

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ»

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА И МЕТОДИКИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

**Материалы
XIX Студенческой научно-практической
конференции**

Москва, РУДН, 15 апреля 2022 г.

**Москва
Российский университет дружбы народов
2022**

УДК 372.881.161.1(063)
ББК 81.411.2-99
А43

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Редакционная коллегия:
главный редактор – *В.М. Шаклеин;*
Е.Н. Барышникова, С.А. Дерябина,
С.А. Хавронина, О.С. Завьялова

**А43 Актуальные проблемы русского языка и методики
его преподавания : материалы XIX Студенческой научно-
практической конференции. Москва, РУДН, 15 апреля
2022 г. – Москва : РУДН, 2022. – 147 с. : ил.**

В сборник включены тексты докладов, которые были представ-
лены на XIX Студенческой научно-практической конференции «Акту-
альные проблемы русского языка и методики его преподавания», состо-
явшейся 15 апреля 2022 г. в Российском университете дружбы народов.

УДК 372.881.161.1(063)
ББК 81.411.2-99

ISBN 978-5-209-11262-4

© Оформление. Российский университет
дружбы народов, 2022

Ю.Д. Алексакова
(Российский университет дружбы народов)

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Использование современных электронных технологий «в процессе обучения русскому языку как иностранному обеспечивает вариативность, повышает эффективность обучения», «обеспечивает эффективное самостоятельное изучение языка» [Азимов 1996; 8-9].

Современные электронные ресурсы представлены широко. Это специализированные источники, электронные базы данных текстовых и аудиовизуальных материалов, дистанционные курсы, мобильные приложения и многое другое.

Компьютерные технологии позволяют учащимся коммуницировать с носителями, получать информационную поддержку при изучении РКИ, обеспечивают знакомство с культурой страны посредством виртуальных путешествий и экскурсий, предоставляют «возможность тестирования и самопроверки» [Руденко-Моргун, Дунаева 2009; 179].

В специальную среду обучения русскому языку как иностранному включаются различные технологии, которые выполняют задачу научно-методической поддержки преподавателя РКИ и информирования иностранных учащихся. Среди них, например, «Грамота.ру» (www.gramota.ru).

Важную роль в обучении русскому языку как иностранному играют базы данных – собрания текстовых, аудиовизуальных материалов. Например, художественные фильмы (www.mosfilm.ru), мультфильмы (www.soyzmult.ru).

Дистанционные курсы представляют собой особую группу инструментов для дистанционного обучения. При их создании «важно учитывать практическую направленность и коммуникативно-деятельностную основу обучения, когда

содержанием обучения является комплекс знаний, навыком, умений, необходимых для практического владения языком в различных сферах и ситуациях общения» [Богомолов 2008; 320]. В современной лингводидактике выделяют следующие особенности современной электронной среды: гипертекстовая организация учебного материала, дающая учащемуся возможность самостоятельно наглядно структурировать и дозировать большие объёмы информации; интерактивность; мультимедийность [Потапова 2004; 82-85].

Существует ряд платформ, которые обеспечивают учащемуся самоподготовку в ходе дистанционного обучения. Такие программы включают в себя упражнения разного вида, например: поиск соответствия, вставка пропущенного слова, соотнесение рисунков и толкований и др. Например, Quizlet (<http://www.quizlet.com/>) позволяет создавать интерактивные упражнения: поиск соответствия между словами и выражениями, проверка понимания значений, выбор слов из списков. Платформой с аналогичным набором функций является Memrise (<https://www.memrise.com/>). Удобство заключается в том, что проходить задания можно не только за компьютером, но и на смартфоне или планшете.

Социальные сети открывают иностранному учащемуся и преподавателю много возможностей. Например, «ВКонтакте» позволяет студенту познакомиться с аудиовизуальными материалами России, обсудить интересные темы с единомышленниками, вступить в сообщества и группы по изучению русского языка как иностранного.

Развитие информационно-коммуникационных технологий представляет особый интерес для методики преподавания русского языка как иностранного.

Литература

1. Азимов Э.Г. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного с помощью компьютерных технологий: Дисс. ... д-ра. пед. наук. – М., 1996.

2. *Богомолов А.Н.* Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному. Лингвокультурологический аспект. – М., 2008.

3. *Потапова Р.К.* Новые информационные технологии и лингвистика. 2-е изд. – М., 2004.

4. *Руденко-Моргун О.И., Дунаева Л.А.* Дидактическое тестирование как механизм управления самостоятельной работой в обучающей мультимедиа среде // Компьютерные учебные программы и инновации. – М., 2004.

РОЛЬ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В настоящее время интерес к изучению русского языка иностранными гражданами продолжает увеличиваться, что объясняется расширением международных связей Российской Федерации с другими государствами в политической, экономической, научной, культурной сферах. Получение образования, ведение бизнеса, занятие наукой и т.д. в большинстве случаев предполагает личные контакты между людьми. Умение осуществлять устную коммуникацию – одно из ключевых умений для осуществления людьми разных видов деятельности. Вследствие этого овладение иноязычной коммуникативной компетенцией, которая определяется как «совокупность знаний о системе языка, позволяющей учащемуся посредством иностранного языка осуществлять общение» [Литвинко 2009; 47], предполагает формирование разных типов навыков, одним из которых является фонетический.

Методистами фонетические навыки определяются как «слуховые и речемоторные операции, обеспечивающие как восприятие, так и реализацию единиц разных уровней фонологического компонента данного языка в соответствии с его системой и нормой» [Любимова 1993, 33]. Иными словами, под фонетическим навыком понимается способность верного восприятия звукового образца, его соотнесения с лексическим значением и его правильное произношение. Данный навык развивается путем изменения привычной для ученика системы произнесения, когда обнаруживаются сходства и различия в артикуляции звуков родного и русского языков.

Традиционно к фонетическим навыкам относят слухопроизносительные и ритмико-интонационные. Под слухо-

произносительными навыками понимают способность верно воспринимать и правильно произносить услышанный звуковой образец в соответствии с нормами изучаемого языка.

В свою очередь в слухопроизносительных навыках учёные выделяют: аудитивные и фактически произносительные. Первые подразумевают идентификацию и различение звуков, слов, предложений и т.п. Вторые связывают с умением произносить конкретные звуки, слоги, слова и т.д.

Формирование ритмико-интонационных навыков заключается в развитии способности распознавать и использовать всевозможные типы ударения и интонирования.

Язык как средство общения используется главным образом в звуковой форме. В тех случаях, когда говорящий нарушает фонетические нормы, его речь становится труднодоступна слушающему и часто вызывает у слушающего неверное восприятие. Следовательно, обладание участниками общения высокого уровня навыков произношения можно считать важнейшим требованием для успешной коммуникации.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного фонетические навыки рассматриваются как составные компоненты речевых умений, к которым относятся также и лексические умения, и грамматические. При этом методисты отмечают, что уровень владения речевыми умениями напрямую зависит от того, насколько полно были предварительно сформированы слухопроизносительные навыки. Таким образом, качественно сформированные фонетические навыки становятся необходимым условием успешного овладения как рецептивными, так и продуктивными видами речевой деятельности, а в конечном итоге, залогом успеха коммуникации в целом.

В связи с этим фонетическому аспекту следует уделять внимание не только в вводно-фонетическом курсе, на самом первом этапе изучения русского языка как иностранного, но и на протяжении всего периода обучения.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что формирование фонетических навыков, комплексное развитие артикуляционных, просодических и интонационных умений, играет ключевую роль в формировании иноязычной коммуникативной компетенции и должно осуществляться целенаправленно и непрерывно на всех этапах изучения русского языка как иностранного.

Литература

1. *Крючкова Л.С., Мощинская Н.В.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: Учеб. пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. – М., 2009.
2. *Литвинко Ф.М.* Коммуникативная компетенция как методическое понятие // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: Сб. науч. ст. – Вып. 9. – Мн., 2009.
3. *Любимова Н.А., Егорова И.П., Федотова Н.Л.* Фонетика в практическом курсе русского языка как иностранного: Учеб. пособие. – СПб., 1993.
4. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989.

