. В XIX веке этот народ основал Ивановку в Ялуторовском районе 7 июля 1841 г. Это произошло в Иванов день, в честь которого оно и получило свое название [2, с. 155–156].

Наши курсанты стали первопроходцами на этом экскурсионном маршруте.

Экскурсоводами стали сами жители села. Они пригласили курсантов в собственные дома, рассказали свои истории о культуре и быте. В обычной школе курсанты стали учениками и освоили самые простые, обиходные слова зырянского языка. Потом кормили керка олысь — местного домового и живо участвовали в вечерних посиделках с плетением венков, национальными песнями, зырянскими частушками и национальным угощением.

В селе Нижняя Синячиха Алапаевского района Свердловской области находится удивительный музей-заповедник деревянного зодчества. Нижняя Синячиха — село старинное, основанное еще в 1680 году [4]. Житель села Иван Данилович Самойлов в 1970-х годах со своими единомышленниками ездил по глухим деревням и селам Среднего Урала, искал ценные деревянные строения, а также собирал экспонаты для музея-заповедника. Здесь курсанты увидели Пожарную, доставленную из деревни Катышка Алапаевского района, Сторожевую башню из поселка Красногвардейского Артемовского района, Часовню Вознесения из заброшенной деревни Карповой Верхотурского уезда, Спасскую часовню из села Юрты. Главным экспонатом музея-заповедника является грандиозный по своей красоте Спасо-Преображенский храм в стиле сибирского барокко. В храме — собрание уральской народной росписи по дереву. Здесь же представлена так называемая «белая горница».

В тридцати километрах от города Тюмени находится единственный в Зауралье этнографический центр коренных малочисленных народов Севера «Этностойбище „Увас мир хот“» (Дом северных людей). Это уникальный комплекс, экспозиции которого иллюстрируют историю края с древнейших времен до наших дней. На территории музея реконструированы жилища, лабазы и мастерские жителей северного региона.

Курсанты прошли по археологической тропе и познакомились с традиционным жизненным укладом коренных этносов севера, различными типами памятников: поселениями, городищами, могильниками и святилищами.

Историко-культурным центром Тюменской области является Тобольск — один из старейших городов на территории Урала и Сибири [3]. Тобольск известен своими архитектурно-историческими памятниками, главный из которых — Тобольский кремль. Это единственный каменный кремль в Сибири. Всем курсантам известен Московский Кремль, который они ассоциируют с государственным устройством России.

Знакомство с Тобольским кремлем показывает, что кремль — крепостное сооружение, традиционное для России. Подпорные стены Прямого взвоза Тобольского кремля — это уникальный памятник инженерного искусства конца XVIII века и по своей грандиозности не имеют себе равных в Российской Федерации. Тобольский кремль представляет интерес для курсантов-военных инженеров как оборонительное сооружение.

Еще одной достопримечательностью края является Ялуторовский острог.

В XVII веке он был возведен для защиты от кочевников и являлся оборонительной линией по берегам рек Исети и Тобола на восточных подступах к Тюмени и Тобольску. Все постройки острога были выполнены из дерева.

Оборонительный пост был обнесен деревянными стенами с частоколом. Постройки исторического острога не сохранились до наших дней. В 2009 году острог был восстановлен и размещен на его историческом месте [3].

На территории острога регулярно проходят тематические праздники и различные культурные мероприятия. Наши курсанты побывали в Ялуторовском остроге на праздновании Масленицы, где каждый год пытаются испечь самый большой в России блин. Курсанты принимали активное участие в народных гуляниях, угощались блинами и были свидетелями сожжения чучела Масленицы.

На наш взгляд, процесс обучения русскому языку иностранных курсантов не может быть результативным без знаний о стране изучаемого языка. Правильно организованная и качественно проведенная учебная и внеаудиторная работа может существенно расширить лингвокультурные знания и обогатить представления иностранных учащихся, а значит, обеспечит формирование соответствующей лингвострановедческой компетенции.

Литература:

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Рус. яз., 1990 (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного). — 246 с.
2. Машарипова А. Х., Титов А. С. Демография коми-зырян Ялуторовского уезда Тобольской губернии (конец XIX — начало XX вв.) // Материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции «Словцовские чтения». — Тюмень, 2013. — 320 с. — С. 155–156.
3. Мясников А. Кладовая истории и культуры на берегу Тобола // Наш Урал [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://nashural.ru> [Дата обращения 03.11.2021].
4. Нижняя Синячиха // Наш Урал [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://nashural.ru> [Дата обращения 03.11.2021].
5. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам): Академик [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://dic.academic.ru> [Дата обращения 30.10.2021].

Sokolova A. A.

Asok19@yandex.ru

Fateeva N. A.

Fna2007@mail.ru

*Tyumen Higher Military Engineering Command School
named after Marshal of Engineering Troops A. I. Proshlyakov*

Introducing foreign cadets of a military engineering university to the culture of the target language country

The article presents the experience of the formation of linguistic and cultural competence among foreign servicemen from different states as a result of complex work in the process of learning the Russian language.

Keywords: linguistic and cultural studies, country of the target language, interchange of cultures, extracurricular work.

Фонетическая культура билингварной личности

В статье рассматривается возможность применения теории звукового символизма в методике преподавания билингвам фонетики русского языка. Использование подобной методики может способствовать более быстрому и результативному усвоению учащимися-билингвами звукоизобразительной сферы русского языка.

Ключевые слова: фонетическая культура, билингварная личность, звуковой символизм, эмоциональный портрет звука.

Современная лингвистика и лингводидактика изучает вопросы взаимосвязи различных каналов передачи информации в процессе общения и познания мира билингвальной личностью. Семиотические ресурсы становятся важнейшими средствами коммуникации [10, с. 1259] и формирования культуры речи. В статье мы остановим свое внимание на особенностях формирования фонетической культуры речи билингвов.

«Национальный стиль коммуникации формируется под влиянием социально-культурных отношений, культурных ценностей, норм и традиций, характерных для определенной культуры» [6, с. 32], а также особенностей фонетической культуры речи. Когда билингвы строят высказывание на русском языке, то бессознательно переносят навыки фонетической культуры речи родного языка, существующие в их языковом сознании. Эта особенность снижает культуру речи билингварной личности. Поэтому необходимым условием развития коммуникативных умений билингва является фонетическая культура, фонетические навыки, то есть качественные показатели знания и осознания звуковой системы русского языка, ударения, ритмики, интонации, способов фонетической организации речи и умений пользоваться ими в процессе общения. Фонетические навыки — основа говорения, аудирования, чтения и письма. Для успешного овладения фонетическими нормами внимание учащихся может быть сосредоточено как на звуковом облике слова, так и на его значении. Обучение перцептивной фонетике позволяет ликвидировать лакуны в фонетико-фонематическом развитии речи у обучающегося с русским (неродным) языком.

Видные лингвисты И. Р. Гальперин, Р. Якобсон, Г. О. Винокур, Ж. Вандриес, С. Воронин, С. Ульманн высказывали мысль о наличии связи между звуком и значением (смыслом), но указывали на то, что эту способность нельзя отождествлять с логическим значением (понятием). В этой связи представляет интерес теория звукового символизма К. Бальмонта, получившая развитие в концепциях Ш. Балли, С. Воронина и др. Приведем пример рассуждения К. Бальмонта о гласных и согласных (Бальмонт не различает звук и букву): «Гласные — это женщины, согласные это мужчины... хоть властительны согласные, и распоряжаются они, считая себя настоящими хозяевами слова, не на согласной, а на гласной бывает ударение в каждом слове» [2, с. 10]. По теории Бальмонта, каждый звук имеет свое соответствие с душевным состоянием: А — русское, национальное, масштабное; Е — светлое благовестие или сдержанное благовестие и др. Основываясь на концепции звукового символизма, можно предложить билингвам создать эмоциональный портрет гласного/согласного звуков. Приведем пример эмоционального портрета звука «р» в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». Родион Романович Раскольников — звукопись в имени, отчестве и фамилии — создает атмосферу внутренней борьбы героя, конфликта с собой и миром. Фонема «Р» несет в себе чувство боли, страсти и власти. Поставленная в сильную позицию начала слова и повторенная в этом положении три раза «Р» начинает восприниматься как самостоятельный носитель смысла. Это и топор как символ преступления и наказания [6, с. 189]. Согласно известному исследователю древнейшей символики Гарольду Бейли, гипотезы которого в целом разделяет и Х. Э. Керлот, автор «Словаря символов», буква «Р» происходит от египетского иероглифа, изображающего посох пастуха или жезл правителя. Именно поэтому она символизирует «власть», «силу» [5, с. 77].

Ш. Балли говорит о том, что при произнесении звуки речи стимулируют возникновение различных ассоциаций, которые в свою очередь превращаются в синестезийные образы [1, с. 367], кото-

рые можно формировать у билингвов. Ключом декодирования цветового кода в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» выступает трактат И. В. Гете «Учение о цвете. Теория познания» [4, с. 150]. Герменевтическое поле звука «Р» позволяет выявить его цветопись: первичный (буквальный) красный цвет и вторичный (иносказательный) желтый. Символика словесных звучаний в эмоциональном портрете поможет билингвам не только понять язык, но и «почувствовать», интериоризировать его метафорическую составляющую, «определить связь между звуком и понятием, которое этот звук передает» [3, с. 88]. Вслед за исследователями (Е. А. Зеленина, Шабанина и др.) предположим, что «явление звуко-символизма есть во многих языках» [8, с. 267]. А значит, билингвы смогут чувствовать разницу между звуковыми явлениями своего родного языка и русского, что приведет к снижению интерференции.

Такая работа позволит формировать «неадаптивную активность» (В. А. Петровский), человека как личность, или, говоря языком философии, «трансцендирование» (Р. Мэй) — способность каждый день выходить за пределы самого себя. «Трансцендирование» предполагает нацеленность на другую культуру, «другодоминантность» (А. А. Ухтомский), культивирование чувства симпатии к другой культуре [9, с. 170].

Литература:

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка [Текст] / Пер. с 3-го фр. изд. Е. В. и Т. В. Вентцель; Ред., вступ. статья [с. 3–19] и примеч. Р. А. Будагова. — Москва: Изд-во иностр. лит., 1955. — 416 с.
2. Бальмонт К. Д. Поэзия как волшебство. — М.: Рипол-Классик, 2018. — 204 с.
3. Воронин С. В. Основы фоносемантики. — М.: ЛЕНАНД, 2009. — С. 88.
4. Ерохина Ю. В. Цветовое конструирование действительности в романе Достоевского «Преступление и наказание» // Философия. Журнал Высшей школы экономики. — № 5(3). — С. 140–158.
5. Керлот Х. Э. Словарь символов. Мифология. Магия. Психоанализ. М.: REFL-book, 1994. 608 с.
6. Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. — М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009.
7. Титов О. А. Родион Романович Раскольников: семантическая «многослойность» имени героя Ф. М. Достоевского и лингвистические средства ее создания: Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота, 2016. — № 7(61): в 3-х ч. Ч. 2. — С. 187–190.
8. Шабанина О. М. Звуко-символизм как одно из направлений в методике преподавания фонетики английского языка // Социофонетика звучащей речи. — М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. — С. 265–272. — (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 1 (607). Сер. Языкознание).
9. Шерстобитова И. А. Методика обучения русскому языку инофонов и соотечественников за рубежом // Материалы IV Конгресса «РОПРЯЛ» «Динамика языковых и культурных процессов в современной России», проходящего в рамках I Педагогического форума «Русский язык в современной школе». — Сочи, 2014. — Т. 4. — С. 166–170.
10. Liu J. Visual Images Interpretive Strategies in Multimodal Texts // Journal of Language Teaching and Research. Vol. 4, No. 6. Academy Publisher, 2013. P. 1259–1263.

Ф. М. Достоевский в диалоге культур России и Турции

Турецкая культура кровно связана с культурой России. Одним из подтверждений этого является вхождение в культуру Турции личности и творчества Ф. М. Достоевского. У турок существует собственное представление о Достоевском и его произведениях. Поэтому преподавать Достоевского в Турции так же, как в России, невозможно, однако именно через осторожную коррекцию восприятия литературного творчества Достоевского нужно добиваться более полного понимания турецкими студентами культуры и истории России.

Ключевые слова: диалог культур, концепт, языковая картина мира.

Турецкая культура кровно связана с культурой России уже не одно столетие. Одним из самых убедительных подтверждений этого является вхождение в культуру Турции личности и творчества Ф. М. Достоевского, причем не только как литературного, но и как социокультурного и даже философского феномена.

Казалось бы, в известности Достоевского нет ничего удивительного: его литературное мастерство является общепризнанным, а книги переведены на многие языки мира. Но, как оказалось, именно в Турции у нашего великого писателя есть совершенно уникальная аудитория, подобной которой нет, наверное, нигде в мире. В нынешнем году, объявленном годом Ф. М. Достоевского, как никогда уместно обобщить некоторые результаты исследования феномена русского писателя Достоевского в культуре Турции.

С одной стороны, вопрос «турецкого» Достоевского неоднократно поднимался учеными, писателями, публицистами, политиками. Однако в этом случае речь чаще всего идет о популярности великого писателя в кругу образованных читателей, о его несомненном авторитете среди писателей и других деятелей искусства и культуры. Так, в 2011 году тогда еще премьер-министр Турции Реджеп Тайип Эрдоган в интервью первому заместителю Генерального директора ИТАР-ТАСС М. С. Гусману коснулся интересного факта: «Студент, который получает юридическое образование, обязательно читал и знает роман «Преступление и наказание». Выпускники таких факультетов в обязательном порядке читают это произведение» [3]. Турецкий лидер подчеркнул, что произведения Достоевского популярны прежде всего среди юристов и филологов. Также и Аполлинария Аврутина, известный переводчик, директор Центра исследований современной Турции и российско-турецких отношений СПбГУ, в рецензии на книгу молодой турецкой писательницы Элиф Батуман отмечает: «Многие ведущие представители современной турецкой литературы, включая нобелевского лауреата Орхана Памука, открыто объявляют себя учениками русских классиков» [1]. С ней согласен и современный турецкий писатель Зюльфю Ливанели, уверенно утверждающий, что на турецкую литературу до сих пор самое большое влияние оказывает Достоевский.

Однако стоит слегка отдалиться от официальных или глубоко научных рассуждений о роли Достоевского в развитии турецкой литературы и образования, как перед нами открывается удивительный феномен по-настоящему «турецкого», «народного» Достоевского, который даже почти не имеет отношения ни к литературе, ни к читательским интересам интеллигенции. Он «разобран на цитаты» и практически обладает всеми качествами героя народной легенды. В этой своей ипостаси Достоевский не просто учитель для турецких писателей, не просто автор известных литературных произведений, а подобие мудрого старца, у которого есть в запасе ответы на любые сложные вопросы, зачастую личного, житейского характера, есть слова утешения и сострадания для каждого отчаявшегося и т. п. Его имя в этом качестве можно смело называть полностью сформированным концептом турецкой языковой картины мира, который достоин самого всестороннего исследования. И актуализация настоящего концепта происходит постоянно, в реальном времени. Чего стоят только некоторые факты:

- В одной из групп, посвященных Ф. М. Достоевскому, созданной в 2018 г. в социальной сети Facebook, в настоящее время насчитывается 35 878 участников (только за последнюю неделю к группе присоединилось 2 479 участников), 6 ноября 2021 года было создано 20 новых публикаций, которые активно обсуждаются участниками. В другой группе, созданной в 2017 г., 61 594 участника, из них 37 присоединились за последнюю неделю. При этом в течение сегодняшнего дня было создано 8 новых публикаций, а за последний месяц — 247.
- В настоящее время в Facebook существует 5 турецких активно работающих групп, посвященных Достоевскому (не считая групп, названных именами героев произведений писателя), количество участников которых значительно превышает 1000.
- Многие из участников групп, действующих в Facebook, проживают в европейских странах (во Франции, Германии, Бельгии и др.), и для них участие в обсуждениях высказываний Достоевского — возможность пообщаться с соотечественниками и, как это ни покажется удивительным, ощутить с ними социокультурное единство. Среди участников этих групп много квалифицированных рабочих, учителей начальной школы, домохозяек, но встречаются и выпускники Оксфорда, например.

Почему Достоевский приобрел такую популярность в Турции? Об этом высказывались разные предположения. Одно из самых убедительных — высокий престиж образования в Турции, в том числе чтения качественной литературы (однако это никак не объясняет такой всенародной любви именно к Достоевскому). И другое — творчество Достоевского воспринимается турецкими читателями не столько в качестве русского, сколько в качестве общеевропейского в самом широком смысле слова литературного явления, а значит, и турецкого тоже, как это ни парадоксально. А в числе европейских писателей именно Достоевский, по мнению турок, лучше всего понимал человека.

Итак, какой же он, «турецкий» Достоевский?

1. Он имеет *мало общего с реальным писателем*, человеком, личностью.

Большинство почитателей Достоевского никогда не были в России, не видели Санкт-Петербурга, не имеют представления о социально-политической ситуации в России второй половины XIX века. О Достоевском они судят в основном по его произведениям и портретам писателя, которые можно найти в сети в открытом доступе.

Так, турецкий художник и скульптор Чакдаш Эрчелик накануне своей выставки, посвященной Достоевскому, сообщил: «Чтобы лучше понять образы героев Достоевского, я провел исследование, посвященное творчеству русского писателя, прочел ряд его произведений, потом *подключил свое воображение* и передал *свое видение* литературных персонажей. Работая над скульптурами братьев Карамазовых, Мармеладова, Разумихина и других я просто *использовал свое воображение и описания автора, данные в его книгах*» [2].

«Турецкий» Достоевский словно никогда не был молодым. Это печальный, усталый, часто до измождения, человек в возрасте самое меньшее за тридцать, обязательно с бородой, непременно в таинственном полумраке и мрачноватой атмосфере желто-коричневых тонов, иногда в окружении своих героев.

2. Это *не столько писатель, сколько философ, психолог, психоаналитик*, стоящий, с точки зрения многих турок, в одном ряду с Ницше, Кафкой и Фрейдом.

Так, читатели романа «Преступление и наказание» считают его не просто произведением литературы, но и книгой по психоанализу, хорошо показывающей, куда могут завести человека опасные *психологические теории*, достоверно раскрывающей особенности *депрессивного состояния человека* и так далее [по материалам обсуждений в социальных сетях].

3. Он настолько *мудрый и авторитетный*, что ему *регулярно приписывают цитаты, совершенно ему не принадлежащие*. Это могут быть любые красивые высказывания о любви, одиночестве, душе и т. д. В Интернете в свободном доступе можно найти множество таких цитат, размещенных поверх портретных изображений Достоевского или его героев.

4. Он столь *популярен и интересен* для многих, что *вести блог или чат*, посвященный Достоевскому, видимо, не только *увлекательно*, но и *престижно*. При этом эксперты и модераторы самых популярных из них внимательно следят за тем, чтобы все обсуждения были *только о Достоевском* и его произведениях.

5. Произведения Достоевского до такой степени *глубоко и достоверно отражают психологию человека и общества*, что если правильно их понимать, там можно найти *ответы на все сложные вопросы*, волнующие любого человека. Типичный ответ образованных членов группы на сложные вопросы, касающиеся психологии человека: «Dostoyevskinin eserinde cevaplar var anlayana» («*Для тех, кто понимает, в произведении Достоевского есть ответы*»).

6. «Турецкий» Достоевский — это Üstad (Мастер) и hümanist (гуманист), который понимает и жалеет бедных и обездоленных.

Это только некоторые из наблюдений автора статьи. Как уже было сказано выше, концепт «Достоевский» в турецкой языковой картине мира заслуживает самого глубокого исследования.

Однако очевидно, что, с одной стороны, преподавать Достоевского в Турции так же, как в России, невозможно: важно учитывать особенности видения личности Достоевского и интерпретации его произведений в турецкой языковой среде; и с другой стороны, именно через осторожную коррекцию восприятия литературного творчества Достоевского возможно более полное приобщение турецких читателей произведений писателя к культуре и истории России, к «настоящему» Достоевскому.

Литература:

1. Аврутина А. «Идиот» по-турецки [Электронный ресурс] // «ГодЛитературы.РФ»: интернет-портал АО «Издательство "Российская Газета"». 2019. 2 декабря. — URL: https://godliteratury.ru/articles/2019/12/02/idiot-po-turecki#_ftn1 (дата обращения 06.11.2021).
2. Достоевский глазами турецкого художника [Электронный ресурс] // Вести Турции Босфор SM News Haber Portalı. 2014. 29 марта. — URL: <http://www.vestiturkey.com/dostoevskij-glazami-tureckogo-khudozhnika-2821h.htm> (дата обращения 06.11.2021).
3. Подосокорский Н. Премьер Турции: Турецкие выпускники обязаны знать «Преступление и наказание» Достоевского [Электронный ресурс] // Livejournal. 2011. 17 марта. — URL: <https://philologist.livejournal.com/433698.html> (дата обращения 06.11.2021).

Poselenova A. V.

poselenova@mail.ru

Cheremushsky basic secondary school

F. M. Dostoevsky in the dialogue of cultures of Russia and Turkey

Turkish culture is closely connected with the culture of Russia. One of the confirmations of this is the entry into the culture of Turkey of the personality and creativity of F. M. Dostoevsky. The Turks have their own idea of Dostoevsky and his works. Therefore, it is impossible to teach Dostoevsky in Turkey in the same way as in Russia, but it is through careful correction of the perception of Dostoevsky's literary work that it is necessary to achieve a more complete understanding of the culture and history of Russia by Turkish students.

Keywords: dialogue of cultures, concept, linguistic picture of the world.

О роли лингвострановедческих знаний и символической компетенции в преподавании русского языка как иностранного

В данной статье речь идет о лингвострановедческой теории слова в изучении русского языка как иностранного. Развитие культурно-символической компетенции учащегося представляется важным, поскольку есть особая информация (фоновые знания, символы, ритуалы, традиции), которая проявляется в словесных единицах, например, во фразеологизмах, в художественной литературе и в бытовом общении.

Ключевые слова: лингвострановедение, символы языка, символическое значение слова, культурная компетенция.

В последнее время в российских вузах количество студентов увеличивается. Учебные программы РКИ разрабатываются с той целью, чтобы иностранные учащиеся смогли максимально быстро и полностью адаптироваться к жизни в России. А это невозможно без знаний культурного порядка. Поэтому, на наш взгляд, особое внимание в преподавании РКИ следует уделять лингвострановедческой информации, поскольку знания людей об истории и особенностях национальной культуры имеют большое значение для семантики слов.

В данной статье мы анализируем насколько важно развивать в студенте культурно-символическую компетенцию при изучении иностранного языка, а также каким образом культурная информация проявляется в словесных единицах в литературе и в бытовом общении. Недаром некоторые исследователи языка стремятся отыскать в слове, наряду с лексическими, денотативно-сигнификативными и коннотативными особенностями такие элементы, специфика которых находится за пределами самого слова. Эти внеязыковые сведения, относящиеся к лексическому понятию, исследователи называют лексическим фоном [2, с. 200]. В свою очередь, лексический фон состоит из совокупности семантических долей, к которой можно отнести культурно-символическую компетенцию. Без принятия во внимание этой информации семантика слова оказывается не до конца раскрытой. Важной особенностью такого культурно-символического значения слова является тот факт, что оно не всегда фиксируется в словарной статье, посвященной соответствующей лексической единице. Поэтому информацию о нем часто можно получить, опираясь на фоновые знания носителей культуры.

Согласно Е. М. Верещагину и В. Г. Костомарову, фоновые знания на подразделяются на: 1) «общечеловеческие знания» «о солнце, ветре, рождении, времени» и т. д.; 2) «региональные сведения»: не все жители тропиков, например, знают, что такое снег; 3) «сведения, которыми располагают все члены определенной этнической и языковой общности».

Фоновые знания обусловлены особенностями национальной культуры. Обращая внимание на эту их особенность, ученые говорят о том, что «с одной стороны, они являются частью национальной культуры и, с другой, они суть ее производное» [2, с. 210].

Общеизвестно, что основная функция лексической единицы заключается в обозначении (назывании, номинации) предметов, явлений действительности. Каждое слово, прежде всего, обозначает предмет в его исконном, прямом значении. Например, слово *солнце* обозначает, прежде всего, «небесное светило, раскаленное плазменное тело шарообразной формы, вокруг которого вращается Земля и другие планеты» [5, с. 744]. В данном случае это есть денотативно-сигнификативное значение данного слова, то есть совокупность тех признаков предмета, которые существенны для правильного именованя этого предмета в системе данного языка и которые, следовательно, раскрывают его понятийное содержание.

В. Г. Гак отмечает, что при анализе структуры функционирования языкового знака обычно идут от означающего (слово как совокупность фонем и графем) — к означаемому, сигнификату, т. е. понятию, выражаемому в слове, и денотату, т. е. предмету, экстралингвистическому элементу, на который указывает слово [3, с. 466–467]. Однако, говоря о присутствии экстралингвистического элемента в семантике слов, стоит указать на то, что он часто связан с обозначением некоторым словом объекта, взятого в культурно-символической перспективе, и проявляется особым образом в слове. Акцентируя внимание на данном аспекте, О. С. Ахманова, в частности, высказала мысль о том, что: «значение слова, употребляемого в данном туземном языке для обозначения таких совершенно разных с точки зрения средневропейской культуры предметов как «яйцо», «покойник» и «хлеб», реально раскроется лишь тому, кто приобретет внелингвистическое знакомство с этими предметами в данной культурной области и увидит, что яйцевидную форму там придают не только хлебу, но и телам умерших при погребении» [1, с. 22]. Данная информация особым образом фиксируется в языке, то есть в словах, в сочетаниях слов. Иначе говоря, слово кроме того, что может соотноситься непосредственно с некоторым объектом, то есть передавать референтное содержание, способно обозначать этот предмет в качестве символа и передавать конденсационное содержание данного символа в контексте европейской культуры.

Говоря о том, что единицы языка могут обозначать символы, мы имеем в виду, что, например, слово *солнце* обозначает небесное светило не только в качестве предмета, но и в качестве символа. Речь идет о первичном и вторичном значениях этого слова, когда оно выражает, с одной стороны, идею существования небесных светил, а с другой — идею божественного мира, Добра, Света, Бессмертия, так как спускается каждую ночь в царство мертвых и опять поднимается утром на небо, Воскрешения и даже Смерти, так как может испепелить, превратить в пустыню, иссушить [8, с. 708].

Иначе говоря, речь идет о семантической структуре слова, в которой первичное значение обозначает некоторый денотат в качестве референта, а вторичное — как определенный символ. Первое значение связано с системой предметного мира и с системой понятий, выработанных в определенной культуре, во втором случае — с системой национально-культурных символов. В данном случае вторичное значение слова *солнце* мы будем называть символическим значением этого слова, чтобы подчеркнуть наличие в семантической структуре словесного знака той его части, посредством которой в нем устанавливается и выражается отношение с национальной системой символов. Обнаружение и наличие данного компонента значения слова является важным условием удачной письменной и устной коммуникации между людьми. Оно представляет собой отношение между лексической формой слова и соответствующим символом, выработанным данной национальной культурой. Символическое значение — это есть также система его сигнификативного и денотативного компонентов. Сигнификативный компонент символического значения закрепляется за словом как единицей языка, а денотативный компонент проявляется в слове на уровне речи.

Сигнификативный компонент символического значения представляет собой концепт, то есть культурно-значимое для данного общества понятие в системе концептосферы. Что касается денотативного компонента, то он отражает все многообразие как основных, так и дополнительных характеристик данного концепта в речи, как правило, за пределами его структурных взаимосвязей с другими концептами. Например, сигнификативный компонент символического значения слова *солнце* представляет собой структуру отношений, которые связывают данный символ с другими символами в символической системе соответствующей культуры. Что касается денотативной части символического значения слова *солнце*, то здесь проявляются такие его черты, как *Жизнь, Возрождение, Бессмертие*.

Отмечая своеобразие символического значения, отметим, что оно не развивается из прямого: причины его возникновения лежат в экстралингвистической сфере. Это обусловлено прежде всего тем, что символ связан с представлениями общества за пределами логических систем. Он наблюдается в ритуалах, в обычаях, в мифах, в самой истории общества, в его сегодняшней жизни, религиозных и других идеологических представлениях. Экстралингвистическая обусловленность символического значения подтверждается анализом его становления в языке. Е. В. Шелестюк, исследуя особенности обозначения символов в языке и речи, следующим образом описывает этот процесс: с эволюцией мышления вокруг соответствующих понятий интегрируются «символические» семы, заключающие основные мифологические представления и образующие своеобразные

наслоения смыслов — «символическую ауру». «Эта аура носит древний, архетипический характер или обусловлена стереотипичными для данной культуры ассоциациями. При актуализации имени в соответствующем контексте аура воплощается в переносном символическом значении. Возможно воплощение различных семантических слоев ауры, в этом случае в слове реализуются «сразу несколько символических значений». Таким образом, заключает исследователь, символ может принадлежать и языку и речи [7, с. 140]. Важно, что символическая аура до сих пор осознается современными людьми и наличие ее подтверждается мифологической и этимологической реконструкцией. Вместе с тем значение символа может быть знакомо далеко не всем представителям данной культуры, или часто в его неполном объеме. Такое положение заставляет говорить о так называемой *символической компетенции* членов общества.

Следовательно, изучение символического значения, выраженного словом или сочетанием слов в соответствующем контексте, представляется одним из способов обнаружения как универсальных, так и национально-специфических черт, связанных с особенностями видения картины мира, социокультурного пространства и ментальности. В. Г. Гак, изучая национально-специфичную окраску универсальных компонентов культуры, выражает сходную мысль. По его мнению, несмотря на то, что «в литературе разных народов и разных эпох обнаруживают многие аналогичные сюжеты, проблемы, герои» [3, с. 745], «в случаях заимствования, подражания, переделок в произведениях, разрабатывающих один и тот же глубинный сюжет, часто отражаются временные, национальные и социальные черты соответствующего общества» [3, с. 755].

Для фиксации и выражения символических представлений в языке и речи выработаны специальные механизмы. При этом имеется в виду, что символическое значение может выражаться с помощью отдельного слова, а также словосочетания, фразеологизма, метафоры, метонимии, а в некоторых случаях и само слово может выступать в роли символа.

Символы закрепляются не только за словами, но, и нередко, за фразеологическими единицами. Ю. С. Степанов говорит о том, что «нигде в языке символы не концентрируются и не сохраняются так устойчиво, как во фразеологии, фразеология — «сгусток символов». Символика и фразеология тесно соединены» [6, с. 156]. Действительно, фразеологические единицы широко используют символы, привлекая их из общей системы культуры (животные, литературные и исторические герои).

Обращение к символам, а именно, к объектам и явлениям, рассматриваемым в символической перспективе той или иной национальной культуры, может дать объяснение этимологии многих фразеологических единиц. Особой разновидностью фразеологических единиц, в которых отразились символические представления народа, являются библейские фразеологизмы (или библеизмы), а также пословицы и поговорки, содержащие в своем составе лексику, имеющую мировоззренческое значение, так как она связана с важными понятиями «веры» и «неверия»: Бог и Дьявол. Этим понятиям всегда уделялось особое внимание, поскольку от них зависело выстраивание в общественном сознании определенных ценностных ориентаций. В свое время, в 1853 году, одним из недостатков сборника В. Даля признавалось как раз помещение раскольничьих пословиц о суевериях, приметах, а также содержание изречений, опасных для нравственности и набожности: *Бог кормилец, не мужик возгривец. Бог не Никитка. Святой воздух помоги нам. Бога зови, а черта не гневи. Богу свечу, а черту кочергу (огарыч)* [4, с. 27].

Европейская культура, базирующаяся на христианских религиозных ценностях, имеет свой символический образ Бога, способный воплотить лучшие человеческие качества, устремления. Так, в русской культуре Бог как символ сохранился в составе общебытовых, нравоучительных и религиозных пословицах, первоначальным источником которых являлись книги священного писания.

Надежда:

На Бога положишься, не обложишься. Кабы не Бог, кто бы нам помог. Бог дал день, даст и пищу. Не унывай, на Бога уповай. На Бога ложись, а сам не плошись. На бога надейся, а сам не плошай. На Бога надейся, да денежку на черный день паси. Бог найдет и в люди выведет.

Кара, Справедливость:

Бог долго ждет, да больно бьет. Бойся вышнего и не говори лишнего! Те кто боятся Бога, берутся под особую защиту и божье покровительство. Каков до Бога, таково и от Бога. От божьей кары не уйдешь. Перед попом утаишь, а перед Богом не утаишь.

Терпение:

Бог терпел и нам велел. Бог найдет и в люди выведет. Во времени пождать: у Бога есть, что подать. Вам Бог дал, а нам сулил. Он ведает про то Бог, от чего живот засох. Бог по силе крест налагает. Господня доля — наша воля. Бог слышит, да не скоро скажет. Не скор Бог, да меток.

Таким образом, исследование обозначения таких например символических идей в языке и речи позволяет глубже постичь как общечеловеческие ценности, так и национально-культурные особенности. Это свидетельствует о том, что слова, обозначающие эту информацию, тесно связаны с культурными, социальными, психологическими представлениями. Изучение семантических особенностей такой лексики представляет богатый материал для исследования и является на сегодня одним из актуальных вопросов современной лингвистики и лингводидактики.