ЯЗЫКОВЫЕ ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИЗ ТУРКМЕНИСТАНА

Одним из важных составляющих инновационной реформы образования Туркменистана стала языковая политика, ориентированная на изучение учащимися и студентами трех языков – родного туркменского, русского и английского [Хыдыров, Ильясова 2019].

Отметим, что студенты, приезжающие на обучение в высшие учебные заведения РФ, владеют определенной базой знаний по русскому языку. У них частично сложилась языковая система, закрепились наиболее употребительные слова, но имеются речевые ошибки, связанные с отсутствием регулярной речевой практики. Отсутствием регулярной речевой практики обусловлен тот факт, что туркменские учащиеся долго адаптируются к языковой среде, плохо усваивают материал. Определенные проблемы в обучении русскому языку возникают вследствие постоянного взаимодействия туркменских студентов со своими одноклассниками во внеучебное время, где общение реализуется на туркменском языке, частого перехода на родной язык на занятиях, на перерывах, что задерживает их полное вхождение и погружение в процесс изучения языка.

Начиная обучение фонетике, преподавателю следует направить внимание на возможность наличия фонетической интерференции в русской речи туркменских учащихся. Это означает, что часто происходит перенос фонетических особенностей родного языка на изучаемый язык. В частности, ударение, выполняющее особую роль в оформлении слова, в русском языке свободно, не имеет определенного места, в туркменском языке – ударение постоянное, фиксированное, обычно падает на последний слог слова.

В процессе изучения раздела орфоэпии и графики подчеркнем, что русский алфавит использует кириллицу и включает 33 буквы. В кириллическом алфавите туркменского языка отсутствуют буквы «ц», «щ», «ъ», «ь», поэтому преподаватель обращает особое внимание на правильное использование написания этих букв, поскольку несоблюдение орфографических норм неизбежно приводит к искажению лексических и грамматических значений слова [Хыдыров, Ильясова 2019].

В процессе изучения морфологических и грамматических категорий русского языка иностранными студентами следует обратить особое внимание на наличие в русском языке категорий рода для существительных и прилагательных и вида для глаголов, отсутствующих в туркменском языке. Преподаватель должен достаточно основательно подать соответствующий материал, акцентировав внимание на грамматических средствах: окончаниях, суффиксах, префиксах, предлогах, вспомогательных словах. В частности, прилагательное в русском языке меняется по родам, числам и падежам (в зависимости от характера основы имеет варианты родовых и падежных окончаний). В туркменском языке прилагательные, равно как и наречия, являются неизменяемыми словами.

Обязательным условием эффективного обучения иностранных студентов является учет своеобразия системы русского языка по сравнению с их родным языком, анализ особенностей восприятия и усвоения этих специфических черт этим иностранным контингентом. Полезным для дальнейшего исследования будет сравнительный анализ культурных особенностей русского и туркменского языков, а также рассмотрение специфики учебно-познавательной деятельности и языковой личности туркменских студентов.

Литература

1. *Войтович И.К.* Иностранные языки в контексте непрерывного образования: монография / Под. ред. Т.И. Зелениной. – Ижевск, 2012.

2. *Петухова, М.Е., Симулина И.А.* Синтаксическая синонимия при обучении русскому языку как иностранному и неродному // Новое слово в науке: перспективы развития: Материалы III междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 5 марта 2015 г.). – Чебоксары, 2015.

3. *Хыдыров С.А, Ильясова Г.К.* Сопоставительная типология туркменского и русского языков. – Ашхабад, 2019.

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

КРАТКОЕ ОПИСАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ВИДЕОГРАММЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ

Видеограмма является эффективным средством обучения, которое широко используется на всех этапах обучения. В современной академической среде представлено немало учебников и учебных пособий, направленных на изучение РКИ, и многие из них содержат в себе информацию, которая представлена в виде письменного текста и видеограмм (рисунков, таблиц, схем, фотографий).

Лексика – это иерархически организованная система языка, которая состоит из нескольких уровней, в каждом из которых имеется собственный набор языковых знаков [Гез, Ляховицкий, Миролубов и др. 1982; 195]. В лексике функциональными единицами языка выступают слова и их сочетания (словосочетания), а также устойчивые выражения (фразеологизмы) и речевые клише.

В процессе обучения РКИ студенты-иностранцы очень часто встречаются с проблемой интерференции, связанной с различиями между системами родного и русского языка, ввиду того что сами слова, являющиеся базовыми единицами языка, имеют не только разное написание, но и разное лексическое значение, в том числе и в контексте одного и того же написания.

При этом важно понимать, что без освоения лексики невозможно освоить и виды речевой деятельности: ни продуктивные (говорение, письмо), ни рецептивные (аудирование, чтение).

Для освоения лексики в методике РКИ в общем виде принято семантизировать и активизировать её посредством:

наглядности, антонимии, синонимии, степени выраженности признаков, состава слов, лексической сочетаемости, контекста, стилистической окрашенности, перевода на родной язык. При этом слова изучаются вне изоляции от иных слов, от смыслового контекста. Обучающемуся РКИ следует воспринимать новые слова русского языка посредством использования всех коммуникационных каналов: зрительного, слухового, тактильного и др. [Наговицына 2020; 222].

Использовать все эти средства сразу практически невозможно ввиду сложности русского языка. В связи с этим на занятиях по лексике в рамках РКИ в качестве значимой «палочки-выручалочки» выступает видеограмма. Она используется прежде всего для того, чтобы посредством различных её типов объяснить (показать) значение слов и словосочетаний, семантизировать их, не переводя их при этом буквально, автоматизировать их понимание посредством визуализации.

К основным типам видеограмм, применяемых при обучении лексике, являются изображения (рисунки), демонстрации действий и предметов, характеризующих значение слов русского языка. Преподаватели РКИ могут:

- использовать наглядность: реальные примеры; картинки-карточки; презентации и программы для показа слайдов и небольшие видео;

- использовать описание (толкование, объясняющее словосочетание или предложение) или дефиницию (определение);

- указывать словообразовательную ценность текста и т.д.

Например, в книге «Русский язык в картинках» [Геркан 1970] используются картинки для объяснения *вопросов когда, кто это, что это* и т.д., которые эффективно помогают начинающим понимать слова.

Фразеологизмы на русском языке также трудны для понимания иностранными студентами. Например, в книге «Русские фразеологизмы в картинках» [Дубровин 1987] ис-

пользуются рисунки, чтобы сделать такие фразеологизмы, как *бросаться словами, держать себя в руках, как по маслу, как грибы после дождя* и т.д. живыми, интересными и понятными.

Таким образом, при обучении лексике в рамках РКИ видеогаммы играют значительную роль для успешного освоения языка. Опираясь на семантизацию слов, учащиеся могут быстрее усваивать информацию, а также это делает преподавание учителей более продуктивным.

Литература

1. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М., 1982.
2. Геркан И.К. Русский язык в картинках. – М., 1970.
3. Дубровин М.И. Русские фразеологизмы в картинках. – М., 1987.
4. Наговицына А.В. Система занятий по обучению лексике РКИ китайских студентов на базовом уровне // Актуальные проблемы филологии. – Екатеринбург, 2020.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ РУССКОЙ РЕЧИ

Обучение аудированию – важная часть обучения любому иностранному языку. Согласно С. Ландстин, аудирование – сложный процесс, посредством которого речь в нашем сознании превращается в смысл. Качественное формирование аудитивных навыков необходимо при изучении любого иностранного языка, и во многом обучение аудированию зависит именно от «грамотности преподавателя» [Дерябина, Любимова 2021; 299]. Четкая речь, правильно и по уровню составленные задания, умение заинтересовать – всё это существенно помогает учащимся освоить этот сложный аспект обучения. Преподаватель должен уметь создавать комфортную среду для обучающихся, в которой те смогут почувствовать себя увереннее. Также важна техническая сторона: оборудование, с которого студенту предлагается прослушивать тексты для аудирования, должно быть достаточно качественным, чтобы воспроизводить звук без каких-либо искажений.

Прежде чем перейти к психологическим трудностям, которые испытывает обучающийся в процессе формирования аудитивных навыков, приведем определение термина «аудирование». Аудирование является одним из четырех видов речевой деятельности, а именно рецептивным видом речевой деятельности, «суть которого заключается в восприятии языковой формы высказывания и понимании его смыслового содержания» [Хавроница, Балыхина 2008; 63]. Именно этот вид речевой деятельности вызывает ряд трудностей от тех, что связаны с технической составляющей, а именно качество записи или звуковоспроизведения, до тех, что связаны с восприятием информации самим студентом.

В процессе обучения аудированию, студент сталкивается с рядом трудностей, в том числе, психологических. Прежде всего, какими бы маленькими не были языковые группы, студенты в них обладают разным уровнем слухового, зрительного восприятия, а также разной скоростью и эффективностью запоминания информации. Кроме того, прослушивание сообщения для дальнейшей работы с представленной в нем информацией требует длительной концентрации внимания на содержании звучащего высказывания, что не всегда под силу студентам. Особенно, если содержание аудиоматериала им неинтересно, а сами они находятся еще на начальном этапе изучения языка.

Для преодоления подобных трудностей следует правильно подбирать материал для аудирования. Прежде всего, следует обращать внимание на длительность сообщения. На начальном этапе обучения следует давать студентам для прослушивания короткие аудиофайлы, чтобы учащийся не успел потерять концентрацию, и его внимания хватило на все сообщение. Кроме того, следует обращать внимание на темп речи и дикцию говорящего, а также на качество самой записи. На начальном этапе речь должна быть четкой и медленной, чтобы студенты успевали услышать, обработать и понять все части высказывания.

Трудности аудирования могут быть связаны не только с записью, но и с психологическими установками самого учащегося. Если студент боится совершить ошибку и стремится понять каждое слово в сообщении, аудирование превратится для него в стрессовую ситуацию, где учащийся будет стараться понять, запомнить и записать каждое сказанное слово. Задача преподавателя – помочь студенту избавиться от страха совершить ошибку и научить пониманию общего смысла высказывания, а не каждого отдельно произнесенного слова.

Таким образом, психологическими трудностями являются: проблемы с запоминанием, концентрацией и сохранением внимания страх ошибиться. Психологические труд-

ности при обучении аудированию – распространенная и значимая проблема. Однако при правильной методической работе преподаватель способен облегчить и снять некоторые трудности, что позволит обучающимся успешнее осваивать этот вид речевой деятельности.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. – М., 2009.
2. Дерябина С.А., Любимова Н.А. Фонетизация обучения русскому языку как иностранному в цифровом гуманитарном знании: теоретический аспект // Русистика 2021 – Т. 19. – № 3.
3. Зимняя В.Н. Педагогическая психология. – М., 1986
4. Кочкина З.А. Аудирование как процесс восприятия и понимания звучащей речи // Иностранные языки в высшей школе. – 1964. – № 1.
5. Хаверонина С.А., Балыхина Т.М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный». – М., 2008.
6. Lundsteen S.W. Listening: Its Impact at All Levels on Reading and Other Language Arts. Urbana, Illinois, 1979.

Т.О. Борисова
(Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина)

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК ВИД ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Внеурочная деятельность – общепризнанный способ имитации и даже создания естественной языковой среды. Важность внеурочной деятельности, осуществляемой в формах, отличных от классно-урочной, соответствует современному требованию развития самостоятельности [Пусенкова 2020] в обучении вообще и подходу к усвоению второго языка не только как к его собственно изучению [Khakimova 2019]. В связи с этим в методике преподавания РКИ видится возможным применение компьютерных игр как средства для дополнительного погружения учеников в языковую среду.

Данный аспект можно считать актуальным потому, что значительную часть иностранных студентов составляют учащиеся вузов и школьники, увлеченные компьютерными играми. Игровые методы в отечественной традиции являются важной составляющей современной методики преподавания [Пассов 1991], [Эльконин 1999], [Щукин 2008]. Игровые технологии откликаются в учащихся положительными эмоциями, повышенной мотивацией, заинтересованностью и помогают им проследить, прочувствовать использование языка в смоделированных бытовых ситуациях. Компьютерные игры как слияние компьютерных и игровых технологий обеспечивают активное вовлечение обучающихся в процесс обучения различным видам речевой деятельности: аудиальный и визуальный компоненты закрепляют навыки аудирования и чтения, а разнообразные механики развивают внимание, логику, механизмы памяти, способность быстро оценивать ситуацию и принимать решения.

Компьютерные игры, используемые в процессе обучения подразделяются на два типа: учебные и неучебные. К учебным играм относятся те, которые изначально создавались «для использования в школах и вузах с целью формирования, развития и закрепления различных учебных навыков и умений» [Самохин 2020; 89]. Неучебные игры – игры, разработанные в рамках индустрии компьютерных развлечений. Нам интересен потенциал последних, поскольку в учебных играх процесс закрепления знаний превалирует над развлекательной составляющей и учащиеся воспринимают подобные проекты как проверку изученного материала и навыков, а не как поощрение или возможность погрузиться в языковую среду.

Одним из наиболее подходящих жанров компьютерных игр для внеклассной деятельности иностранных студентов, по нашему мнению, является визуальная новелла. Она представляет собой текстовый квест, в котором сюжет преподносится с помощью вывода на экран статичных или динамичных изображений со звуковым сопровождением. Отличительными особенностями современной визуальной новеллы выступают обилие текста, низкая интерактивность, наличие выбора вариантов ответа в диалоге и множественность концовок.

Данный жанр удобен для обучения по нескольким причинам. Во-первых, поскольку вся история предстает в виде текста и игрок волен переключаться между его отрывками тогда, когда пожелает, учащемуся становится проще воспринимать информацию: он может глубже погрузиться в контекст, неспешно ознакомиться с текстом, посмотреть в словаре незнакомые слова. Во-вторых, некоторые новеллы сопровождаются озвучкой, что параллельно развивает навыки слушания. В-третьих, если сюжет игры происходит в России, то это также дает учащемуся возможность познакомиться с частью ее реалий и с теми или иными особенностями культуры.

Так, в новелле «Зайчик» [Зайчик], которую мы можем рекомендовать для обучающихся РКИ уровня В2, действия

разворачиваются в конце 90-х гг. Некоторые реалии того периода поясняются в специальном словаре для иностранных игроков и тех, кто родился значительно позже («*“Муха” – первый в СССР и России периодический журнал комиксов для взрослой аудитории*»). В данной игре также удачно сочетаются художественный и разговорный стили, что поможет студентам освоить употребление русского языка в различных коммуникативных ситуациях: *«Кроны таяли в космической темноте»; «Спасите! Помогите! Петров с катушек слетел!»*.

Привлечение неучебных компьютерных игр проходит успешную апробацию в рамках МК «Поликод» для обучения английскому языку [Самохин 2020]. Подобные разработки видятся возможными и в рамках освоения РКИ.

Литература

1. Зайчик – 2021. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://store.steampowered.com/app/1421250/Tiny_Bunny/. – Дата обращения: 06.03.2022.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. – М., 1991.
3. Пусенкова Г.А. Самостоятельное профессиональное лингвообразование: материалы четырнадцатой международной научно-практической конференции. 18 сентября 2020 г. – Нижний Новгород, 2020.
4. Самохин И.С., Сергеева М.Г., Никашина Н.В., Баталов А.А. Образовательный потенциал неучебных (развлекательных) компьютерных игр на занятиях по английскому языку // Гуманитарные науки. – Ялта, 2020.
5. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. – М., 2008.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1999.
7. Khakimova M.Kh. Key factors affecting language acquisition development of EFL learners // Вопросы науки и образования. – Иваново, 2019.