Литература:

1. Ахманова О. С. и др. О точных методах исследования языка. — М., 1961.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — М., 1976.
3. Гак В. Г. Языковые преобразования. — М., 1998.
4. Нагорный Г. Н. Как верили предки. — М., 1975.
5. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. — М.-Л., 1948–1965. — Изд. 2. — Т. 1–6. М., 1990–1994.
6. Степанов Ю. С. Рецензия на D. Dobrovolskij, E. Piirainen. Symbole und Kultur: zur Phraseologie aus Kultur semiotischer Perspektive. Bochum, 1997 // Вопросы языкознания. — 1999. — № 1.
7. Шелестюк Е. В. О лингвистическом исследовании символа // Вопросы языкознания. — 1997. — № 4.
8. Chevalier J., Geerbrant F. Dictionnaire des symboles. — Paris, 1992.

Alekseeva E. A.

alex_univer_26@hotmail.com

Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov

On the Role of Linguistic and Country Studies Knowledge and Symbolic Competence in teaching Russian as a foreign language

This article speaks with the linguistic and country theory of words in the study of Russian as a foreign language. The development of the student's cultural and symbolic competence seems important because there is special information (background knowledge, symbols, rituals, traditions) that manifests itself in verbal units, for example, in phraseological units, in fiction and in everyday communication.

Keywords: linguistic and country studies, language symbols, symbolic meaning of a word, cultural competence.

Народные сказки — пример диалога культур о жизни и нравственности

В статье рассказывается об интернациональных сюжетах сказок разных культур, дается разъяснение символического смысла и нравственно-психологической сути обрядов, «закодированных» в сказках, сравниваются действия персонажей, бытовые детали жизни в сказках разных народов. Делается вывод о необходимости изучения сказок на уроках по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: сказка, нравственность, интернациональный сюжет, русский язык как иностранный.

Практически во всех частях света люди воплощали свои представления о мире в сказочной форме. Существует международный научный опыт классификации и систематизации сказочных сюжетов. Например, известны «Указатель сказочных типов (сюжетов)», составленный А. Аарне, «Типы фольклорных сказок» С. Томпсона, «Типы международных сказок» Г-Й Утера и т. д. Интересны национальные классификации, например, «Структурно-семантическая классификация литовских народных сказок» Б. Кербелите и другие. Русский исследователь Н. П. Андреев перевел и усовершенствовал классификацию А. Аарне, включив в него сказки из новых русских сборников. Его труд называется «Указатель сказочных сюжетов по системе Аарне» [1].

Все исследования приводят к выводу, что в разных культурах есть сюжеты, которые имеют очень высокую степень повторяемости, они получили название «интернациональные сюжеты». Например, это сказки типа «Красавица и чудовище», «Золушка», «Морозко», то есть сказки, в которых девушка или молодой человек, пройдя серьезные испытания, обретают счастье. Главными героями в них являются падчерица и мачеха, юноша (как правило — третий сын в семье), их сопровождают волшебные животные-помощники, испытания героям устраивают «злодеи» типа Бабы-Яги, лешего, а само действие происходит в темном лесу. Интернациональные сюжеты составляют основу национального сказочного фонда. Известный ученый, исследователь фольклора В. М. Жирмунский в статье «К вопросу о международных сказочных сюжетах» писал о международной структурной основе сказок [2].

В середине XIX века историк Орест Миллер произвел первую попытку классификации «мифических» сказок. Он выделил древнейшие сказки, содержащие чистый миф, и сказки более поздние — «нравственно-мифические». «Чистый» миф — это миф о творении мира, о происхождении всего сущего, о глобальных геологических и социальных катаклизмах. В этих мифах «действующими лицами» являются, как правило, Боги, легендарные герои [4].

В нравственно-мифических сказках описывается путь духовного становления героя. О таких сказках Мирче Элиаде написал: «Сказка <...> всегда имеет счастливый конец. Но содержание ее ужасающе серьезно: оно заключается в переходе через символическую смерть и возрождение от незнания и незрелости к духовному возмужанию» [5].

Такие переходы обычно называют инициациями, они представляют собой содержание важнейшего в жизни наших предков обряда. Чтобы понять сказку, нужно понять нравственно-психологическую суть этого обряда. Этнографические описания свидетельствуют, что посвящения — это обряды безболезненного, а иногда и весьма болезненного перевода юношей и девушек из одной возрастной группы в другую, а самый важный обряд — перехода в возрастной класс взрослых мужчин и женщин. Это психологическое действо. Это таинство. Таинство

превращений, происходящих в человеке, то есть в его психике. Это средство, обеспечивающее детям и юношам необходимое, прежде всего духовное, взросление. Проходя обряды посвящения, юноша, по словам М. Элиаде, учится брать на себя ответственность быть человеком, получает новый социальный статус.

Одной из самых популярных героинь русских сказок является Баба-Яга. В узбекском фольклоре есть очень похожий персонаж — страшная ведьма Алмауз Кампыр [6]. И деяния их очень похожи: они заманивают героя в свое жилище и пытаются его съесть, а в других случаях — они снабжают героя волшебными предметами, учат его, как достичь цели. Этот образ очень древний. Чтобы понять, о чем эти сказки, как русские, так и узбекские, в чем их смысл, нужно учитывать, что в «страшных» образах скрыты могущественные Боги древних народов. Так, Баба-Яга и ее международные «аналоги» выполняют функции Богини, хранительницы священного огня и домашнего очага (недаром в сказках деяния Бабы-Яги часто связаны с печкой), повитухи, а также жрицы, проводящей обряд посвящения юношей и девушек во взрослую жизнь. Как правило, они так и не съедают никого из тех, кого преследуют или заманивают «в гости», но благодаря им герой оказывается в новом для него измерении, где происходит его чудесное превращение из «мальчика в мужа».

Интересно проанализировать не только образы главных персонажей таких сказок, но и «маршрут их следования». В сказке «Баба-яга — костяная нога» [7] девочка, убегая от Бабы-яги, бросает полотенце, гребень, которые превращаются в реку и лес: *Достала девочка полотенце да и бросила. В тот же миг разлилась река — широкая-преширокая, глубокая-преглубокая!; Мальчик, преследуемый Алмауз Кампыр, едет через долину, горы, но спасается он тоже благодаря реке: спустился в долину и подошел к реке. Смотрит — а на берегу стоит Алмауз Кампыр. Увидев парня, она бросилась в воду. Парень хотел было кинуться за старухой, но она скрылась под водой и не показывалась на поверхности.* Река присутствует также и в сказках про Ивана-царевича и Бабу-ягу. В онлайн-словаре символов река означает мировой поток явлений, движение жизни. Река — вода, в которую два раза войти невозможно. Река — мир изменений. Она обеспечивает доступ в иное царство, в океан единства, и даже возвращение к истоку с целью обрести просветление, т. е. найти путь к добру, взять верх над злом [8].

В сказках бытовая основа сугубо национальна, в них фигурируют традиционные для каждого быта реалии. Например, в узбекских сказках фигурируют в качестве места пребывания горные ущелья, летние пастбища, юрты, любимая игрушка детей — сокка, дети играют в ашички, людей окружают домашние животные — ослы, бараны, верблюды, популярная одежда — халат, девочки обрабатывают и прядут хлопок. В русских сказках девочки прядут тоже, но больше пекут пироги, собирают яблоки, ходят «по воду», мальчики играют, парни ходят стеречь скот и сады, а домашние животные вокруг них — коровы, лошади, собаки и кошки.

Общность сказочных сюжетов — прекрасная основа для формирования толерантного отношения друг к другу людей разных национальностей, разного вероисповедания, начиная с детского возраста. Различия же в деталях бытовой жизни, отраженные в сказках, вызывают интерес к познанию другой культуры, мотивируют изучать произведения народного творчества соседних народов, а также формируют позитивную базу для изучения языка этого народа. Ведь вектор движения мысли в таких сказках одинаков: добро побеждает зло, зло наказуемо, торжествуют традиционные жизненные ценности. И это дает возможность детям познакомиться с жизненным укладом двух сравниваемых культур, оставаясь в едином мыслеобразующем пространстве. Такие сказки можно использовать для работы в интернациональных детских садах, в младших классах школы. Кроме воспитательного, они содержат колоссальный потенциал, связанный с развитием мышления и речи, в том числе и на неродном языке. Несомненно, в курсе преподавания русского языка они имеют очень важное нравственное значение, и роль преподавателя, выступающего посредником в донесении, разъяснении языка и смысла сказки огромна: «Нашей задачей сегодня выступает сохранение и донесение их забытых смыслов до подрастающих поколений, чтобы они не теряли связи своей с корнями своего народа, чтобы изначально понимали, что всякое препятствие уже имеет опыт разрешения в прошлом» [9].

Литература:

1. Андреев Н. П. Указатель сказочных сюжетов по системе Аарне. — Ленинград, 1929 (2014). — 118. [Электронный ресурс]. — URL: <https://elibrigo.ru/handle/123456789/211753> (Дата обращения: 07. 11. 2021).
2. Жирмунский В. М. «К вопросу о международных сказочных сюжетах» [Электронный ресурс]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-mezhdunarodnyh-skazochnyh-syuzhetah/viewer> (Дата обращения: 07. 11. 2021).
3. Элиаде Мирча. Аспекты мифа. ВикиЧтение [Электронный ресурс]. — URL: <https://culture.wikireading.ru/9248> (Дата обращения: 07. 11. 2021).
4. Миллер О. Опыт исторического обозрения русской словесности. С хрестоматиею, расположенною по эпохам. — Изд 2-е, передел. и доп. 3-мя новыми главами. — СПб.: Куколь-Яснопольский, 1865. — Ч. 1, вып. 1: От древнейших времен до татарщины.
5. Элиаде Мирча. Аспекты мифа. ВикиЧтение [Электронный ресурс]. — URL: <https://culture.wikireading.ru/9248> (Дата обращения: 07. 11. 2021).
6. Алмауз-Кампар [Электронный ресурс]. — URL: <https://culture.wikireading.ru/9248> (Дата обращения: 07. 11. 2021).
7. Афанасьев А. Н. Народные русские сказки [Электронный ресурс]. — URL: [https://ru.wikisource.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D1%8B%D0%B5_%D1%80%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D1%81%D0%BA%D0%B0%D0%B7%D0%BA%D0%B8_\(%D0%90%D1%84%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%8C%D0%B5%D0%B2\)](https://ru.wikisource.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D1%8B%D0%B5_%D1%80%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D1%81%D0%BA%D0%B0%D0%B7%D0%BA%D0%B8_(%D0%90%D1%84%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%8C%D0%B5%D0%B2)) (Дата обращения: 07. 11. 2021).
8. Онлайн-словарь символов [Электронный ресурс]. — URL: http://gufo.me/content_sim/kolodec-355.html#ixzz4Wwzlp1qY (Дата обращения: 07. 11. 2021).
9. Шабанова Н. М. Сакральные смыслы русских народных сказок // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2013. — № 1 (25) [Электронный ресурс]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sakralnye-smysly-russkih-narodnyh-skazok/viewer> (Дата обращения: 07. 11. 2021).

Belikova L. G.

l.belikova@yandex.ru

St. Petersburg State University

Erofeeva I. N.

Inerof2018@gmail.com

St. Petersburg State University

Folk tales — an example of cultures dialogue about life and morality

The article tells about the international plots of fairy tales of different cultures, explains the symbolic meaning and moral and psychological essence of rituals «encoded» in fairy tales, compares the actions of characters, everyday details of life in fairy tales of different cultures. It is concluded that it is necessary to study fairy tales teaching Russian as a foreign language.

Keywords: fairy tale, morality, international plot, Russian as a foreign language.

Признаки культуры макроментального образования муж

Данная статья освещает некоторые результаты анализа когнитивных признаков макроментального образования *муж*. Актуальность исследования заключается в том, что данный концепт не был предметом детального изучения. Анализ языкового материала показал особенности реализации антропоморфных признаков культуры гендерных концептов. Рабочая методика разработана Санкт-Петербургско-Кемеровской школой (М. В. Пименова) и предполагает использование описательного, интерпретативного методов и метода контекстуального анализа. Материал исследования взят из Национального корпуса русского языка (www.ruscorpora.ru).

Ключевые слова: картина мира, макроментальное образование, концепт, макроконцепт, антропоморфные признаки, концептуальная структура, лингвокультура.

Современные тенденции филологической науки семантикоцентризм и антропоцентризм предопределили бурное развитие когнитивной лингвистики в конце XX века. Сциентистская парадигма меняется, фокус научных исследований от морфологии и синтаксиса сместился в сторону семасиологии. Целью изысканий становятся глубинные смыслы языка как отраженной культуры. Синергичная триада «Язык — человек — культура» определяет направление исследований когнитологов и лингвокультурологов [1–7]. Предметом интереса ученых является **картина мира**. Вслед за Б. А. Серебренниковым данный термин понимается как «целостный глобальный образ мира, который является результатом всей духовной активности человека, а не какой-либо одной ее стороны» [7, с. 19].

Языковая картина мира — это отражение бытия, включая абстрактное сущее, соотношенное с прошлым, настоящим и будущим, средствами языка. Любые факты, репрезентированные в литературных произведениях, все, что можно выразить словами, является фрагментами языковой картины мира. Но за многовековую историю человечества сформировались стереотипные образы, которые не нуждаются в вербализации. Так, эмотивная суть страха прочитывается в мимике лица, аромат кофе символизирует утро. Невербальное восприятие мира и последующая репрезентация обогащают языковую картину мира, концептуализация коллективного и индивидуального языкового сознания выступает эксплицитным средством. Мнение представителей научных школ о соотношении языковой и концептуальной картин мира разнятся. Более правомерной представляется точка зрения Б. А. Серебренникова. Он дает такое определение: «**Концептуальная картина мира** богаче языковой картины мира, поскольку в ее создании участвуют разные типы мышления, в том числе и невербальные» [7, с. 6].

В России параллельно развиваются несколько научных школ, чем объясняется отсутствие единообразия рабочих терминов концептуальных исследований. Многие ученые согласны с синонимичностью определений *концепт* и *ментальное образование*: «При любом понимании **концепт** как операционная единица мысли — это способ и результат квантификации и категоризации знания, поскольку его объектом являются ментальные сущности признакового характера, образование которых в значительной мере определяется формой абстрагирования, модель которого задается самим концептом, тем самым он не только описывает свой объект, но и создает его» [1, с. 8].

Таким образом, **ментальное образование** понимается как совокупность смыслов, сформированная посредством разнообразных когнитивных мыслительных операций, которые использует индивид, «считывая» мир. Данные смыслы образуют собой сложную **концептуальную структуру**, динамическое развитие которой определяется особыми связями и взаимовлиянием компонентов. Древние концепты, особенно ключевые для какой-либо культуры, для которых характерна интеграция семантических компонентов, называются **макроконцептами**, этот термин обозначает «сложное ментальное образование, связанное с концептами, входящими в его структуру, родо-видовыми отношениями» [5, с. 32].

Рабочей для данного исследования принята методика Санкт-Петербургско-Кемеровской научной школы, согласно которой концепт обладает первичными (мотивирующими и понятийными), категориальными (ценностно-оценочными, темпоральными, пространственными и др.) и вторичными (образными и символическими) признаками. Анализ авторитетных словарей и фактического материала показал, что концепт *муж* — это макроментальное образование, ключевое для русской лингвокультуры. Спецификой его структуры является наличие самостоятельных концептов *воин*, *человек*, *ученый*, *супруг*, *государственный муж* в качестве понятийных и мотивирующих признаков. Мотивирующий признак ‘человек’ (самостоятельный концепт) объективируется в лингвокультуре широким спектром разнообразных субпризнаков, которые пронизывают всю структуру макроментального образования *муж*. Среди антропоморфных индивидуальных выделена группа признаков культуры. Рассмотрим их более подробно.

В большом толковом словаре русского языка некоторые значения слова *культура* могут послужить основанием для формирования одноименных признаков и проявить актуальность в фактическом материале: «*Культура*, от лат. *Cultura* применительно к человеку обозначает просвещенность, образованность, начитанность» [8]. Данными лексемами, их производными, синонимами и симилярами вербализуются признаки культуры. Языковой материал был получен методом сплошной выборки конструкций с включенным репрезентантом концепта из Национального корпуса русского языка.

Образование в русском языке синонимично *просвещению*; просвещенный муж — *ученый* (Как **муж просвещенный**, *благоразумный политик и любимец Петра, он старался доказывать мудрость всех новых Его учреждений; первый открыл талант молодого Кантемира; ободрял, наставлял его, и вместе с ним писал стихи: два человека, с которыми, по тогдашнему времени, никто не мог спорить в остроумии и учености!* Н. Карамзин и др. пантеон русских авторов). Просвещенный муж характеризуется признаками ‘интеллектуальность’ и ‘самообразование’ (*Но давайте представим: что, если бы у Ларисы Георгиевны появился муж «такого уровня», до которого она хотела дотянуть своих трех? Умеющий делать ремонт — в отличие от первого, неревнивый и равнодушный к личной жизни жены — в отличие от второго, высокоинтеллектуальный и озабоченный своим самообразованием — в отличие от третьего...* Н. Русакова. Не судьба?), ‘опыт’ и ‘талант’ (*Красными армиями командуют решительные люди, а у нас нет мужей опыта и таланта, чтобы помочь вашему превосходительству.* А. Алдан-Семенов. Красные и белые), ‘гениальность’ (*Она обожает молодого и гениального мужа...* К. Леонтьев. Воспоминания), ‘развитость’ (*Каждая неразвитая женщина, живущая с развитым мужем, напоминает мне Далилу и Самсона: она отрезывает его силу, и от нее никак не отстережешься.* А. Герцен. Былое и думы), ‘интеллигентность’ (*Тот — фат, — это сразу видно, — дюжинный, ограниченный человек, правда, красивый, но именно в парикмахерском стиле, между тем как ее муж такой интеллигентный, такой простой, широкий и великодушный.* А. Куприн. Страшная минута).

Ученого мужа отличают многие ‘дарования’ (*Сей ученый муж имеет отменное дарование преподавать лекции и изъяснять так внятно, что успехи наши были очевидны и мы с братом скоро потом произведены были в студенты.* Д. Фонвизин. Чистосердечное признание в делах моих и промышленности), ‘способности’ (*При всех своих недостатках министр был человеком полезным и не лишненным способностей мужа государственного...* К. Биркин. Временщики и фаворитки XVI, XVII и XVIII столетий). Мужа образованного воспринимают как сведущего и понимающего человека, отличающегося ‘начитанностью’ (*Без сомнения уступая Борису в великих дарованиях государственных, Шуйский славился однако ж разумом мужа думного и сведениями книжными, столь удивительными для тогдашних суеверов, что его считали волхвом...* Н. Карамзин. История государства Российского).

Оппозитивными признаками образованности и просвещенности выступают ‘деградация’ (*Ничего этого в фильме Гриффита, разумеется, нет, а вероятная Жервеза представлена точно так же, как героиня фильма — она чистая, невинная, страдающая женщина, жертва деградирующего мужа.* М. Ямпольский. Память Тиресия), ‘отсталость’ (*Софья Николаевна возмущается, главным образом, не отсталостью своего мужа, но его бюрократическими наклонностями...* В. Шулятиков. Одинокие и лишние), ‘неинтересность’ (*И дома, и в поле, и в сарае я думал о ней, я старался понять тайну молодой, красивой, умной женщины, которая выходит за неинтересного человека, почти за старика (мужу было больше сорока лет)...* А. Чехов. О любви), ‘недалекость’ (*Жюли стала объяснять выгоды: вы избавитесь от преследований матери, вам грозит опасность быть проданной, он не зол, а только недалек, недалекый и незлой муж лучше всякого*

другого для умной женщины с характером, вы будете госпожою в доме. Н. Чернышевский. Что делать?), 'простота' (*Муж ей попался простой, притом он «зашибал водкой», и Наташа жила своей вольной волюшкой.* Д. Мамин-Сибиряк. Братья Гордеевы), 'необразованность' (*Муж, воевода, часто был безграмотный...* С. Соловьев. Петровские чтения), 'бесталанность' (*И жгучая злоба на своего бесталанного мужа охватила все ее существо.* С. Семенов. Васька).

Просвещенный муж описывается важными качествами — твердостью слова, последовательностью и умеренностью в поступках, терпением, великодушием и т. п. (*Ибо благочестивый и просвещенный муж есть непоколебим, в слове тверд, в нравах постоянен, в поступке единообразен, и в счастье и несчастье неприменен...* архиепископ Платон. Слово в день Святыя Троицы). Просвещенность предполагает знания и начитанность в том числе и религиозных текстов (*Один высокопросвещенный муж — русский, православный — говаривал: ежели б нужно было мое мнение, то я бы смело после Священного Писания поставил Кемписа «О подражании Иисусу Христу».* епископ Игнатий. Правильное состояние духа). Просвещенность в отдельных контекстах выступает синонимом *искусности* в науках и языках и склонности к наукам, человека, владеющего несколькими языками, называют 'полиглотом' (*Сей богодуховный муж был острого разума и великого просвещения, искусный в славянском, латинском, греческом и еврейском языках; имел прозорливый дух, любил добродетельных и честных людей, помогал бедным, защищал угнетенных и имел превеликую склонность к наукам.* Н. Новиков. Опыт исторического словаря о российских писателях).

Человеку свойственно накапливать информацию, таким путем приобретается опыт (*Это руководство не есть плод единичного ума, но составляет квинтэссенцию из всех существующих оракулов, физиономик, кабалистик и долголетних бесед с опытными мужьями ...* А. Чехов. Руководство для желающих жениться). Признак 'опыт' вербализуется эпитетом *искусный* и его производными (*На сие взирая, коль много новых изобретений искусные мужи в Европе показали и полезных книг сочинили!* М. Ломоносов. Волфианская экспериментальная физика; *Только немногие искусившиеся в политике мужи, как французский министр Шуазель, как руководители английской, а временно прусской и австрийской политики, были прозорливее общественного мнения Европы, ...* Н. Данилевский. Россия и Европа; *Не беспокойтесь: я муж искушенный; у меня есть на это верное средство.* Н. Лесков. Детские годы).

Признак 'идеология' вербализуется разноаспектными средствами: лексемой *идея* (*Но дело в том, что идеи этих ученых мужей проникают в умы публики и извращают их.* П. Кропоткин. Хлеб и воля), названиями философских направлений (*Сестра у него замужем за нигилистом, вот что по ночам ездят...* Н. Лейкин. Из записной книжки отставного приказчика Касьяна Яманова; *... Муж великой учености и добродетели, некогда бывший любимцем и учителем Генриха; ему было уже за 70 лет; это был эллинист и гуманист в полном смысле, но преданный католицизму прелат.* Т. Грановский. Лекции по истории позднего средневековья).

Воспитание в определенных контекстах выступает синонимом *образования*; речь идет об определенных учебных заведениях, таких как кадетский корпус или суворовское училище (*Муж ее некогда воспитывался в кадетском корпусе...* Ф. Вигель. Записки). Результатом плохого воспитания принято рассматривать нарушение поведенческих норм социума. На отсутствие должного воспитания указывают признаки 'бестактность' (*Хозяйка, совсем смущенная бестактностью мужа, не знала, что и сказать им...* В. Авенариус. Гоголь-студент), 'варварство' (*Она описала ему самыми черными красками варварство мужа...* А. Пушкин. Пиковая дама).

Заключение. Категория культуры в структуре изучаемого ментального образования главным образом выступает субпризнаками, объективирующими мотивирующие признаки 'человек' и 'ученый'. Для признаков 'супруг' и 'воин' группа субпризнаков культуры менее значима. Весьма условно признаки подразделяются на несколько блоков: преобладающую позицию занимают положительные качества, всего 13 — 'просвещенность', 'интеллектуальность', 'образованность', 'самообразование', 'опыт', 'талант', 'гениальность', 'развитость', 'интеллигентность', 'дарование', 'способности', 'начитанность', 'полиглот'; отрицательные признаки представлены в количестве 7 — 'деградация', 'отсталость', 'неинтересный', 'недалекость', 'необразованность', 'бестактность', 'варварство'; 3 признака возможно рассматривать как нейтральные — 'бесталанность', 'простота', 'идеология'. В рамках данной статьи представлены некоторые результаты, полный список признаков и степень и актуальности будут представлены в диссертационном исследовании.

Литература:

1. Воркачев С. Г. Концепт как «зонтиковый термин» // Язык, сознание, коммуникация / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. — М.: МАКС Пресс, 2003. — Вып. 24. — С. 5–12.
2. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке. — М.: Наука, 1990. — 108 с.
3. Лучинская Е. Н. Текст — лингвоинтерпретация — языковая личность (монография) // Языковая личность: структура и эволюция». Краснодар, КубГУ. 2000. — С. 117–129.
4. Пименова М. В. Сфера внутреннего мира человека: концептуальные исследования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2004. — № 3. — С. 3–10.
5. Пименова М. В. Концепт *сердце*: образ, понятие, символ: монография. — Кемерово: КемГУ, 2007. — 500 с. (Серия «Концептуальные исследования». Вып. 9).
6. Рядчикова Е. Н. Когнитивно-ментальная сфера как предмет изучения современной лингвистики // Континуальность и дискретность в языке и речи. Материалы VI Международной научной конференции. — Краснодар: КубГУ, 2017. — С. 120–124.
7. Серебrenников Б. А. Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление. — М.: Наука, 1988. — 242 с.
8. Большой толковый словарь русского языка. Гл. ред. С. А. Кузнецов. — СПб.: Норинт, 1998.

Anastasia Kiseleva

AMKiseleva@inbox.ru

gymnasium № 505, Saint-Petersburg

Signs of culture in the structure of the macromental formation *muzh/husband*

This article is devoted to some results of the analysis of cognitive signs of macromental formation *muzh /husband*. The relevance of the study lies in the fact that this concept has not been the subject of a detailed study. The analysis of the language material showed the peculiarities of the implementation of anthropomorphic signs of culture of gender concepts. The working methodology was developed by the St. Petersburg-Kemerovo School (M. V. Pimenova) and involves the use of descriptive, interpretive methods and the method of contextual analysis. The research material is taken from the National Corpus of the Russian Language (www.ruscorpora.ru).

Keywords: the picture of the world, macromental formation, concept, macroconcept, anthropomorphic signs, conceptual structure, linguoculture.

Лексема *государство* в русских и японских словарях

В работе представлено лексикографическое описание дефиниции лексемы *государство*, составляющей ядро политической лексической сферы на примерах русских и японских лексикографических источников. Материалом исследования послужили данные словарной дефиниции в восемнадцати словарях: десяти толковых, пяти энциклопедических, трех политических. Методом компонентного анализа в словарных дефинициях выделены семантические компоненты, составляющие семантическое поле исследуемой лексемы. Это позволило определить структуру исследуемой лексемы, имеющей ядро, в русском и японском языках, куда вошли важные, обязательные семантические компоненты слова, называющие дефиницию; предъядерную зону, описывающую формы территориального устройства государства; периферию, где показаны те характеристики государства в обеих странах, которые представляют энциклопедические значения, то есть специфические, важные для одного государства в отличие от другого и во многом варьируемые.

Ключевые слова: политическая лингвистика, лексика, словарная дефиниция, метод компонентного анализа, семантические компоненты, семантическое поле.

Лексема *государство* занимает одно из центральных мест в лексике русского политического дискурса. Концептуально-семантическому и лингвокультурологическому анализу этой лексемы посвящено значительное количество научных публикаций, рассматривающих данную тему в самых разных аспектах. И. К. Гусова анализирует концепт сильного государства и позиционирование властной миссии государства [1, с. 206–210]. Ю. Н. Грицкевич рассматривает номинативное поле концепта *государство* в диалектном дискурсе [2, с. 73–76]. Е. О. Негров обращается к концепту «национальное *государство*» в публичном поле российской политики. О. В. Евтушенко дает анализ этапов эволюции концепта государства в XVIII–XXI вв. в художественной литературе [4, с. 316].

Задача данной статьи — рассмотреть лексему *государство* в лингвокультурологическом и семантическом аспектах, используя данные словарных дефиниций в русских и японских лексикографических источниках.

Считается, что впервые слово *государство* было зафиксировано в летописи XV века и было связано с присоединением Иваном III Новгорода к Московскому княжеству. Запись в летописи: «а *государство* нам свое держати, ино на чем великим князем бытии в своей отчине» говорит о том, что Новгород начал входить под управление Ивана III. *Государство* в данном смысле означает княжество Ивана III. Слово получает широкое распространение лишь в XVII веке.

В 9-и из 18-и [7] рассмотренных толковых, энциклопедических и профильных словарей ядром исследуемой лексемы выступает семантический компонент: *государство* как способ организации общества и синонимичные: форма организации общества, институт политической системы общества». К предъядерным значениям в ряде других словарей из этого списка можно отнести следующие дефиниции, определяющие *государство* как форму власти: организация публичной политической власти; совокупность органов и лиц, сосредоточивших в своих руках экономическую власть; наличие органов; осуществляющих верховную власть; институт, в котором сосредоточены социальная власть и сила [5]. К предъядерным значениям можно также отнести дефиницию *территория под управлением, 7 указаний*, обозначенных в словаре Даля; энциклопедии Брокгауза и Ефрона и др. Наиболее часто встречающееся периферийное значение *страна с определенной формой политической и властной организации. Сильная страна. Держава. Гражданин какого-л. Государства* [8, с. 223]. Также можно отметить и в фольклоре дефиницию *тридевятое царство*.

Семантика политической лексики и ее функционирование зависит в первую очередь от социально-исторических, социокультурных и национально-ментальных факторов. Последний характерен для японской политической семантики. А социально-исторический подход наглядно проявляется на приме-

ре лексемы *государство* в русскоязычных толковых словарях разных исторических периодов. В словаре Даля дефиниция лексемы *государства* непосредственно связывается с понятием Государь. *Государство* ср. царство, империя, королевство, земля, страна под управлением государя [9, с. 955].

А в советских словарях лексема *государство* однозначно трактовалась с вульгарно-социологической марксистско-ленинской позиции и определялась как «орган классового господства» [10, с. 462], «орудие полит. власти в классовом об-ве» [11, с. 334]. В японских словарях вульгарно-социологический анализ не заметен, но встречаются и критические оценки современного буржуазного государства, которое, например, «функционирует как огромный механизм, проникающий во все уголки повседневной жизни и подавляющий социальные группы» [11, с. 257].

Начиная с 80-х годов и по настоящее время, в российских словарях дается нейтральная без идеологической направленности семантически многоплановая трактовка государства. Например:

Государство, -а; ср. 1. Политическая форма организации общества во главе с правительством и его органами, осуществляющая управление обществом, охрану его экономической и социальной структуры; рабовладельческое феодальное, буржуазное и социалистическое *государство*. 2. Страна с определенной формой политической организации. Глава государства. Географическое положение. Границы государства. Европейские государства... Употребляется в зачине народных сказок [8, с. 223].

Еще одна характерная особенность функционирования в русской речи лексемы *государство* — оппозиция, с одной стороны, стилистически официально-деловая и нейтральная форма, а с другой — негативно окрашенная, что можно заметить не только в живой речи, например, в Национальном корпусе русского языка много примеров негатива, но и в книжной. Например, у Мандельштама: И государства жесткая порфира; у Пушкина: О государства истукан, — свободы вечное преддверье [13, с. 192].

Если обратиться к японскому языку, то там такого рода оппозиция отсутствует. Лексема *государство* «国家 *kokka*» в японском языке появляется сравнительно недавно — в период Мэйдзи (1868–1911), когда Япония вновь становится Империей, открытой страной и начинается активная вестернизация. Как пишет историк Х. Окада в книге «Что такое история?», японские лингвисты в это время в поисках слова для обозначения понятия *государство* обращались к западным вариантам State (анг.), Zustand (нем.), Etat (фр.), но в результате выбрали два старых китайских иероглифа: 国 — коку, имеющий значение страна; город, обнесенный стеной; общественная жизнь и 家 — ка, обозначающий дом, семью, личную жизнь [14, с. 222]. Эти иероглифы, по сути, стали семантической базой для большинства словарных дефиниций лексемы *государство*, поскольку суммировали в себе главные с позиции японского менталитета элементы государства.

Во всех 10-и проанализируемых японских лексикографических источниках ядром лексемы *государство* выступает семантический компонент, представляющий *государство* в разных вариантах, но, по сути, как организацию, управляющую населением, проживающим на определенной территории. Таким образом, три основных элемента, определяющих *государство*, — это орган управления, население, территория.

В отличие от российской довольно многоплановой трактовки государства, японский подход представляется более узким и конкретным. Вместе с тем к ядерным дефинициям лексемы *государство* в японской лексикографии можно отнести такие, как отождествление страны Японии и императора с понятием государства, т.е. Япония и император выступают как символы государства [15, с. 863]. К ядерным, а не к предъядерным следует отнести и такие дефиниции, определяющие *государство*, как дом, родина, люди, семья, которые подаются в словарных статьях, объясняющих суть государства, под отдельным номером. По большому счету получается, что *Государство* — это и император, и Япония, и родина, и дом, и люди, и семья. И в этом плане представляется сложным разграничить ядерные и периферийные значения, поскольку два иероглифа 国 (коку) и 家 (ка) неразрывно связывают общественное и личное.