КОМИКС КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Наступление эпохи расцвета информационных технологий неизбежно привело к ускорению темпа жизни и интенсификации образования, коснувшись, несомненно, и методики преподавания иностранных языков. Утверждение клиповой культуры [Тоффлер 2009; 119-120] и клипового мышления [Гиренок 2015], свойственного ее носителям, требует от преподавателей новых подходов к процессу обучения и разработки новых методических материалов.

Одним из удачных методических решений, с нашей точки зрения, является использование комиксов как дополнительного материала при обучении иностранному языку, в частности – русскому языку как иностранному. Несмотря на то, что дать понятию *комикс* исчерпывающее определение весьма затруднительно, большинство исследователей этого культурного феномена отмечает два обязательных аспекта, присущих комиксам: 1) сочетание вербального текста и рисунка; 2) выражение некоей идеи или повествовательный момент [Степанец 2020; 1-4].

Прежде всего, комикс обладает наглядностью, что отвечает не только общепедагогическим принципам (Я.А. Коменский называл наглядность «золотым правилом» дидактики), но и потребностям клиповой культуры с ее чрезвычайной важностью визуальной составляющей жизни. Кроме того, комикс является очень компактным способом представления информации, что позволяет значительно интенсифицировать работу на занятии (чтобы, напротив, прочитать полноценный текст на иностранном языке, ученикам обычно требуется немало времени). Будучи аутентичным материалом, комикс позволяет развивать не только фонетиче-

ские (при чтении реплик по ролям), грамматические и лексические языковые навыки, но и речевые умения, т. е. работать над коммуникативной компетенцией. Как и любому аутентичному материалу, комиксу присущ и лингвострановедческий аспект: как правило, комикс демонстрирует слова и выражения, свойственные разговорной речи (идиомы, отдельные сленговые фразы), стимулирует к привлечению отдельных фоновых знаний о русской культуре; более того, в комиксах нередко велика роль юмористической составляющей. Таким образом, их использование в методических целях позволяет познакомить учащихся с обобщенной картиной мировоззрения носителя русской культуры. Комикс предстает теперь как способ межкультурной коммуникации, что в дальнейшем может облегчить интеграцию учащегося в русскоговорящую социально-бытовую среду.

С методической точки зрения, комиксы весьма вариативны, и, прежде всего, в их рядах следует выделить отечественные и адаптированные. К первым относятся, например, комиксы от российского издательского дома Bubble (в том числе недавно экранизированный Олегом Трофимом и имевший большой успех «Майор Гром») или хорошо известные старшему поколению читателей комиксы из детского журнала «Мурзилка». Под адаптированными же комиксами понимаются переводы на русский язык американской супергероики, франко-бельгийских *bandeddessinée*, японской манги, корейской манхвы и проч. Безусловно, как первая, так и вторая категория обладают методической ценностью для преподавания русского языка как иностранного, однако, если отечественные комиксы хороши как источник лингвострановедческой информации (а также повод для учащихся опробовать свою лингвистическую интуицию, попытка воспринять незнакомую лексику, опираясь на изображение и сюжетную канву), то адаптации очень удобны для быстрого и интенсивного наращивания лексики (в случае, когда ученик владеет языком оригинала и может оперативно обращаться к пер-

воначальному варианту текста при любом столкновении с трудностями).

Стоит отметить существование, помимо аутентичных материалов, проанализированных выше, комиксов, специально созданных в целях преподавания русского языка как иностранного. Например, таковыми являются стрипы (ленты из 2–4 кадров), представленные на сайте russianforfree.com, с указанием уровня владения русским языком, ударений, ключевых слов и переводом на английский язык. Широко используются комиксы и в учебнике «Русский язык-1» [Ватютнев, Вохмина, Кочеткова 1988; 90], где авторы предлагают учащимся прокомментировать кадры и сделать вывод о любимом времени года героев. Подобные материалы исключительно удобны для преподавателей, однако их лингвострановедческая ценность, с нашей точки зрения, ниже.

Комиксы, как показывает проведенный анализ, весьма разнообразны и обладают большим методическим потенциалом для преподавания русского языка как иностранного, хотя не претендуют на то, чтобы заменить текст (в классическом понимании термина). Использование комиксов (как целиком, так и отдельных фрагментов) на занятиях по РКИ могло бы привнести в урок развлекательный момент, повысить мотивацию учащихся.

Литература

1. Ватютнев М.Н., Вохмина Л.Л., Кочеткова А.И. Русский язык-1. – М., 1988.
2. Гиленок Ф.И. Клиповое сознание. – М., 2015.
3. Королёва С.Б., Полозова К.А. Комиксы в обучении РКИ. Источники и приемы работы // Национальная ассоциация учёных. – 2020. – № 59.
4. Тоффлер Э. Третья волна. – М., 2009.
5. Степанец М.В. Понятие «комикс» как тип текста // Научно-образовательный журнал для студентов и преподавателей «StudNet». – 2020.». – № 10.

О НЕКОТОРЫХ ФОНЕТИЧЕСКИХ ОШИБКАХ НОСИТЕЛЕЙ АРАБСКОГО ЯЗЫКА ПРИ УСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

На формирование в речи носителей разных языковых групп фонетических ошибок при изучении русского языка как иностранного влияет интерференция. Фонетическая интерференция – это искажение нормы системы языка, которое происходит «в результате взаимодействия в сознании говорящего фонетических систем и произносительных норм нескольких языков. Она выражается в нарушении произносительных навыков, которые формируются на основе взаимодействующих систем» [Будник 2012; 171].

Филологи выделяют два типа фонетической интерференции: положительный и отрицательный. Первый не затрудняет процесс коммуникации, и носитель языка понимает иностранца, который совершает ошибку в произношении, но не меняет значение самой лексемы. При этом отрицательная интерференция осложняет общение, так как иностранный студент совершает такую фонетическую ошибку, которая меняет значение слова, и поэтому носитель языка не понимает его [Брызгунова 1963; 12]. Например, если неноситель языка не различает русские твердые и мягкие согласные звуки [л] и [л'], то он может произносить не «лук», а «люк», что влияет на процесс коммуникации, так как вторая лексема имеет совершенно иную семантику.

Основные фонетические ошибки носителей арабского языка в русской языковой системе можно разделить на следующие группы: проблемы при произношении согласных звуков [г], [п] и [х]. Так, при произнесении русского взрывного согласного звука [г] арабские студенты используют гор-тань, так как аналог данной фонемы в их родном языке (звук

[غ]) является гортанным. Данный вид интерференции можно считать положительным, так как он не влияет на процесс коммуникации, и носители русского языка понимают речь иностранца с подобными ошибками.

Аналогично с согласным звуком [x]. В русском языке он фрикативный, как, например, в слове «хлеб». В арабском языке существует три графемы аналогичные «X» в кириллице и соответственно три обозначенные ими звука, которые произносятся по-разному: [خ] – гортанный, но не фрикативный, [ح] – произносится на выдохе, [حْ] – произносится с придыханием и округлением губ [Симонова 2017; 28, 36, 55]. Благодаря тому, что фонетический ряд арабского языка шире, арабским студентам легче освоить русский звук [x]. Арабские студенты в результате анализа могут определить, какой из звуков их родного языка больше соответствует русскому. Обычно носители арабского языка выбирают гортанный звук, так как он больше, чем остальные в арабском, напоминает фрикативный, однако данный вид интерференции также не влияет на коммуникацию.

Благодаря частому гортанному и твердому (когда язык необходимо расположить широко, уперев его в нижние боковые зубы) произношению звуков, носители арабского языка при изучении русского привыкли произносить согласные фонемы более твердо и, например, не смягчать их в конце слова, как это принято в русском языке. «Брать»: [брат'] (в русском языке) – [брат] (так произносят арабские студенты). Арабы также не оглушают парные согласные на конце русского слова. Например, обед: [Лб' э т] – [Лб э Д].