Можно сделать вывод, что широкий охват в русской трактовке лексемы *государство* и разные социально-исторические подходы к ней в разные периоды во многом определяется спецификой национальной ментальности и русской истории. А более узкий и конкретный подход и отождествление социальных и общественных институтов с реалиями частной жизни, обусловленное иероглификой, — характерное проявление японской этнической неповторимости.

Литература:

1. Гусова И. К. Концепт «сильное государство» и позиционирование властной миссии государства в политических практиках его реализации // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. — СКАГС, 2017. — № 2. — С. 206–210.
2. Грицкевич Ю. Н. Номинативное поле концепта «государство» в диалектном дискурсе // Вестник Псковского государственного педагогического университета. Серия: социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. — 2011. — № 15. — С. 73–76.
3. Негров Е. О. Концепт «национальное государство» в публичном поле российской политики: столкновение различных дискурсов // Политическая экспертиза: политэкс. — 2013. — Т. 9. — № 4. — С. 42–55.
4. Евтушенко О. Е. Этапы эволюции концепта «государство» при его воплощении художественной речью // Вестник МГОУ. Серия «Русская филология». — № 2 / 2011 — С. 11–19.
5. Московский летописный свод конца XV века. — Т. 25. — М.-Л., 1949. — 316 с.
6. Откуда взялось слово «государство» в русском языке (situazion.info).
7. Семенов А. В. Этимологический словарь русского языка. — М.: Юнвес, 2003.
8. <https://znachenie-slova.ru>
9. Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 1998. — С. 223.
10. В. Даль. Толковый словарь. — Nauka. Reprint. Tokyo, 1977. — V.1 — С. 955.
11. Энциклопедический словарь. «Большая советская энциклопедия». — Т. 1. — М., 1953. — С. 462.
12. Советский энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1979. — С. 334.
13. Толковый словарь Meikyo kokugo jiten. — Токио: Тайсюкан сетен, 2002.
14. Словарь языка русской поэзии XX века. Языки славянской культуры. — Т. 2. — М., 2003. — С. 192.
15. Okada H. Bunshun shinshyo. Bungei shunzu. 202. P. 222.
16. Большой Словарь Японского Государственного Языка (яп. 日本国語大辞典, нихон кокуго дай-дзиэн). — «Сэгакукан», 2006.

Y. V. Zhdanova

yukayokyok@gmail.com

Director of the language school Bebiling

The lexeme state in Russian and Japanese dictionaries

The paper presents the lexicographical description of the definitions of the State lexeme which constitutes the core of the political lexical sphere on the examples of Russian and Japanese lexicographic sources. The material of the research was the data of dictionary references from eighteen dictionaries: ten explanatory, five encyclopedic, and three political. Using the component analysis method, the semantic components comprising the semantic field of the studied lexeme are distinguished in ten dictionary definitions. It allowed to determine the structure of the lexeme in both languages under study which has the core including important mandatory semantic components of the word that are naming the definition; the pre-core area describing the forms of the territorial structure of a state; the periphery showing the characteristics of a state that represent encyclopedic meanings — that is, specific, important for one state in contrast to another, — and that are largely variable.

Keywords: political linguistics, vocabulary, lexicon, dictionary definition, component analysis method, semantic components, semantic field.

К вопросу о необходимости перевода художественного текста в условиях билингвизма

Выявляется место и роль оригинального художественного текста и перевода в литературе в условиях билингвизма в Беларуси.

Ключевые слова: национальный язык, билингвизм, художественный текст, перевод.

В Республике Беларусь, где проживает более 135 национальностей, наблюдается специфическая языковая ситуация. Основными языками коммуникации являются 2 государственных языка — белорусский и русский. При этом превалирует использование русского языка в официальной и неофициальной речи индивидов, т. е. русско-белорусский билингвизм преобладает над белорусско-русским. По итогам переписи населения в 2019 году белорусский язык в качестве родного указали 5 094 928 жителей страны, дома на нем разговаривают 2 447 764. Русский язык считают родным 3 983 765 жителей республики, а дома на нем разговаривают 6 718 557. [2].

В ходе проведения исследования вопросы об уровне владения своим национальным языком и читательских предпочтениях были предложены индивидам от 16 до 70 лет, которые предположительно владеют своим национальным и русским языком в той мере, которая позволяет полноценно воспринимать оригинал и перевод художественного произведения, т. е. понимать смысл прочитанного и от этого получать эстетическое удовольствие. Согласно данным проведенного опроса, свободно владеют национальным языком 35 % респондентов, 54 % неплохо, 7 % плохо и 4 % не владеют. Из них скорее прочтут текст в переводе на русский язык 27 %, перевод текста с русского на свой национальный язык — 1 %, предпочтут чтение текста на языке оригинала 72 % респондентов.

Таким образом русская классика, без перевода свободно воспринимаемая белорусами и другими народами республики, воздействует на читателей, в том числе на писателей и критиков, дает полное представление о мастерстве и величии русских мастеров художественного слова. Необходимо отметить, что практически свободно владея двумя языками, читатели предпочитают познакомиться с художественным произведением на языке оригинала. Это говорит о высоком читательском уровне, изысканном эстетическом вкусе и, следовательно, больших требованиях читателей и к оригиналу, и к переводу художественного произведения. «Если иметь в виду переводы русской художественной литературы на белорусский язык, то каждый образованный белорус, для которого произведения Пушкина и Лермонтова, Блока и Есенина, Маяковского и Твардовского такие же знакомые и близкие, как и произведения своих родных писателей, становятся — хочет он того или не хочет — своеобразным критиком ... белорусских переводов русской поэзии. Строки оригинала, знакомые с детства, вспоминаются сразу же, как только послышатся они в «эхо»... И если «эхо» сфальшивит, изменит тон и чистоту оригинального звучания, — это моментально будет замечено и должным образом оценено» [1, с. 41–42].

Таким образом, специфика языковой ситуации в Беларуси обуславливает особенности перевода. Художественный перевод — многофункциональное явление. Но при этом первостепенная функция перевода — ознакомить читателя с произведением. Однако при переводе с близкородственных языков информационная и эстетическая функция уже не являются основными. Поэтому часто встает вопрос: нужен ли перевод художественных текстов в подобной ситуации? Даже в филологических кругах существует мнение о ненужности таких переводов, тем более что перевод не является и не может быть копией оригинала, его фото или зеркальным отражением. «Переводное произведение всегда становится рядом с оригинальной литературой, на язык которой переводится. Переводчики обычно учитывают этот, родной им, литературный национальный контекст, куда входят литературные традиции, сегодняшние достижения национального художественного слова — все то, что можно назвать культурной сокровищницей нации. Эта сокровищница и предопределяет

необходимость перевода определенных, тех, а не иных, писателей и произведений» [1, с. 19]. Но тем не менее «переводить стали и то, что по каким-то причинам отсутствовало в родной литературе. Перевод как бы начал дополнять идейно-эстетический потенциал национального художественного творчества» [1, с. 20].

Перевод, являясь творческой лабораторией писателей-переводчиков, содействует обогащению самого литературного национального языка, его изобразительно-выразительных средств и стилей. Это средство влияния одной литературы на другую. Так и оригинальный текст, и его перевод в условиях билингвизма становятся элементами национального литературного контекста, культурными компонентами другой нации, консолидирующим средством народов.

Литература:

1. Рагойша В. П. Проблемы перевода с близкородственных языков. — Мн., 1980. — 184 с.
2. Подведены итоги переписи населения Республики Беларусь 2019 года. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://pravo.by/novosti/novosti-pravo-by/2020/september/54414/>

Sas T. S.

sas.tatiana@mail.ru

Belarusian State Medical University

On the question of the need to translate an art text in a bilingual environment

The place and role of the original literary text and translation in literature in the context of bilingualism in Belarus is revealed.

Keywords: national language, bilingualism, literary text, translation.

Юмор в русскоязычной современной прозе Казахстана (на примере повести Х. Булибекова «Кипчак в Антарктиде»)

В статье на примере анализа современной русскоязычной повести «Кипчак в Антарктиде» Х. Булибекова описываются различные ситуации, которые передают юмористическое мироотношение автора повествования — участника 22 Арктической экспедиции. Научная новизна заключается в том, что впервые анализируется репрезентация юмора в творчестве Х. Булибекова — физика по образованию, драматурга по профессии и поэта по призванию. В результате исследования нами установлено, что обыденность, различные ситуации с героем передают юмористическое мироощущение не только автора данной повести, но и тех, кто его окружал в период экспедиции на Антарктиде.

Ключевые слова: юмор, ирония, юмористические ситуации; русскоязычная проза Казахстана.

Актуальность данной статьи определяется малоизученностью феномена юмора в произведениях современных казахстанских русскоязычных писателей, в частности Хакима Булибекова. Анализ его повести и стихотворений становится «благодатной» почвой для литературоведческих, лингвистических исследований как истории казахстанской литературы, так и современной русскоязычной прозы.

В связи с этим возникла необходимость в анализе его произведений в данном аспекте. Цель статьи — определить своеобразие юмора и его функционирование в повести «Кипчак в Антарктиде».

Еще с середины XX века М. М. Бахтин [1, с. 234–407], В. Я. Пропп [9], Ю. Б. Борев [2] и другие постоянно обращались к проблеме юмора в литературе. Вопросы общей теории юмора и комического были предметом анализа Любимова Т. Б. [7]; Attardo S. [11]; Глинка К. [5]; Shibbes W. [13]. Изучение смысловых инструментов в появлении юмора описано в работах В. Раскина [12]. В. Ю. Латышев попытался систематизировать различные теории юмора в своей диссертации «Феномен юмора в социокультурном взаимодействии» [6]. Н. С. Выгон считает, что одним из современных видов комического является именно юмор, который создает своеобразное философско-юмористическое мироощущение, которое со временем становится типом художественного понимания [4].

«Кипчак в Антарктиде» — повествование с элементами авантюрного романа молодого физика о работе 22 Советской арктической экспедиции. Рассказывая о работе в суровых условиях вечной мерзлоты, о мужской дружбе, об отстаивании своих принципов в виде личных, иногда иронических воспоминаний в форме дневника, автор раскрывает силу духа людей, которых «стоит уважать». Сам герой — остроумный молодой физик, только что окончивший университет, уверенный в себе и открытый жизненным экспериментам.

В. Санников, Ф. Кривин считают, что «о серьезном говорить всерьез — все равно что заедать кирпич черепицей» [10, с. 33]. Именно так — о серьезном не всерьез — Булибеков повествует о работе Антарктической экспедиции. Его «герой» — это одновременно объект заботы и любви. Иронизируя над ним и его мыслями, автор признает в себе как пороки самого героя, так и пороки общества, породившего их.

Обыденность — неотъемлемая часть человеческой жизни. Казахский писатель с высоты прожитых лет вспоминает и старается подробно описать те жизненные обстоятельства, которые были в его повседневности в Антарктиде. Писатель смотрит на своих героев доброжелательно. И такая доброжелательность охватывает многие грани жизни героев, а значит и жизнь самих читателей. При этом, как указывал Ю. Борев, ссылаясь на мнение голландского филолога В. Панненборга, юмор обозначает насмешку на основе симпатии. «Основа юмора ...склонность к снис-

ходительной насмешке. Другими словами, нужно, чтобы в насмешке звучало сочувствие, иначе это не будет юмором» [2, с. 122.].

Быт членов экспедиции в Антарктиде — это один из главных «героев» данного повествования и источник сюжетов повести: собрания в столовой в честь праздников; нарушение «сухого» закона; передвижение полярников между двух высоких зданий станции «Мирный» и т. п. «Между двумя зданием был натянут леер, но если ноги соскальзывали, то ветер подхватывал их, и ты зависал на веревке, как старые кальсоны. Когда же я однажды завис, то говорил, что согласно девизу «Ленин — наше знамя», побывал в состоянии вождя мирового пролетариата...» [3, с. 122].

В данном примере, опираясь на мнение Е. Пинского, мы воспринимаем юмор как своего рода «перевернутую» иронию. При этом «юмор исходит из той истины, что наши недостатки и слабости — это чаще всего продолжение, утрировка и изнанки наших достоинств». «Юморист входит в положение симпатичного предмета смеха, тяготеет к снисходительности» [3, с. 122].

Впечатление подлинности возникает у читателя, потому что автор юмористически рассказывает от первого лица: «Курить «бросил» — купил еще блок сигарет» [3, с. 89]. При этом В. Пропп подчеркивает: «Гегель считал, что «несокрушимое доверие к самому себе» есть главнейшее свойство комического персонажа» [9, с. 114].

Иронией писатель подчеркивает беспрецедентность событий: «За бесплатное образование мы, счастливые студенты свободной страны, обязаны были платить изучением совершенно к науке не относящихся общественно-политических дисциплин в нагрузку с офицерским образованием и дурацким трудом на сельскохозяйственной ниве во время каникул. А главное: прилежным отношением к комсомолу и родной компартии, в руках которой было наше будущее. Потому как, куда она пошлет тебя с твоим бесплатным дипломом, там ты, как миленький, и отслужишь лейтенантом два года или отработаешь три» [3, с. 11].

Иногда писатель стремится максимально достигнуть юмористического эффекта. Для этого он концентрирует комическое в сюжете и репликах героев. При этом юмор основывается именно на комизме ситуаций, которые не созданы фантазией автора, а взяты из окружающей его действительности. Писатель описывает различные эпизоды, которые становятся источником юмора и тем самым плодотворной основой для создания смешного.

«После зычного приказа «Орудия к бою!»... под неизменный аккомпанемент пятиэтажного мата... Крышин произнес речь с такой горечью и сарказмом, что я испытал ... искреннее смущение и даже угрызения совести:

— Как вам не стыдно, курсанты! Вы завтрашние преподаватели, офицеры. И как последние блатные выражаетесь! Интеллигенция...

Но вдруг на учебную площадку вбежал, лихорадочно вытирая мокрым платком шею, грудь и лоб, начальник сборов, полковник Оспанов. Герой почти всех наших издевательских историй о военных... Он явно остался недоволен ответом, повернулся было уходить и тут как бы заметил нас. Тирада, которую выпалил наш начальник, содержала чуть больше двадцати слов, из которых только пять-шесть («я», «дебилы», «на полигоне», «мать» и т. п.) были печатными.

Мы стояли, проглотив в себе все эмоции и желания. И только когда Оспанов скрылся за деревьями гарнизона, полсотни парней взорвались гомерическим хохотом. Ребята смеялись до колик в перманентно пустом животе, освобождаясь от напряжения своего недавнего стыда. Крышин смущенно кашлял в кулак...» [3, с. 13].

Стилистический «разнобой» речи героя данной повести тоже создает юмористический эффект: «... те, кто готовил выездные документы за кордон во времена «ферросплавного занавеса», могут мои стенания тех лет и пропустить. ... А тем, кто мечтал бы по незнанию вернуть то, что так легко и в то же время так болезненно кануло за «горизонт невозвращения», попробую передать степень бессмыслицы и тупой непробиваемости, в которой приходилось нам жить. Окунаться в те события — это как трогать слегка ссохшиеся раны. Вроде и больно, но в то же время по-мазохистски приятно щекотно» [3, с. 15].

Форма деланной наукообразности данной фразы (не столько научный стиль, сколько претензия «на заумь», ее стилистический «фальсификат») избирается героем по двум причинам. С одной стороны, реплика содержит конструкции типа «кануло», «горизонт невозвращения», «степень

бессмыслицы», что делает ее ироничной в связи с избыточностью таких формулировок для обозначения тривиального содержания. С другой стороны, использование стилеречевых штампов научного дискурса в разговоре с тем, чтобы реализовать установку говорящего не на то, чтобы быть сразу понятым, а, наоборот, подчеркнуть «двусмысленность» происходящего:

«Какой-то сорокалетний мужчина спросил:

— Ты фильм «Семеро смелых» видел? — и после моего утвердительного кивка продолжил.

— Можешь его забыть. Во-первых, если на станции будет хоть одна баба, то мужики друг друга перестреляют. А во-вторых, там каждый за себя. Это не ученые, это шабашники от науки. И самое главное — у каждого подвига всегда есть виноватый» [3, с. 15].

Булибеков естественно, но без особых наставлений, доброжелательно, но без сентиментального восторга старается юмористически описать в повести идеологическую составляющую в подготовке советских граждан к путешествию в страны «победившего капитализма»:

В брошюре «Сто вопросов и сто ответов советских граждан за рубежом» рекомендовалось уходить от вопроса о заработной плате, а «если провокатор настаивает, то следует ответить: „Я не знаю, какая моя зарплата в долларах, но за квадратный метр жилья мы платим полдоллара в месяц“. Как правило, этого аргумента достаточно, чтобы убедить враждебно настроенных к нам граждан в вашей социальной защищенности». ... И понятно, оклады советских инженеров были тогда сравнимы с оплатой дворника в капиталистических странах. Но защищенность на самом деле была. Тут даже к доктору не ходите. Бесплатное образование, здравоохранение и недорогое жилье позволяли тому же мидл-классу безалаберно думать о будущем не только своем, но и детей. Сейчас эту роскошь — не беспокоиться о будущем — позволить себе могут только бичи» [3, с. 20].

Очень своеобразно у Булибекова юмористическое, которое создано на уровне сюжетной организации текста, но с элементами национальной специфики:

«Однажды был такой случай в бане... Один из строителей спрашивает меня:

— А правда, вы жен дорогим гостям на ночь подкладываете?

Я чуть не сорвался на мат, но умница Валерка Красавин успел вставить:

— Да. Только они перед этим гостя кастрируют» [3, с. 116].

В описании юмористических ситуаций автор стремится к одновременному обличению и воспитанию: «Прилетает домой на каникулы аспирант московского института и встречает бывшего однокурсника, аспиранта местного вуза. Ну, второй и говорит первому:

— А какая разница, где учиться? И вами, и нами академики руководят.

— Да, — соглашается первый, — только от московских академиков на учеников их блеск попадает, а от наших — тень» [3, с. 8].

Литература:

1. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики. — М.: Худож. лит., 1975.
2. Борев Ю. Б. Комическое // Эстетика. — М.: Политиздат, 1988. — 495 с.
3. Булибеков Х. Кипчак в Антарктиде. — Алматы: MELOMAN Publishing, 2017. — 223 с.
4. Выгон Н. С. Юмористическое мироощущение в русской прозе. — М.: Книга и бизнес, 2000. — 368 с.
5. Глинка К. Теория юмора. Стихи, пародии, эпиграммы. — М., 2008. — 206 с.
6. Латышев Ю. В. Феномен юмора в социально-информационном взаимодействии (Теоретико-методологический анализ): Дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. — Новосибирск, 2003. — 147 с.
7. Любимова Т. Б. Комическое, его виды и жанры. — М: Знание, 1990. — 62 с.
8. Пинский Л. Е. Комическое. Юмор. Новая концепция комического // Магистральный сюжет. — М.: Советский писатель, 1989. — С. 339–366.
9. Пропп В. Я. Проблемы комизма и смеха. Ритуальный смех в фольклоре. — М.: Лабиринт, 1999. — 258 с.
10. Санников В. З. Русская языковая шутка: от Пушкина до наших дней. — М., 2003.
11. Attardo S. Humorous Texts: A Semantic and Pragmatic Analysis. Berlin; NY, 2001.

12. Raskin V. Semantic Mechanisms of Humor. Dordrecht; Boston; Lancaster: D. Reidel Publishing Company, 1985. 304 p
13. Shibles, Warren. Humour Reference Guide. A Comprehensive Classification and Analysis. Southern Illinois Univ Pr (Tx), 2005. 298 p.

Baktybaeva Annel Tleumagambetovna

almaz_annel@mail.ru

Kazakh National Medical University named after S. Asfendiyarov

Humor in Russian-language modern prose of Kazakhstan (on the example of Kh. Bulibekov's story «Kipchak in Antarctica»)

Using the example of the analysis of the modern Russian-language story «Kipchak in Antarctica» by Kh. Bulibekov, the article describes various situations that convey the humorous attitude of the author of the story, a participant in the 22nd Arctic expedition. The scientific novelty lies in the fact that for the first time the representation of humor in the work of Kh. Bulibekov, a physicist by education, a playwright by profession and a poet by vocation, is analyzed. As a result of our research, we have established that everyday life, various situations with the hero convey the humorous attitude of not only the author of this story, but also those who surrounded him during the expedition to Antarctica.

Keywords: humor, irony, humorous situations; Russian-language prose of Kazakhstan.

Доминанты гуманитарной подготовки в восточноевропейском образовательном пространстве

Современное специальное образование необходимо дополнять гуманитарной подготовкой, ориентирующей на способность формировать пространственные высказывания, выстраивая их содержание и структуру в соответствии с существующими принципами, и на формирование критического отношения к речевой неряшливости, что можно назвать гуманитарным воспитанием.

Ключевые слова: образование, образованность, гуманитарное знание, гуманитарное воспитание.

Все старейшие университеты мира — Болонский, Оксфордский, Кембриджский, Саламанкский, Падуанский, Тулузский, Сиенский, Вальядолидский, Римский, Перуджийский, Пизанский (список можно продолжить) — начинались с гуманитарного образования. И это естественно. Образованность, эрудированность не мыслилась в отрыве от наук о человеке в аспекте аристотелевской триады: логическое, этическое, эстетическое. Наши предшественники на ниве научных изысканий прекрасно понимали, что гуманитарные дисциплины определяют развитие личности. Поведенческие модели, ценностные установки, саморазвитие и, в конце концов, интеллект во многом детерминированы гуманитарной составляющей образования. Гуманитарное знание как фундамент индивидуальной картины мира никогда не теряло своего значения для человека и социума. Понимание этого непреложного факта постепенно возвращается в умы исследователей. При всем развитии науки и техники именно гуманитарии — это те, кого никогда не смогут до конца заменить машины. Очевидно, осознание этого факта привело к тому, что мы являемся свидетелями гуманизации высшего образования (в основном на западе) в виде преподавания достижений гуманитарных наук студентам, получающим высшее (техническое и иное) специальное образование. Таким образом, мы наблюдаем гуманитарную подготовку отдельно от собственно гуманитарного образования. И, если образование в современном понимании термина (о том, что именно и кого именно оно образует, давно забыли) — это получение специальных знаний, то образованность — это умение осмысливать окружающую действительность на основе усвоенных доминант мировой и отечественной культуры. И совершенно очевидно, что в основе феномена образованности лежит гуманитарное знание, фундамент которого составляет эффективная коммуникация, базирующаяся на формировании, понимании и интерпретации смыслов. М. М. Бахтин писал: «Основная задача гуманитарного исследования (и гуманитарной подготовки — Т.П.) — в проблеме понимания речи и текста, т. е. понимании смысла на рубеже сознания двух субъектов» [1]. То есть можно утверждать, что основу гуманитарной подготовки составляет умение продуцировать тексты на родном языке и языке межнационального общения таким образом, чтобы квазиимпликации отправителя совпадали с квазиимпликациями получателя, иначе: чтобы содержание мыслительной деятельности отправителя совпадало с содержанием мыслительной деятельности получателя, еще проще: сообщение полученное максимально соответствовало бы сообщению отправленному. Ответственность за такой исход коммуникативного эпизода полностью лежит на адресанте, поскольку именно он обязан генерировать сообщение на условиях адресата, т. е. по возможности адаптируя его к возможностям целевой аудитории. По сути речь идет об умении выстраивать содержание общения, с чем достаточно часто возникают определенные трудности.

Ни для кого не секрет, что наши соотечественники в ряде случаев не справляются с задачей построения адекватной монологической речи. Ей не обучают в школе, где при этом пишут пространственные сочинения, в основном, не обучают и в вузе, где, вообще говоря, делать это несколько поздно. Дефицит навыков такого рода вкупе с примитивизацией общения как неизбежным результатом массовости компьютерно опосредованной коммуникации приводит к ущербу как структурной, так и содержательной составляющих дискурса, что совершенно недопустимо в институциональном общении. Кроме того, если для образованного человека как такового умение последовательно излагать свои мысли (равно как и иметь их по самым разным поводам) — атрибут

личности, то для специалистов-гуманитариев, представителей ряда профессий — это своего рода инструмент профессиональной деятельности.

Анализ несовершенств пространственных высказываний наших современников приводит к печальному заключению — мы не владеем приемами эффективного аргументирования, и именно поэтому не в состоянии построить внятный монолог. Будем различать аргументирование как способ порождения текста от аргументации как поиска и использования логических доводов. Для аргументирования как апелляции к рациональному и иррациональному аспекту восприятия необходима определенная структуризация порождаемого высказывания, что напрямую связано с упорядоченностью ментальной деятельности.

Любое пространственное коммуникативное событие/высказывание нуждается в четко определенной цели, наличии идеи, оправданном ими способе развития интриги, логической последовательности, обоснованных поворотах сюжета, мотивированных связках. Как говорил Штирлиц в известном фильме, в тему важно войти, но еще важнее из нее выйти. В сознании аудитории запечатлевается финальный аккорд высказывания. Но, если представление о вступлении и заключении у представителя того или иного общественного института еще сохранилось со школьных лет, то принципы развития сюжета в лучшем случае сводятся к тематическому, т. е. последовательному развитию подтем, тогда как гораздо более эффективными «вместилищами» для аргументирования являются: причина-следствие, следствие-причина; проблема-решение, решение-проблема, хронологический и пространственный принципы [2].

Для того чтобы рассказать аудитории о живописи эпохи Возрождения или деятельности организации ИГИЛ, недостаточно знать факты, необходимо их расположить в определенной последовательности. Можно говорить об искусстве Ренессанса с точки зрения национальной принадлежности художников, этапов развития школ этого периода, причинах всплеска изобразительного искусства, художественных техник. И об организации ИГИЛ можно повествовать с позиций зарождения, развития, причин появления, предыдущей истории, территории влияния и прочее. Если гуманитарная подготовка в каком бы то ни было образовательном пространстве требует обучения порождению обстоятельных высказываний, то ситуация русско-национального двуязычия в восточной Европе выдвигает на первый план еще одну проблему: перенос нормативных элементов национального языка в речь на языке русском, где такого рода позиции являются ненормативными. Сложно назвать такого рода явление интерференцией, поскольку оно базируется на своего рода речевой неряшливости и дефиците обучаемости. Лаборант, проработавший сорок лет на лингвистической кафедре, продолжает говорить «каклетя», хотя за это время слышал от коллег слово «котлета» сотни раз. Режиссер телевидения постоянно употребляет форму «была сделала», «была пошла», хотя такой аналитической конструкции в русском языке нет. Дефицит обучаемости заметен и на примере употребления иностранных слов. Дама с высшим образованием и опытом изучения итальянского языка годами говорит «эспрессо», хотя все вокруг произносят «эспрессо», а сочетание взрывного и шипящего в итальянском невозможны. Недавно автору пришлось услышать от студента-филолога, что правильная речь — это устаревшее понятие, а призыв к соблюдению нормы — дискриминация. Возникает мысль о том, что доминантами как гуманитарной подготовки, так и гуманитарного образования должно стать своего рода гуманитарное воспитание и что пропаганда интеллектуального общения не менее важна, чем пропаганда здорового образа жизни, под которым неплохо бы иметь в виду не только жизнь тела, но и жизнь разума.

Литература:

1. Бахтин М. М. К философским основам гуманитарных наук. Т. 5. — М., 1997.
2. Stephen E. Lucas. *The Art of Public Speaking*. New York, 2021.

T. V. Poplavskaja

*Dr. of Philological Sciences, head of Department of Minsk State Linguistic University
Minsk, Belarus*

Modern special education should be supplemented with humanitarian training, focusing on the ability to form lengthy statements, building their content and structure in accordance with existing principles and on the formation of a critical attitude to speech sloppiness — which can be called humanitarian education.

Keywords: education, education, humanitarian knowledge, humanitarian education.

Деловая игра как один из важнейших практических элементов обучения в освоении нового материала иностранными студентами подготовительного курса

Данная тема раскрывает особенности обучения русскому языку как неродному, дает представление о лингвометодических принципах обучения, о принципе учета особенностей родного языка учащихся при обучении русскому языку в иноязычной аудитории.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, системность, речевые единицы, лингвометодика, дидактика.

Сегодня перед преподавателем русского языка как иностранного стоят важные задачи в сфере решения проблем в области соотношения коммуникации и системности, вопросы межкультурной коммуникации и внедрения новых технологий в практику освоения языка.

Актуальным становится практическое овладение языком посредством деловой игры на уроках, запоминания и освоения наибольшего количества лексики. По определению А. А. Леонтьева, «обучение русскому языку как иностранному — оптимальная система управления учебным процессом, т. е. система, направленная на наиболее эффективное овладение учащимися русским языком» [5, с. 45]. Игра выступает здесь как средство профессионально-личностного развития студентов и как эффективное средство усвоения нового материала в процессе обучения.

Эффективность данной методики обучения заключается в следующем:

- усвоение большого количества речевых единиц,
- выработка способности учащихся активно использовать языковой запас в общении на иностранном языке,
- создание мотивации обучения,
- ориентация в чужом языке и умение делать выводы в конкретных ситуациях общения,
- ликвидация языковых барьеров.

В процессе учебы у многих студентов создаются трудности в освоении материала. Это связано с психологическим состоянием, незнакомой речью, сложностью восприятия, другой культурой. Для лучшего восприятия и закрепления пройденной темы на занятии преподавателю следует добавлять элементы деловой игры, создавать ассоциации. «При любом уровне владения языком у студента должно быть представление о языковой системе — пусть в какой-то момент неполное — и умение использовать эти знания в речи» [2, с. 30]. В практике преподавания русского как иностранного устная речь всегда занимала важное место. Поэтому большое внимание на уроках должно уделяться диалогам, монологам и различным ситуациям общения.

Деловая/ролевая игра — коммуникативный подход в обучении, которое осуществляется в ситуациях, максимально приближенных к реальным, при этом между слушателями распределяются «роли» («продавец» — «покупатель», «врач» — «пациент» и т. д.) При однообразных методах изучения предмета студенты быстро утомляются, их внимание становится неустойчивым, и они перестают воспринимать материал. Поэтому игра должна стать одним из важнейших элементов обучения русскому языку как иностранному. Она освобождает студентов от чувства зажатости, т. к. позволяет преподавателю реализовать в ходе игры внедрение и закрепление грамматического и лексического материала.

Во время деловой игры на уроке присутствует творческая атмосфера. А это, в свою очередь, помогает хорошему усвоению нового материала. Хорошо, когда ролевым играм соответствует и оформление аудитории, и организация учебного пространства, когда учащиеся располагаются свободно,

в кругу или полукругом, чтобы видеть друг друга и общаться. Значительное место отводится наглядности, музыкальному оформлению, жестам, мимике. Деловая игра, по мнению Т. А. Костюковой и А. Л. Морозовой, «выполняет ряд функций, которые находятся в диалектическом взаимодействии друг с другом, и обеспечивает участников профессиональными знаниями и умениями применять их в планируемой педагогической деятельности; развивает толерантность, коммуникабельность и способствует приобретению опыта иноязычного профессионального общения» [3, с. 33].

«Ролевая игра погружает учащихся в условия реального общения, мотивируя речевую деятельность при необходимости выбора языковых средств. Моделирование общения учащихся в различных речевых ситуациях способствует развитию речевых навыков и умений диалогической речи в условиях межличностного общения. В состоянии постоянной речевой активности многократное повторение образцов речи, мотивированное игровым действием, не вызывает у учащихся ощущения монотонности. В этих условиях происходит актуализация как вновь изученного материала, так и знаний, находящихся в пассивном запасе» [5, с. 46].

Деловые игры на уроках могут быть разными, но все они носят практический состязательный характер. Одной из форм игры как раз могут послужить игры диалогически-инсценировки. Рассмотрим, как может проходить такая игра.

«В продуктовом магазине». На начальном этапе игры преподаватель раскрывает ее цели и задачи, порядок проведения, характеризует содержание основных этапов, формулирует желаемые конечные результаты. Целями предлагаемой игры являются изучение новой лексики, ориентация в магазине, запоминание реплик-шаблонов. Новую лексику можно написать на доске, но лучше использовать раздаточный материал — картинки и название. Студенты делятся на пары — «продавец» — «покупатель». Вначале предлагаются два-три диалога — шаблона. После обсуждения их можно попросить студентов из используемых ранее реплик создать и рассказать свой диалог. Так студенты активно осваивают предложенную им лексику, а также начинают осознанно использовать порядковые и количественные числительные с добавлением правильной формы слов, обозначающих денежные знаки. Обязательным условием игры должно стать вежливое обращение, то есть использование этикетных слов («спасибо», «пожалуйста», «извините» и т. д.). Важна здесь и эмоциональная реакция, правильная интонация и последовательность событий.

Таким образом, в одной игре можно повторить и закрепить: падежи, построение предложений с конструкцией «нужно-нужен-нужна-нужны», краткие прилагательные, сравнительную степень прилагательных, узнать новые глаголы и слова. «При оценке устной речи учитывается умение студента быстро и правильно реагировать на вопросы, лексический запас студента, грамматически правильное оформление речи». Завершить игру можно повторением новых слов и даже выслушать мнение об уроке у студентов.

Можно играть на уроках в лексико-фразеологические игры:

1. На значение слов (кроссворды, сканворды, чайнворды).
2. Системные отношения в лексике («пропорции», «третий лишний», «ассоциации», лото, домино, игры с мячом).