При этом основной проблемой арабских студентов при изучении русского языка является произношение согласного звука [п], так как его аналог, а также обозначающая данный звук графема отсутствуют в арабском языке (в отличие, например, от фарси). В связи с этим обучающиеся из арабских стран, опираясь на фонетический ряд своего родного языка, который в данном случае уже, чем в русском, заме-

няют русский звук [п] привычным звуком [б] (в арабском – [ب]). Например, вместо «преподаватель» или «привет» они произносят [брэбЛдЛвЛтэл] и [бр'ивэд]. Подобное искажение нельзя назвать отрицательной фонетической интерференцией, так как оно не влияет на процесс коммуникации. При этом многие носители арабского языка даже на продвинутом уровне сохраняют данную фонетическую ошибку.

Таким образом, фонетическая интерференция носителей арабского языка чаще всего является положительной для коммуникации на русском, так как не усложняет процесс общения. Носители русского языка слышат указанные выше фонетические ошибки арабов, однако все равно понимают иностранцев, так как они не искажают семантику произносимых слов.

При этом благодаря частым фонетическим тренировкам и упражнениям, предложенным преподавателями-фонетистами, подобные фонетические ошибки удастся устранить из речи иностранных студентов. Наиболее распространенной фонетической ошибкой арабоговорящих учащихся остается произношение звука [б] вместо [п], так как последний в их родном языке образует лауну, вызванную отсутствием в арабском алфавите обозначающей данную фонему графемы. В связи с этим носители арабского языка даже на продвинутом уровне редко произносят данный звук правильно.

Литература

1. Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка. – М., 1963.
2. Будник Е.А. Фонетическая интерференция и иностранный акцент при обучении русскому произношению // *Linguamobilis*. – 2012. – № 3.
3. Симонова А.В. Учебно-методическое пособие по арабскому языку. Вводно-фонетический курс. – М., 2017.
4. Шаклеин В.М. Лингвокультуралогия: традиции и инновации. – М., 2012.

Л.Р. Гафурова
(Российский университет дружбы народов)

МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ГЛАГОЛАМИ ДВИЖЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Глаголы движения представляют трудность не только для иностранных студентов, изучающих русский язык, но и для преподавателей русского языка как иностранного. Русский язык во многом уникален, он включает огромное количество правил, которые сложно понять носителям других языков, потому что в их языке нет аналогов, с которыми они могли бы провести параллель. Глаголы движения кажутся понятными и очевидными для русскоговорящего человека, но для иностранцев эта тема – настоящее испытание. Когда нужно говорить идти, а когда ходить? Почему самолет в данном тексте именно летает, а не летит? Подобными вопросами часто задаются иностранные студенты при изучении русского языка.

Из «Книги о грамматике» известно, что глагол *идти* обозначает однопавленное движение, т.е. движение в одну сторону, когда глагол *ходить* может означать двупавленное или ненаправленное движение [Книга о грамматике 2018; 609]. Двупавленное движение необязательно должно подразумевать возвращение в исходную точку.

Подобное объяснение предлагают многие учебники по РКИ также и по остальным глаголам движения. Представленное объяснение правила безусловно является правильным, без него невозможно понять разницу глаголов движения, но лишь прочитав это правило, студенту тяжело запомнить значение глаголов движения надолго. В таких случаях авторы учебных пособий предлагают варианты для запоминания глаголов, которые основаны на принципе визуализации.

Е.В. Черненко, Н.В. Лучкина и И.В. Проценко в «Учебном пособии для иностранных учащихся подготовительных факультетов» предлагают писать стрелки под глаголами движения: стрелку в одну сторону под глаголами однонаправленного движения и стрелки в разные стороны под глаголами двунаправленного или разнонаправленного движения, чтобы студенты визуально запоминали значение изучаемых глаголов [Черненко, Лучкина, Проценко 2016; 4-6].

Также возможен вариант использования картинок, показывающих разницу между глаголами. Например, картинка людей, идущих в театр, а рядом людей, которые ходят по городу.

Представленные способы для запоминания глаголов являются очень эффективными, но стоит помнить, что 21 век – это век технологий. Компьютеры навсегда закрепились в жизни современного человека, поэтому не использовать их при своей работе является огромным упущением.

Одним из самых простых способов, который поможет студентам лучше усвоить сложнейшую тему, является яркая презентация с использованием анимационных картинок или коротких видео, чтобы объяснить разницу между глаголами движения на конкретных примерах. 100% опрошенных в ходе данного исследования студентов утверждают, что им легче запомнить значение глаголов на примере движущихся людей, чем разбирать статичные картинки и стрелки.

Следующим примером использования компьютерных технологий в изучении темы глаголов движения является создание мини-игр, которые приносят интерактив в обучение. Сегодня разработано огромное количество простых приложений, которые помогают создать простейшие игры, которых будет более, чем достаточно при обучении языку. Примером может быть игра с карточками, когда студент выбирает карточку со словом, а затем подбирает к ним движущуюся картинку. Также можно создать игру на соотношение или игру на время, когда студент вставляет правильные слова в

текст до истечения времени. Азарт придает интерес и помогает запомнить слова на подсознательном уровне. Не стоит забывать и об игре-пазле, когда после каждого правильного ответа открывается часть картинки, которая в самом конце становится одним полноценным изображением. Подобная игра также пробуждает интерес и заставляет заниматься изучением глаголов больше и чаще.

В ходе написания статьи был проведен опрос среди иностранных студентов, чтобы выявить наиболее подходящий способ для запоминания глаголов движения. Десять из пятнадцати студентов сказали, что для них наиболее удобным и интересным способом является компьютерная презентация и игра. Они отметили, что такой вид деятельности действительно помогает им лучше запомнить слова, потому что в голове всплывают яркие и наглядные картинки, а игра облегчает процесс обучения. Три студента утверждают, что для них лучшим способ запоминания стала игра и картинки со стрелками, а оставшиеся два студента отдали предпочтение картинкам со стрелками и презентации.

Таким образом, было выявлено, что компьютерные технологии в современной реальности действительно упрощают как работу преподавателя РКИ, так и обучение иностранных студентов, расширяя границы и помогая не ограничиваться лишь учебниками для лучшего запоминания информации.

Литература

1. Книга о грамматике. Для преподавателей русского языка как иностранного / Под ред. А.В. Величко. – СПб., 2018.
2. *Попова Т.В.* Способы глагольного действия и лексико-семантические группы глаголов. «Русская глагольная лексика: пересекаемость парадигм». – Екатеринбург, 1997.
3. *Черненко Е.В., Лучкина Н.В., Проценко И.Ю.* Глаголы движения: учебное пособие для иностранных учащихся подготовительных факультетов. – Ростов н/Д., 2016.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Изучение русского языка иностранными учащимися не должно сводиться только к так называемому «академическому» русскому языку. Необходимо обращаться и к такому материалу, который есть в нашей повседневной жизни: что мы видим по телевизору в виде рекламы, что читаем на улице в виде слоганов и т.д. В этой связи преподаватель должен сам хорошо понимать, как создаются такие тексты и в чем их особенность. Обратимся к такому явлению, как рекламный нейминг.

Нейминг – это комплекс работ, который направлен на создание маркетинговых имен для торговых марок и названий компаний.

История нейминга связана с развитием производства и усилением конкуренции, т.е. было необходимо найти способы выделения того или иного товара среди других, подобных ему. Сначала названия давались интуитивно, использовался описательно-ассоциативный метод. Но затем понадобилась работа филологов, лингвистов, психологов, маркетологов. Нейминг превратился в услугу, причем достаточно дорогую. Со временем он стал даже учебной дисциплиной.

Необходимо разобраться в языковой структуре рекламного слогана, если есть задача использовать его в иностранной аудитории при обучении русскому языку.