Хорошая игра — ассоциации. Здесь вариантов игры может быть очень много. Один из вариантов — один студент изображает какой-то предмет, животное или человека. Другие студенты пытаются его отгадать, называя что-нибудь.

Можно написать и дать студентам небольшой текст с пропущенными словами (предложениями). В скобках даются ассоциативные слова. Студенты делятся на группы по 3–4 человека и пытаются отгадать, что же там пропущено.

Примерный вариант такого текста:

Однажды случилось в жизни одного студента важное ... (мероприятие). Он решил поехать учиться... (в другую страну), в Россию. Ему было очень интересно знать, как живут люди в другом ... (месте, стране). В школе ему нравились многие предметы, но особенно он любил изучать ... (что?). Он хорошо знал английский, японский и начал немного изучать русский язык. Но, конечно же, ... (неродной) язык лучше изучать в той стране, язык которой сейчас учишь. Он приехал в Россию и поступил на подготовительный факультет.

В качестве альтернативных заданий в этом уроке можно предложить студентам написать свою историю, придумать другой конец рассказа, продолжить сюжет. Можно дать задание на дом нари-

совать картинку к рассказу, а потом попросить по ней пересказать сюжет. Введение на раннем этапе обучения творческих заданий стимулирует развитие всех видов речевой деятельности и активно формирует у учащихся языковую, речевую и коммуникативную компетенцию.

Преподавание русского языка как иностранного должно создаваться по методу необходимости формирования различных коммуникативных умений и навыков у студентов: понимание темы и очередность мысли, нахождение нужной информации, вникание, умение вести диалог. Использование игр на уроках помогает преподавателю глубже раскрыть личностный потенциал каждого студента, его положительные личные качества (трудолюбие, активность, самостоятельность, инициативность и т. д.), сохранить и укрепить учебную мотивацию.

Литература:

1. Акишина А. А. Русский язык в играх: Учебное пособие (методическое описание и раздаточный материал). — М.: Русский язык: Курсы, 2012. — 64 с.
2. Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка): Учебное пособие / Е. Г. Борисова, А. Н. Латышева. — М.: Флинта: Наука, 2003. — 208 с.
3. Губанова Т. В., Нивина Е. А. Русский язык в играх: Учебно-методическое пособие. — Тамбов: Издательство ТГТУ, 2007. — 48 с.
4. Клементьева Т. Б. Играй и запоминай русские слова! Пособие-игра по русскому языку. — М.: Издательство Русский язык: Курсы, 2009. — 43 с.
5. Леонтьев А. А. Методика. — М.: Русский язык, 1977. — 113 с.

Hikmatova Dilrabo Pulatovna
hikmatovadilrabo@gmail.com
Bukhara State University

Business game as one of the most important practical elements of learning in the development of new material by foreign students of the preparatory course

This topic reveals the features of teaching Russian as a non-native language, gives an idea of the linguistic and methodological principles of teaching, the principle of taking into account the features of the native language of students when teaching Russian in a foreign language audience.

Keywords: Intercultural communication, consistency, speech units, linguometodics, didactics.

Творческая деятельность школьников в обучении русскому языку в условиях русско-бурятского двуязычия

В статье рассмотрены творческая деятельность школьников, лингвокраеведческий подход к обучению русскому языку в условиях двуязычия.

Ключевые слова: лингвокраеведческий подход, русский язык, бурятский язык, диалог культур, творческая деятельность.

Среди стратегических задач образования называются задачи системного подхода к моделированию целостной воспитательной системы урочной и досуговой сферы, в том числе при решении вопросов творческого становления школьников. Возникает необходимость глубже исследовать возможные пути совершенствования творческого опыта, способствующего личностному и духовному развитию учащегося, это позволит школе выйти на новый уровень развития. Особую роль при таком подходе играют дисциплины социально-гуманитарного цикла. Отсюда актуальной оказывается проблема исследования, состоящая в поиске путей становления системы совершенствования творческого опыта сельских школьников.

Совершенствование творческого опыта школьников — это единство их творческой образовательной деятельности, социально-направленного опыта раскрытия творческих сил в процессе обучения и внеурочной работы коллективного и индивидуального характера, педагогической поддержки и сопровождения в разных сферах жизнедеятельности — познании, общении, труде, игре и т. д. [2, с. 9–10].

Значительный вклад в научное осмысление и обоснование проблемы формирования творческого опыта школьников внесли отечественные ученые И. Д. Демакова, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, В. И. Лейбсон, Б. М. Неменский, А. И. Савенков, доказавшие, что именно опыт творческой деятельности является основным педагогическим результатом и самым ценным приобретением ребенка. Н. А. Алексеев под опытом творческой деятельности понимает определенную готовность ученика к поиску решения новых проблем и творческому преобразованию действительности.

Забайкальский край богат традициями и обычаями, культурой, широкими языковыми контактами, поэтому обращение к лингвокраеведению в условиях русско-бурятского двуязычия может стать определенным способом постижения своеобразия мышления русского народа. Поиски эффективных путей обучения русскому языку ведутся, в первую очередь, в содержательном направлении. Еще Дмитрий Константинович Ушинский писал, что «в языке одухотворяется весь народ и вся его родина, вся история духовной жизни человека». Так Федор Иванович Буслаев в 1858 году провозглашал необходимость обратиться «к родному языку как к живому языку, юному и неистощимо богатому, в его видоизменениях исторических и местных». В 1864 году была напечатана большая статья профессора Н. А. Лавровского «Народные наречия и местный элемент в обучении», которая начиналась с пересказа статьи Дистервега, утверждавшего, что привязать человека к местной родине означает не поощрять его провинциальную узкость, но и «укрепить корни его силы. Корни эти заключаются в почве его родины, в особенности его земляков, в их истории» [3, с. 13].

Определяя место регионального компонента в лингвистическом образовании школьников, мы исходим из того, что местный языковой материал последовательно и систематически включается как в урочную, так и внеурочную деятельность.

Задача учителя, как нам кажется, заключается в формировании у учащихся системы целостного языкового восприятия — установления в ней как можно большего количества связей и отношений. Лингвокраеведение помогает объяснить школьникам многие явления языка Забайкалья, способствует диалогу культур и совершенствованию творческого опыта школьников.

Реализация лингвокраеведческого подхода к обучению русскому языку предполагает следующие направления:

- Использование лингвокраеведческого материала в качестве дидактического. Считаем, что особенно полезен культуроведческий текстовый дидактический материал — от высказываний о русском языке, русской культуре, истории, культуре речевого поведения до текстов, в которых реализуются свойства русского языка. Большое познавательное значение имеют тексты с краеведческим материалом о Забайкалье. Они в системном виде содержат идеи, чувства, идеалы, верования, эстетику и этику, выработанные веками. Работа с текстом, в конечном счете, развивает у школьников интерес к слову, к России, Забайкалью, культурному наследию края, помогает понять настоящее и будущее через изучение прошлого. Таким образом, работа ведется не только с привлечением местного языкового материала, но и через «ознакомление учащихся с общезыковыми закономерностями, использование широкого лингвистического фона». Тексты такого типа встречаются в Большом лингвострановедческом словаре под редакцией Ю. Е. Прохорова, книге «Формирование языковой личности белгородского школьника» профессора, д. ф. н. Н. А. Тураиной и др.
- Использование лингвокраеведческого материала в качестве учебного.

Чрезвычайно популярен сейчас урок-исследование: например, на таком уровне можно предложить школьникам для самостоятельного изучения забайкальские диалектизмы, изучение которых предусмотрено школьной программой по русскому языку, или выявляем диалектные черты забайкальского говора. В процессе изучения основных параметров региональных особенностей языка важно сопоставлять диалектную речь с литературной, а не противопоставлять эти формы языка. Учитель подбирает лингвокраеведческий материал, планирует определенные этапы работы. Специфической чертой такого подхода является инновационная система работы с текстом на уроке. Не зная культурных особенностей другого народа, человеку сложно понять мотивы, ценности, коммуникативные стратегии собеседника, поэтому важнейшей особенностью является наличие двух тем на уроке: этнокультурной и лингвистической, что помогает подходить к изучению материала с позиции взаимосвязи языка и культуры. Например, *Лингвистическая тема: однородные члены предложения. Этнокультурная тема: русская изба и бурятская юрта.*

В последние годы требования к образованию существенно изменились. Учащийся в новых условиях должен творчески применять полученные знания в практических целях, работать с разнородной информацией, использовать ее, творчески перерабатывать. Произошел поворот от гностицистического подхода к образованию — к деятельностному. Процесс учебно-исследовательской работы должен быть организован особым образом, чтобы в центре внимания была личность ученика. Ученик должен иметь опыт эмоционально чувственного отношения к фактам культуры. В лингвокраеведческой работе необходимо обращаться к художественной литературе, созданной местными авторами. Приведем примеры тем исследовательских проектов: «Роль диалектной лексики в рассказах Николая Пахомова», «Языковые особенности сказок Забайкалья», «Роль лакун в романе «Жестокий век» Исаия Калашикова». Многие диалектизмы заимствованы из бурятского языка.

Краеведческая деятельность как исследовательская была нацелена на сбор, изучение, анализ и раскрытие особенностей культуры, истории, традиций, быта, образа жизни, психологии людей разных национальностей, проживающих в селе и крае (составление тематических творческих проектов, фольклорные экспедиции, в ходе которых записывались бурятские народные сказки, пословицы и поговорки и сравнивались с русским народным творчеством). Исследовались особенности бытования бурятских сказок на современном этапе. Результатом сотворчества становилась презентация «В мире сказки».

В лингвокраеведческой работе важно обращаться к краеведческой ономастике. На занятиях творческие исследования школьников обращены к богатой лингвокультурологической информации (исследовательские работы «Топонимия Аги», «Микротопонимия села Дульдурга» и др., где научные этимологические пояснения сочетались с интересными толкованиями в аспекте народной этимологии). Коллективное творческое исследование «Имена собственные учащихся 5-го класса Дульдургинской СОШ» нашло отражение в составлении словарика, сочинениях «Я и мое имя» [2, с. 10].

В лингвокраеведческой работе актуально обращение к интегрированным заданиям (русский язык, бурятский язык, фольклор, краеведение). Работа с текстом является основой формирования метапредметных компетенций в «креативном процессе, выражающем способность порождать необычные цели, отклоняясь от традиционных схем...» [1, с. 21]. Приведем пример задания. *Познакомьтесь с одной из местных сказок. Какие еще забайкальские сказки вам известны? Чему учит эта сказка? (Помните, «сказка ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок»). Запишите непонятные слова/ названия, встретившиеся в сказке. Кто главный герой данной сказки? Сделайте задание (по выбору): 1, 2. Составьте синквейн, рассказ (сторителлинг). 3. Нарисуйте главного героя сказки. Так происходит расширение филологического кругозора, развитие познавательных процессов восприятия, внимания, памяти, воображения, развитие мышления, в том числе творческого, в основе которого анализ, синтез, сравнение однородных и сопоставление похожих явлений. Варианты заданий: 1. Предложите, о чем будет рассказываться дальше в сказке. 2. Предложите свои варианты окончания сказки.*

Языковой комментарий непонятных слов: установка перед прослушиванием сказки: *внимательно прослушайте сказку, выпишите непонятные слова. Какие слова вы выписали? Как можно узнать значение слов? (здесь работа со словарями, например, со «Словарем русских говоров Забайкалья» Л. Е. Элиасова). Запишите значение этого слова. Как называются такие слова? Постановка проблемного вопроса: как нам узнать, каково значение данного слова, если в поисковой строке справочно-информационного портала «Грамота.ру» нет нужных сведений?* Такие задания способствуют углубленному изучению русского языка, формированию основ научного восприятия мира, развития навыков поиска и обработки информации.

Таким образом, приведенные выше упражнения и задания реализуют лингвокраеведческий подход к обучению русскому языку, способствуют активизации познавательной деятельности учащихся, в том числе на основе интеграции знаний из разных областей, способствуют диалогу культур, совершенствуют творческий опыт школьников.

В данной статье намечены лишь некоторые подходы к организации познавательной, творческой работы по лингвокраеведению в условиях двуязычия. Предложенное и в содержательном, и по технологии обучения может быть реализовано таким образом, чтобы были использованы все языковые ресурсы социализации образованной и творческой личности.

Литература:

1. Ахметова М. Н. Интерпретация текста как метапредметная технология // Гуманитарный вектор. — 2011. — № 4. — С. 21–24.
2. Дондокова Ц. Л. Становление системы совершенствования творческого опыта школьников в работе сельского учителя: автореф. диссер. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. — ЗабГУ. — 2010. — 24 с.
3. Лыжова Л. К. Региональный компонент в преподавании русского языка // Русский язык. — 1994. — № . — С. 11–14.

Dondokova Tsyrenzhap Lhasaranovna
tsyrenzhap@mail.ru
Duldurginsky secondary school No. 2

Russian language teaching creative activity of schoolchildren in the conditions of Russian-Buryat bilingualism Annotation The article examines the creative activity of schoolchildren, the linguistic and local lore approach to teaching the Russian language in the conditions of bilingualism.

Keywords: creative activity, linguocraevedic approach, Russian language, Buryat language, dialogue of cultures.

Содержание

Направление 1

Координация и повышение эффективности преподавания
и научного изучения русского языка на пространстве СНГ
6 декабря 2021 г.

Андреюшина Е. А., Обласова А. В.

**Об опыте реализации программ социокультурной адаптации
детей мигрантов Герценовским университетом 4**

Богуславская В. В., Ратникова А. Г., Хунбо Юй

**Национально-культурная специфика рекламных сообщений
в обучении иностранным языкам 8**

Бреева Э. А.

**О некоторых формах работы в русскоязычной общеобразовательной школе
в условиях многонациональной и поликультурной среды 11**

Буторина Е. П.

Деловые интеракции на русском языке: исследование для обучения 14

Гаспарян Н. К.

**Цветообозначения как лингвокультурные константы
(на материале русской и армянской иконописи) 17**

Громова И. В.

Обучение инофонов русскому языку в современной поликультурной школе . . 20

Зельникова А. А.

**Коммуникативный анализ учебных диалогов
(на материалах платформ russlandjournal.de, lingust.ru) 24**

Земских (Широких) К. А., Пасынок Е. В.

**Цифровые образовательные средства в помощь преподавателям русского
языка: способы предварительной оценки качества текста 27**

Калюжная Т. В.

**Использование принципов педагогической мнемотехники
в преподавании русского языка 30**

Кожевникова М. Н.

**Рунет как пространство межкультурной коммуникации
русскоязычной молодежи из стран СНГ 34**

Крылова Н. Ф., Талалова Л. Н.

Русские национальные концепты в поэтическом языке П. Васильева 38

Локтев Е. В.

Концепт-анализ назывных предложений в современном русском языке 42

Манукян Г. В.

**Интерактивные методы преподавания РКИ
в группах с обучающимися из стран СНГ 44**

Мартьянова И. А.

Синтаксическая интерпретация текста современной русской прозы 47

Марьянчик В. А., Попова Л. В.

**Курс для магистрантов «Технологии дистанционного обучения
русскому языку как иностранному» 49**

Мельничук В. А.

**Литературная норма vs активные процессы в русском языке в зеркале
преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» 53**

Москвичева С. А., Михеева Е. С., Повалко П. Ю.

**Опыт взаимодействия вузов в реализации магистерской программы
«Русский язык и литература» Сетевого университета
Содружества Независимых Государств. 56**

Фурсова Н. В.

**Социокультурная адаптация студентов из Афганистана
в условиях военного вуза 61**

Нестерова Т. В.

**Прагматические транспозиции этикетных речевых актов
в повседневной русскоязычной коммуникации. 64**

Романова Г. В.

Мягкая сила русского языка 69

Лопатина С. С., Отургашева Н. В.

«Дни русского языка в Узбекистане»: опыт проектной деятельности 72

Сильченкова Л. С.

**Проблемы формирования языковой и читательской компетентности
учащихся-инофонов в условиях поликультурной начальной школы 76**

Солдаева А. А.

**Анализ феминитивов как средство усиления интереса к изучению русского
языка и культуры речи у студентов нефилологических специальностей 80**

Фурсова Н. В.

**О социокультурной адаптации иностранных курсантов в военном вузе
посредством знакомства с культурой страны изучаемого языка. 83**

Хамраева Е. А.

**Русский язык в СНГ как основа творческой проектной деятельности
(на примере учебной линии РКИ для Республики Узбекистан) 86**

Хуснутдинов А. А.

**Переводной словарь художественного произведения
в научном и методическом аспектах 89**

Хуснутдинова Л. А.

**Особенности обучения русскому языку в школах Таджикистана
(из опыта работы учителя) 93**

Артыкова Г. Ш., Рузметова З. Н.

**Производные значения лексико-семантических групп существительных
«организм человека» 95**

Абаева Н. Ч.

**Учебный проект как максимальное раскрытие
творческого потенциала студентов 99**

Авакян А. С.

Статус, функционал и образовательный потенциал русского языка в постсоветский период развития Республики Армения. 101

Акимова Э. Н.

Изучение паронимов в курсе РКИ. 104

Анумян К. С., Мисисян С. С.

Эмотиология как будущее научных исследований в области русистики 108

Артеменко М. В.

Проблема грамматикализации полнозначных слов: на пути к предлогу. 111

Архипова Е. В.

Интертекстуальность и прецедентность как тенденции языкового образования в рамках семиотического подхода 114

Балахонов А. В., Чурилов Л. П., Молитвин М. Н., Строев Ю. И.

Нормативный медицинский лексикон как часть государственного языка России. 117

Березниченко А. А.

Опыт преподавания русского языка как родного в системе среднего профессионального образования с учетом включения регионального компонента 121

Дзюба В. В.

Коммуникативная направленность преподавания русского языка, развитие речи школьников 124

Васильева Е. В., Правда Е. А.

Проблемы организации учебного диалога/полилога в дистанционном обучении школьников как средства их социализации 128

Вергун А. А.

Роль волонтерской программы «Послы русского языка в мире» в продвижении языка межнационального общения стран СНГ 132

Винник И. Р.

Формирование ключевых компетенций школьников в процессе исследовательской деятельности 135

Вишнякова С. А., Капасова Д. А., Чекина Е. Б.

Совместный научный проект по обучению русскому языку как неродному в вузе (Россия — Казахстан). 138

Воронец М. В., Шпильная Н. Н.

Специфические для русского речевого общения способы согласия/несогласия в аспекте лингводидактики. 142

Глухих А. Н.

Преподавание русского языка в VUCA-мире: интерактивные сервисы в работе современного филолога 144

Гончарова А. В., Легочкина Е. Н.

Обучение русскому языку как иностранному в рамках международного сотрудничества вузов Российской Федерации и государств — участников Содружества Независимых Государств 147

<i>Джусупов М.</i> Изучение звуковой системы в условиях языкоречевого тюркско-русского контактирования	152
<i>Жолудь В. Л.</i> Обучение русскому языку как родному и русскому языку как иностранному: творческий взаимообмен	155
<i>Захарова Н. Н.</i> Изучение макрокомпонентной семантики лексической единицы при формировании колокационной компетенции иностранных учащихся	159
<i>Карпова Т. Б.</i> Обучение лексике русского языка студентов-филологов из Туркменистана ...	163
<i>Коломейцева Е. Б.</i> Преподавание русского языка в школах Киргизии: проблемы и пути их преодоления	167
<i>Копырина М. В.</i> Скороговорки на занятиях по русскому языку как иностранному.	170
<i>Кочковая И. О.</i> Использование адаптированных детективов для обучения РКИ групп с элементарным и I сертификационным уровнем владения языком.	173
<i>Кравцова М. Ю.</i> Диахрония и сравнительно-исторический метод на уроках русского языка в средней школе	176
<i>Гущина К. Н.</i> Конвергентность современной лингвистической мысли: состояние и перспективы	180
<i>Кунакова К. У., Кунакова Г. У.</i> Вторичный текст при обучении студентов русскому языку как неродному.	183
<i>Лагай Е. А.</i> Лингвометодические аспекты обучения тюркоязычных студентов предположно-падежным конструкциям русского языка	187
<i>Лановенко Н. Н.</i> Развитие учебно-познавательных компетенций школьников Казахстана как путь повышения эффективности преподавания русского языка	191
<i>Лукашова А. В.</i> Работа с текстом правовой тематики при обучении языку специальности ...	195
<i>Мешкова А. Д.</i> Обучение студентов фармацевтического факультета профессиональному русскому языку: перспективы внедрения дисциплины в Курском государственном медицинском университете	200
<i>Милованов В. В.</i> О функционировании феминитивов в русском языке новейшего времени ...	203
<i>Мингазова Л. С.</i> Создание цифровых инструментов для подготовки к олимпиадам по русскому языку (опыт работы в полилингвальной гимназии)	206

Нарманова М. Н.

Исследовательская деятельность на уроках русского языка и литературы в казахской школе 210

Недосугова А. Б.

Профессионально ориентированная подготовка по русскому языку как неродному будущих специалистов из стран СНГ в области международных отношений и международного права 213

Никитевич А. В.

В плену интерпретаций семантики русского диалектного слова и когнитивно прогнозируемая реальность языка 217

Нуруллина Г. М., Халиуллин А. А.

К вопросу о развитии связной речи учащихся на уроках русского языка 221

Панова О. Б.

Русский язык и его роль в процессе воспитания и образования человеческой личности 224

Парфенцева Е. А.

Цитата дня 228

Прикуле М. Н.

Специфика организации урока русского языка для детей с ОВЗ 231

Прокопчик М. М.

Интерактивные формы обучения как средство повышения познавательной активности учащихся на уроках русского языка и литературы. 235

Рахматуллаева Г. М.

О профессионально ориентированном преподавании русского языка в неязыковом вузе 237

Свинцова И. Ю.

Язык макроэкономики как объект лингводидактической интерпретации в аспекте преподавания РКИ 240

Сеничкина О. А., Бурец Е. Д.

Дислексия в контексте обучения иностранным языкам 244

Синягина Ж. Н.

Особенности преподавания родного языка (русского) в начальной школе. 248

Сичинава Н. Г.

Работа над анимационными фильмами как средство развития коммуникативной компетенции инофонов 251

Смирнова Ю. Г.

Цифровые инструменты как способ оптимизации работы над текстом на занятиях по РКИ в университете. 255

Тимошина Д. В.

О возможностях использования мессенджеров в образовательном процессе (из опыта преподавания русского языка как иностранного) 257

Турилова М. В.

Изучение русского языка и культуры при подготовке к фольклорным, диалектологическим, археологическим и другим экспедициям в России. 260

Умарова Б. Х., Таирова Д. Р.

Развитие русского языка как одно из приоритетных направлений языковой политики 263

Федорова Л. И.

К вопросу о специфике проведения внеаудиторной работы при обучении русскому языку студентов неязыковых вузов 267

Цицкун В. В.

Лингвистический проект по составлению словаря потенциальной фразеологии как одна из форм организации обучения фразеологии в вузе . . 269

Колмакова В. В., Шалков Д. Ю.

Модерированная лекция с элементами интеллектуальной игры как средство формирования лингвоэкологического сознания обучающихся . . 273

Шарана А. А.

Формирование профессиональной компетенции студентов-медиков на уроках РКИ 278

Саркисян И. Р., Таткало Н. И.

Социально-психологическая оптимизация процесса обучения русскому языку в вузе 282

Черновалюк И. В.

Развитие профессионализма педагога в системе высшей школы. 285

Ольховская А. И.

Обучение лексике в цифровой среде (на материале интерактивного авторского курса «Слова и словечки») 289

Направление 2

Актуальные проблемы билингвизма

и диалога культур

7 декабря 2021 г.

Овчеренко Н. А.

Проблема формирования двуязычной личности в молдавской семье в условиях мультилингвизма 294

Рабенко Т. Г., Нямжав Буяннэмэх

Обыденная семантика бионима «кабан» в русском и монгольском языках. . . 298

Чеденова А. Б., Муктарбек М.

Билингвизм как фактор укрепления межкультурных отношений между Россией и Кыргызстаном 302

Таратина Е. Г.

Социолингвистический «портрет» чувашско-русского малыша-билингва (на материале речи малышей-билингвов 2–3 лет). 305

Гатина А. Э.

Семантические примитивы в экспликации дидактического содержания пословиц 311

Юрченко М. Г.

Категориальные признаки ментального образования *воспитатель* в период XVIII–XIX веков 313

Брагина Н. Г., Войславова С. С., Делева Н. П.

**Русско-болгарский тематический классификатор:
основы лингвокультурного комментария 317**

Молдомамбетова А. С.

**Проблема трансляции родного языка в условиях билингвальной семьи
(на примере городских жителей Кыргызстана) 322**

Решке Н. А.

**Использование результатов сопоставительного исследования
фразеологических единиц при обучении русскому языку как иностранному . . . 325**

Короткевич И. И.

**Русскоязычные толкования реестровых слов в «Словаре белорусского языка»
И. И. Носовича: лингводидактический аспект 328**

Авдуева З. С., Мискичкова З. Я.

**Этнокультуремы-тюркизмы в творчестве Ч. Айтматова
как пример актуализации билингвального мировосприятия 331**

Сердюкова А. В., Сердюков В. А.

**Изучение уникальных природных ландшафтов для углубления
диалога культур в процессе обучения студентов-геоэкологов 335**

Бережко А. Д.

**Условия формирования личностных компетенций обучающихся
на уроках родной (русской) литературы 337**

Блаувельт Е. И.

**Нивелирование коммуникативных трудностей подростков-билингвов
из русско-немецких семей с помощью метода библиотерапии 341**

Андрушкевич Я. Р.

Диалог культур в практике обучения РКИ американских студентов 344

Урюпина Т. М.

**Влияние особенностей менталитета индийских студентов
на процесс лингвокультурной адаптации при обучении в вузах России 348**

Илларионова В. И., Еттянова В. Н.

**О гендерных особенностях перевода стихотворения А. С. Пушкина
«Я памятник себе воздвиг...» 351**

Бенямина Хабиб

Межкультурный подход при обучении иностранному языку 355

Мамедова И. О.

**Билингвизм как языковое и культурное явление.
Конвергенция и дивергенция 358**

Щеглова И. В., Ван Ши

**Осмысление ценностных доминант языкового образования
в русской лингвокультуре 362**

Баматгиреева М. В.

Актуальные проблемы обучения русскому языку учащихся-билингвов 366

Кизилова Н. М.

**Особенности преподавания русского языка билингвам из стран СНГ
на подготовительном факультете неязыкового вуза 370**

<i>Искандарова З. З., Артюшков И. В.</i> Лингвокультурологический подход к обучению русскому языку в башкирской школе	373
<i>Юнг Д. А.</i> Топонимика Германии в вопросе о прародине славян	377
<i>Рябокоть А. В.</i> Российское образование для детей-инофонов.	379
<i>Захидова Л. С.</i> Case-метод как составляющая формирования мотивации к изучению иностранных языков в вузе (из опыта работы)	381
<i>Буряченко Т. И., Буряченко Е. С.</i> Примеры работы с концептом в билингвальной аудитории	384
<i>Шамне Н. Л., Милованова М. В.</i> Некоторые особенности адаптации студентов-билингвов в вузовской среде . . .	388
<i>Метревели М. Г.</i> Исследование русско-грузинского билингвизма в процессе обучения.	392
<i>Лямкина В. А.</i> Особенности этнической идентичности русского народа	396
<i>Бугенова Л. А., Умбетбекова К. М.</i> Билингвизм как социокультурный феномен.	399
<i>Иванова Г. П.</i> Прозаические миниатюры как репрезентация взаимодействия культур (на материале мини-текстов на вепском языке А. С. Ульянова)	401
<i>Далян Н. Е.</i> Функционирование лексических единиц русского языка в речи армян-билингвов.	404
<i>Миргородская А. Ю.</i> Русская научная ментальность	408
<i>Гаврищук М. Л., Малюченко О. Ю.</i> Пословицы и поговорки с концептом <i>труд, работа</i> в русском и туркменском языках	412
<i>Бадалова Ш. А.</i> О некоторых вопросах процесса понимания и перевода учащимися-узбеками текстов на русском языке	415
<i>Береснева Л. Н., Надежкин А. М.</i> Стих Иов. 15:7 в славянском, старолатинском, коптском и эфиопском переводах	419
<i>Суханинская У. И.</i> Графико-орфографическое полиязычие как средство привлечения внимания (на материале названий коммерческих объектов г. Павлодара).	422
<i>Мякшева О. В.</i> Речевой жанр творческого общения представителей интеллигенции разных национальностей	425
<i>Бутешова А. Р.</i> Культура как уровень общественного сознания	428

Сунь Вэйфан

**Лексическая репрезентация концепта «китайская еда»
в комментариях русских туристов о Китае. 431**

Юсеф Зейна

Место концепта в контексте диалога культур 434

Позднякова А. А., Хамуркопаран Д.

Работа с отглагольными дериватами в тюркоязычной аудитории 437

Байсариева Д. Р.

**Фразеологизмы как отражение языковой картины мира
русского и казахского народов. 441**

Добаев К. Д., Мурадылова Г. Ш., Карыбаева А., Тойбекова А.

**Значение слова с национально-культурным компонентом на уроках
кыргызского языка в русскоязычной начальной школе 444**

Стефанова Я. С., Лейбук М. П.

Актуальные проблемы билингвизма 448

Яковлева Л. Э.

Диалог культур в содружестве искусств и на перекрестке эпох 451

Калина Н. Г.

Особенности обучения русскому языку в школах Приднестровья 455

Треблер С. М.

«Время» в языковой картине мира русских и казахов 459

Рогозная Н. Н., Багдугева А. В.

Инновационные технологии в межкультурной лингводидактике. 463

Бобровская О. А., Слепцова Е. В.

**Применение игровых приемов в образовательной деятельности
по развитию русской речи детей-билингвов дошкольного возраста 467**

Абдуллаев С. Н., Гиляузизова Н. М.

Русский язык в Кыргызстане в контексте поликультурализма и многоязычия. . . . 471

Темирова Ж. Г.

**Специфика индивидуально-авторской картины мира
писателя-билингва Р. Ш. Сейсенбаева 474**

Абильдинова Ж. Б.

**Вербализация концепта «счастье/бақыт/happiness»
в русском, казахском и английском языковом сознании
(по данным ассоциативного эксперимента) 478**

Соколова А. А., Фатеева Н. А.

**Приобщение иностранных курсантов военно-инженерного вуза
к культуре страны изучаемого языка 482**

Шерстобитова И. А.

Фонетическая культура билингварной личности 485

Поселенова А. В.

Ф. М. Достоевский в диалоге культур России и Турции 487

<i>Алексеева Е. А.</i>	
О роли лингвострановедческих знаний и символической компетенции в преподавании русского языка как иностранного	490
<i>Беликова Л. Г., Ерофеева И. Н.</i>	
Народные сказки — пример диалога культур о жизни и нравственности	494
<i>Киселева А. М.</i>	
Признаки культуры макроментального образования муж	497
<i>Жданова Ю. В.</i>	
Лексема <i>государство</i> в русских и японских словарях.	501
<i>Сас Т. С.</i>	
К вопросу о необходимости перевода художественного текста в условиях билингвизма	504
<i>Бактыбаева А. Т.</i>	
Юмор в русскоязычной современной прозе Казахстана (на примере повести Х. Булибекова «Кипчак в Антарктиде»)	506
<i>Поплавская Т. В.</i>	
Доминанты гуманитарной подготовки в восточноевропейском образовательном пространстве.	510
<i>Хикматова Д. П.</i>	
Деловая игра как один из важнейших практических элементов обучения в освоении нового материала иностранцами студентами подготовительного курса	512
<i>Дондокова Ц. Л.</i>	
Творческая деятельность школьников в обучении русскому языку в условиях русско-бурятского двуязычия.	515

Научное издание

**Международный научный конгресс «Русский язык в глобальном
научном и образовательном пространстве» (6–10 декабря 2021 года)**

Сборник материалов

Часть I

*Направление 1: Координация и повышение эффективности преподавания
и научного изучения русского языка на пространстве СНГ*

Направление 2: Актуальные проблемы билингвизма и диалога культур

Техническое редактирование

А. Н. Арефьева, А. А. Орлова, Н. М. Разумова

Компьютерная верстка *А. В. Дунько*

Подписано в печать 26.11.2021.

Гарнитура Таймс. Формат А4.

Усл. печ. л. 66.

Редакционно-издательский отдел
департамента научной деятельности
Государственного института русского языка
им. А. С. Пушкина.

Государственный институт русского языка
им. А. С. Пушкина
117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6.
Тел.: + 7 495 330 88 01. Факс: + 7 495 330 85 65.
Эл. адрес: inbox@pushkin.institute
Сайт: www.pushkin.institute

Отпечатано в ИП Лежия Ахра Владимирович

ISBN 978-5-98269-255-9



9 785982 692559 >



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ
И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА
им. А.С. ПУШКИНА

Пушкин



Международный научный конгресс

**«Русский язык
в глобальном научном
и образовательном
пространстве»**

6–10 декабря 2021 г.

Сборник материалов

Часть I

*Направление 1: Координация и повышение
эффективности преподавания и научного изучения
русского языка на пространстве СНГ*

*Направление 2: Актуальные проблемы билингвизма
и диалога культур*

ISBN 978-5-98269-268-9

ISBN 978-5-98269-255-9 (Часть I)