Слоган обычно состоит из коротких и отдельных предложений. Например, «Давайте сделаем лучше». Некоторые содержат короткие двойные предложения, такие как: «Пейджер Motorola, отправляйте информацию в любое время и в любом месте», а некоторые содержат короткие одинар-

ные предложения для названий компаний или брендов, таких как: «Haier, сделано в Китае».

Изучать рекламные слоганы в иностранной аудитории необходимо и по той причине, что они, по мнению исследователей, являются носителем культурного смысла, опыта [Анакишина 2012; 247], реклама есть продукт истории и культуры.

В заключение еще раз подчеркнем, что рекламные тексты богаты культурным (в том числе и лингвокультурным) материалом, поэтому этот материал должен использоваться в иностранной аудитории при обучении студентов русскому языку.

Литература

1. Анакишина Н.А. К вопросу о взаимодействии рекламы и массовой культуры // Омский научный вестник. – 2012. – №1-105.
2. Егорова Е.С. Феномен рекламы в контексте поликультурного общества: Автореф. дисс. ... к. социол. н. Саратов, 2012.

АУТЕНТИЧНЫЕ РУССКИЕ ПЕСНИ КАК ИСТОЧНИК УЧЕБНОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Одной из основных проблем разработки коммуникативных упражнений, которые выделяются в методике преподавания русского как иностранного (РКИ), выступает искусственный и неэффективный характер учебной коммуникации [Пассов 1989; 148]. Это затрудняет использование полученных на занятиях знаний в процессе реальной коммуникации. Для усиления прагматического аспекта подобных упражнений методисты советуют использовать системный подход [Вохмина 2005; 119]. Однако не всегда возможно создать реальные речевые ситуации в аудитории.

Данная проблема может быть решена посредством использования аутентичных песен на занятиях по РКИ. Профессор Saricoban Arif высказал предположение, почему музыка и песни не имеют широкого применения на занятиях, а используются лишь как дополнительный материал: существует явный недостаток теоретической обоснованности и исследований на эту тему. Также он отмечает, что образовательный процесс – это единственная сфера жизни, где музыку и песни до сих пор не используют во всём их потенциале [Saricoban & Metin 2000; 2].

Данная тема неоднократно привлекала интерес исследователей. При работе с аутентичными песенными произведениями были выяснены следующие свойства, доказывающие эффективность их использования: небольшой объём, актуальная тематика в силу большого количества материала различной жанровой принадлежности, обобщённость содержания, лёгкость и стереотипность лингвостилистических средств, наличие большого количества лингвострановедче-

ской информации, а также примеры естественного использования языковых единиц в реальном общении отражение традиционных норм поведения [Болотова 2017; 107].

Лексический материал в песнях запоминается благодаря рифме, ритму, протяжённости воспроизведения, приятному музыкальному сопровождению и частой повторяемости ключевых фраз. Обучение воспринимаются большинством студентов эмоционально. Нестандартная подача материала повышают мотивацию и познавательную активность, ускоряет психологическую и культурную адаптацию киноязычной среде, содействует глубокому и практическому применению иностранного языка.

При отборе песенных произведений исследователи рекомендуют руководствоваться лингвистическими, лингвострановедческими, коммуникативными, содержательными, психологическими и техническими критериями [Ерыкина 2017; 51]. Для выделения дидактического потенциала песни следует классифицировать материал по коммуникативным основаниям: учитывать ситуацию общения, ведущую интенцию текста, использованные формы речи.

При создании комплекса упражнений следует руководствоваться коммуникативным анализом текста песни для того, чтобы оценить возможность использования лингвокоммуникативных доминант в различных ситуациях общения, потенциал повышение творческого и мотивационного отклика на текст. Минимальная работа должна быть проведена над фрагментами текста, которые усложняют понимание, но не имеют большого значения для общего смысла песни, например, слова и устойчивые выражения, которые не входят в лексический минимум изучаемого уровня языка.

Однако до сих пор остаётся не раскрытым лингводидактический потенциал: не разработаны критерии отбора песенного материала и не существует эффективного комплекса упражнений, остаются не выявленными практические возможности параллельного изучения системы иностранного

языка и развития коммуникативной компетенции. Стоит отметить скромное представление данного материала на занятиях по РКИ.

Стоит обратить внимание на поиск и систематизацию песен, а также выявление ЛКД в аутентичных песенных произведениях. Необходимо совершенствовать комплексы упражнений на базе песенного материала.

Литература

1. *Болотова Ю.В.* Методика использования песен в преподавании русского языка как иностранного: уровни А2-В1: Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2017.

2. *Вохмина Л.Л.* К вопросу о системе упражнений для обучения устной речи при коммуникативном подходе // Материалы научно-практической конференции «Мотинские чтения». Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Ч.1. – М., 2005.

3. *Ерыкина М.А.* Методика интеграции аутентичного песенного материала в систему средств обучения иностранному языку (английский язык; неязыковой вуз): Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2017.

4. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989.

5. *Saricoban A., Metin, E.* Songs, verse and games for teaching grammar // The Internet TESL Journal. VI (10). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html>. – Дата обращения: 14.03.2022.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИЗОГРАФОВ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ У ДЕТЕЙ-ИНОСТРАНЦЕВ

У детей дошкольного возраста нередко возникают проблемы с запоминанием букв. У тех, для которых русский язык не родной, восприятие букв может стать большой проблемой.

Одним из методов решения проблемы восприятия букв кириллицы является подача информации в виде изографов – изображений, на которых буквы имеют форму предметов. С их помощью развивается фантазия и воображение. Л.С. Выготский в своей работе «Воображение и творчество в детском возрасте» утверждает, что память опирается на фантазию: «Здесь мы находим первый и самый важный закон, которому подчиняется деятельность воображения. Этот закон можно формулировать так: творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии. Чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение. Вот почему у ребенка воображение беднее, чем у взрослого человека, и это объясняется большей бедностью его опыта» [Выготский 1997; 9–10]. Запоминание знаков в игровой форме более эффективно, чем попытки заставить ребенка просто заучивать информацию наизусть. Созданный образ помогает ученику, делает его языковой «опыт» богаче.

В книге «После трех уже поздно», автором которой является известный японский инженер Масару Ибука, освещаются проблемы развития ребенка. В данной работе автор дает советы по воспитанию детей до трех лет. В частности,

подчеркивается: «Вы должны стимулировать и направлять ребенка к порядку. Здесь необходимо учитывать, что лучшим побуждением для ребенка всегда будет интерес; интересное всегда будет казаться ребенку правильным, а неинтересное – неправильным; фантазии и воображение ребенка развивают творческий потенциал» [Ибука 1991; 31-32].

Интерес является стимулом для освоения языка. Форма предмета или животного в ребусе привлекает ребенка. Изографы помогают формировать навыки чтения и письма. Ребусы данного типа помогают развивать фантазию, воображение, память.

Отдельного внимания заслуживает методика использования изографов. Например, предоставление ученику возможности самому разобраться в задании, позволить ему самостоятельно найти буквы в изображении. Далее следует обратить внимание на сам предмет, который зашифрован в изографе. После чего предложить составить само слово.

Важно также понимать, что изографы эффективны не только для обучения детей-иностранцев, но и для всех учеников, у которых наблюдаются проблемы с освоением русского языка.

Литература

1. *Блудова Е.* Использование изографов на занятиях по речевому развитию в подготовительной группе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijasad/ispolzovanie-izografov-na-zanjatijah-po-rechevomu-razvitiyu-v-podgotovitelnoi-grupe.html>. – Дата обращения: 14.03.2022.

2. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб., 1997.

3. *Ибука М.* После трех уже поздно. – М., 2011.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

Терминология является подсистемой лексики языка, поэтому некоторые методы образования общеупотребительных слов применяются и к терминообразованию. Формирование терминов – это осознанный процесс. Как отмечает Г.О. Винокур, «термины не «появляются», а «придумываются», «творятся» по мере осознания их необходимости» [Винокур 1939; 24]. Термины создаются деятелями определенной профессиональной сферы для выражения конкретных профессиональных понятий посредством определенных способов словообразования.

Терминология способствует развитию научной дисциплины. На терминологию из разных профессиональных областей влияют особенности понятийной системы той или иной дисциплины. Например, в компьютерной области обычно используются метафора, метонимия для выражения понятий в этой области, таких как *мышь*, *окно*, *компьютерный вирус*, *меню* и др. В медицинской области существует большое количество терминов, относящихся к органам, телу человека, таким как *мозг*, *печень*, *поясница*, *череп* и др., и термины с использованием букв, цифр или символов, например, *интерлейкин-1*, *гипо-α-ХС* и др. В спортивной сфере имеется значительное число терминов, обозначающих вид спорта и соответствующего тому виду лексику, например, *плавать*, *пловец*, *прыгать*, *прыгун* и т. д. Наряду с этими терминосистемами, политическая терминология русского языка также имеет свои особенности терминообразования.

«Для языка науки семантический способ словообразования имеет особый смысл. С его помощью удовлетворяются все возрастающие потребности в новых терминах (путем се-

мантического преобразования существующих в языке слов)» [Даниленко 1977; 98]. Семантический способ играет важную роль в образовании политических терминов русского языка. В политической терминологии такой способ представляется следующим образом:

1. Терминологизация общеупотребительного значения слова: *курс, строй, левые, правые, движение, оппозиция, лифт, ассоциация, партия, благо, единство, кандидат, выборы и др.*

Такие слова получили политическое значение в конкретных контекстах вместо их общеупотребительного значения.

2. Метафорический перенос, который «основан на сходстве вещей по цвету, форме, характеру движения и т. п.» [Реформатский 2001; 83].

2.1. Сходство формы: *ветвь власти, глобальная деревня и др.;*

2.2. Сходство функций: *гармонизатор, голос, механизм, подставка, поединок кандидатов, посадная утка, клка политическая, блок (государственный), платформа (политическая) и др.;*

2.3. Сходство формы и функции: *пикет, властная вертикаль, гонка (вооружений / предвыборная) и др.;*

2.4. Сходство характера: *волна протестов / кризиса, болото, кресло (президентское) и др.;*

3. Метонимический перенос. По сравнению с метафорическим переносом метонимический перенос является более абстрактной и обобщенной операцией [У Ликунь 2005; 114-115]. «Под метонимией понимается перенос названия одного предмета на другой предмет, находящийся с первым в отношениях ассоциации, часть – целое, род – вид» [Головин, Кобрин 1987; 49]. В русской политической терминологии отмечаются следующие модели метафорического переноса:

3.1. Название действия – инструмент или механизм, при помощи которого осуществляется это действие: *референдум, репрессия* и др.;

3.2. Название действия – результат этого действия: *голосование, отчуждение, компромисс, конфедерация, эмиграция* и др.;

3.3. Название действия – зафиксированный результат действия – документ: *консенсус, заговор* и др.;

4. Заимствование из других сфер, т. е. заимствуются термины из других терминосистем, трансформируются их значения с целью приобретения новых значений в новой сфере. Например, в политической сфере, есть заимствованные термины из экономической сферы: *акция (агитационная, оппозиционная, протестная), бюджет (государственный)* и др.; из юридической сферы: *опрос, устав* и др.; из военной сферы: *маневр, тактика, эшелон* и др.

Подводя итог, можно сделать вывод, что политические термины, образованные лексико-семантическим способом, по форме выражения соответствуют общеупотребительной лексике, но они отличаются от плана содержания, т. е. существует семантическая разница. Преимущество такого терминообразования состоит в том, что оно экономит время на создание и запоминание терминов. Недостатком является то, что оно может привести к двусмысленности, поэтому иногда для выяснения и уточнения значения терминов, необходимо учитывать конкретный контекст, в котором они употребляются.

Литература

1. Винокур Г.О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии // Труды Московского института истории, философии и литературы. Филологический факультет. Т. V: Сборник статей по языковедению. – М., 1939.

2. Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю. Лингвистические основы учения о терминах. – М., 1987.

3. Даниленко В.П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания. – М., 1977.

4. Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М., 2001.

5. У Ликунь. Исследование русской терминологии: природа, семантика и состав терминологии: Дисс.... канд. филол. наук. – Пекин, 2005.

МНОГОСТУПЕНЧАТАЯ ОБРАЗНОСТЬ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ОБОРОТАХ

Изучение понятия о внутренней форме слова всегда волновало ученых-лингвистов всего мира. Вопрос образа и образности, заключенный в каждом конкретном слове, – это загадка и простор для фантазии одновременно. Не секрет, что каждый язык имеет свою внутреннюю форму, то есть мир находит свое отражение в языке [Гумбольдт 1984; 400]. Многие ученые исследовали данное явление, как, например, А.А. Потебня. Его труды о базовой форме слова дали толчок для становления лексикологии и некоторых отраслей языкознания. Слова заключают в себе «закрытую образность о конкретном объекте» в человеческом сознании: «Мысль, с которой когда-то было связано слово, снова вызывается в сознании звуками этого слова, так что, например, всякий раз, как я слышу имя известного мне лица, мне представляется снова более или менее ясно и полно образ того самого лица, которое я прежде видал, или же известное видоизменение, сокращение этого образа» [Потебня 1989; 54-78].

Ученые в целом пришли к выводу, что образ наличествует в языке. Причем образ может существовать не только как отдельный, индивидуальный по своей составной сути объект, но и как общий образ для отдельного государства, народа, например. А есть образы, понятные и всему человечеству.

Этой темой занимается и психолингвистика. Ее представители полагают, что слово – это набор букв и звуков, именно они отражают конкретные явления. Однако согласно одному из центральных постулатов психолингвистики, образность – это характерный штрих внутренней речи. Например, А.А. Залевская утверждает, что «значение любого слова

может быть сведено к чувственному образу у носителя языка» [Залевская 1990; 208].

Психолингвисты полагают, что образный компонент значения слова – это его неотъемлемая, а не факультативная часть. Последователи этого направления науки успешно доказывают эмпирическим путем легитимность этой точки зрения. Например, Е.Н. Колодкина высчитывает «количественный уровень образности на ряде экспериментов, доказывая, что конкретные слова имеют высокий уровень образности, а мотивированные слова, напротив, более низкий» [Колодкина 2009; 25-34].

Н.С. Валгина в монографии «Теория текста» углубляется в осознание художественного образа и «условной классификации словесных образов». Прибегая к помощи градации, автор труда выделяет 3 типа образов:

1. Образ-индикатор – показатель смысла, в котором лидирующую позицию занимает буквальный смысл слова.

2. Образ-троп – это троп, в котором отражение смысла происходит чрез призму метафоры.

3. Образ-символ. Эта отдельная группа образов, выходящая за пределы контекста, без которого суть радикально меняется. Один из типичных представителей таких образов – это цвета, а именно «золотой». На первом уровне – образ-индикатор, обозначающий оттенок желтого цвета. На втором уровне «желтый» – образ-троп при описании богатого, претенциозного образа жизни. На последнем уровне «золотой» выступает в качестве символа победы [Валгина 2003].

Особой образностью отличаются фразеологизмы, слова, которые состоят из отдельных слов, но существуют только вместе как единое целое. Они имеют другие классификации. Например, А.Н. Баранов понимает объект исследования фразеологизмов и цельные фразеологические обороты в весьма широком смысле, где базовым определением считается «устойчивые идиоматические (в широком смысле) словосочетания» [Баранов 2014; 4].

Возьмем фразеологизм «не чета», который означает ‘не равный по своим качествам и достоинствам (лучше или хуже)’. Он чаще всего употребляется в спортивной сфере, новостях, политической жизни. Одним словом, его используют там, где нужно подчеркнуть дух соревнования.

Например: *Нынешний Камерун не чета той сборной, что очаровала футбольный мир под началом Валерия Непомнящего на ЧМ-1990 и в начале XXI века выиграла Олимпиаду и два чемпионата Африки (<http://www.sport-express.ru>)*. Данный фразеологизм может относиться и к образам – символам. Слово *чета* содержит в себе концепт слова «пара / выгодная партия / ровня». Слово *чета* на первом уровне обозначает ‘два предмета, рассматриваемые как одно целое’; на втором уровне – является синонимом *хуже, чем* или *лучше, чем*. На последнем уровне оно приобретает образ *возвышенной точки, которую не каждый может достичь*, так называемая *покоренная или непокоренная вершина*.

Подводя итоги, хочется заметить, что образ внутри фразеологизма не соотносится со значениями его отдельных компонентов ни по каким параметрам. Его смысл един и неподвижен. А вот сама наука фразеология является подвижной, многоярусной системой, постоянно расширяющийся наукой, соответственно ее границы – условны и подвижны – в этом и заключается парадокс. Поэтому поиск, изучение и внедрение фразеологизмов в обучение так необходимо и интересно.

Литература

1. Баранов А.Н. Лингвистическая экспертиза текста: теория и практика. – М., 2014.
2. Валгина Н.С. Теория текста: Учеб. пособие. – М., 2003.
3. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984.
4. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека: Психолингвистическое исследование. – Воронеж, 1990.

5. *Колодкина Е.Н.* Образный компонент значения в современной российской лингвистике и психолингвистике. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://ir.csu.edu.tw/bitstream/987654321/1223/1/428.pdf>. Дата обращения: 19.03.2022.

6. *Потебня А.А.* Мысль и язык. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://philologos.narod.ru/potebnja /poteb_lth.htm](http://philologos.narod.ru/potebnja/poteb_lth.htm). – Дата обращения: 19.03.2022.

Г. Гуломова, З. Харитончик
(МАОУ Белостолбовская СОШ)

ПОСЛОВИЦЫ – МУДРОСТЬ НАРОДОВ. АНАЛИЗ РУССКИХ, АНГЛИЙСКИХ, ТАДЖИКСКИХ И УЗБЕКСКИХ ПОСЛОВИЦ

Народной мудрости можно дать такое определение – это народный жизненный опыт, накопленный многими годами и веками каждого конкретного народа. Народная мудрость выражается обычно в виде прозаичных или стихотворных выражений, фраз, пословиц, поговорок, песен. Ведь мудрость – это способность разума человека, людей или народа в целом, который может уместно использовать на практике различные знания, с учётом конкретной ситуации находить методы для решения различных проблем, применяя для этого и свой и чужой жизненный опыт. Мудрость и дух народа проявляется в пословицах и поговорках, а знание пословиц и поговорок того или иного народа способствует не только лучшему знанию языка, но и лучшему пониманию образа мыслей и мировоззрения народа.

В словаре русского языка С.И. Ожегова под пословицей понимается «краткое народное изречение с назидательным смыслом» [Ожегов, Шведова 1999]. В знаменитом словаре русских пословиц В.И. Даль приводит следующее определение: «Пословица – краткое изречение, поученье, более в виде притчи, иносказания, или в виде житейского приговора; пословица есть особь языка, народной речи, не сочиняется, а рождается сама; это ходячий ум народа; она переходит в поговорку или простой оборот речи» [Даль 1997]. Таджикские исследователи отмечают, что пословица «абурмасал» – это иносказание. Народ говорит: «Зарбулмасал дар гап – асал» (Пословица в речи – мед); «Никоят аз масал белшсл шавад» (От пословицы речь становится бесподобной); «Дармасал мунокиша нест» (О (сказанной) пословице не спорят). А вот опре-

деления пословицы, которые дают словари английского языка «Proverb – short sentence, etc., usually known by many people, stating something commonly experienced or giving advice»¹ [7]; «Proverb – a short well known statement about life»² [8].

Эти определения позволяют нам прийти к заключению, что в каждом языке есть свои пословицы – изречения, которые несут в себе мудрость того или иного народа. И главный вопрос: отличаются ли по смыслу пословицы на английском языке от пословиц на русском или таджикском?

Нами были проанализированы и сопоставлены порядка 100 пословиц на русском, таджикском, английском и узбекском языках. Изначально, мы анализировали русские и английские пословицы на разные темы. Например:

Русский язык	Английский язык
Конь о четырех ногах и то спотыкается.	It is a good horse that never stumbles (Конь о четырех ногах и то спотыкается).
Ум хорошо, а два лучше.	Four eyes see more than two (Четыре глаза видят лучше, чем два).
Знание – дороже богатства.	Knowledge is power (Знание – сила).

Затем, найдя идентичные пары, к ним искали соответствующие на таджикском и узбекском языках. Например:

Русский язык	Английский язык	Таджикский язык	Узбекский язык
Где мир да лад, там не нужен и клад.	Where there is peace and harmony, there is no need for treasure.	Дар он чое, ки чахон чуни наст, ниёз и ганч лозим нест.	Дунё шундай болган чойда ехтиёч ёк.

¹ Пословица – короткое предложение и т.д., обычно известное многим людям, излагающее что-то общепринятое или дающее совет (перевод здесь и далее наш – авт.).

² Пословица – короткое общеизвестное высказывание о жизни.

Русский язык	Английский язык	Таджикский язык	Узбекский язык
Худой мир лучше хоро- шей ссоры.	A bad compromise is better than a good lawsuit.	Дунём бад бех- тар аз чангои хуб аст.	Ёмон дунё яхши ку- рашдан азал- дир.
На миру и смерть крас- на.	Company in distress makes trouble less.	Дар чахон ва марг сурх аст.	Дунёда кизил ва улит ёк.
На весь мир не будешь мил.	You won't be nice to the whole world.	Барои вазни дунё шумо хуб наме- шавед.	Сиз дунёни- го огирлиди учун яхши емассиз.
Знание – до- роже богат- ства.	Knowledge is power.	Дониш кимматар аз сарват.	Билим билан ҳикмат – ол- тиндан қим- мат.
Ум хорошо, а два лучше.	Four eyes see more than two.	Аз як сард у сар бехтар.	Бир калла – калла, икки калла – тилла.

Мы пришли к выводу, что 60% проанализированных поговорок имеют смысловые эквиваленты во всех 4 языках. Можно сказать, что определенные лексические расхождения наблюдаются в словах, которые обозначают профессии, животных, предметы быта и т. д. Это связано с особенностями образа жизни людей данных стран, традиций, спецификой быта. Значит, несмотря на то, что мы живем далеко друг от друга, говорим на разных языках, наши культурные языковые традиции переплетены в далеком прошлом. Мы все ценим честность, верность, ум, знаем, что такое хорошо и плохо. Это базовые понятия, которые лежат в основе каждой культуры. Вне зависимости от политической, экономической, географической составляющей люди одинаковы в понимании жизненных ценностей. А языковые нюансы являются лишь способом выражения уникальности культуры.

Литература

1. *Даль В.И.* Пословицы, поговорки и прибаутки русского народа: В 2 т. – СПб., 1997.
2. Диалог культур России и Таджикистана // Лингвострановедческий словарь «Россия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.pushkin.institute/resources/>. – Дата обращения: 14.03.2022.
3. *Дубровин М.Н.* Сборник пословиц и поговорок на пяти языках: русский, английский, французский, испанский и немецкий. – М., 1998.
4. *Кузьмин С.С., Шадрин Н.Л.* Русско-английский словарь пословиц и поговорок. – М., 2008. – 300с.
5. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградов. – 4-е изд., дополненное. – М., 1999.
6. Список таджикских пословиц [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kupidonia.ru/poslovitsy/spisok-tadzhikskih-poslovits>. – Дата обращения: 14.03.2022.
7. Cambridge Dictionary // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/>. – Дата обращения: 14.03.2022.
8. Macmillan Dictionary // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.macmillandictionary.com/>. – Дата обращения: 14.03.2022.

Кан Аньци
(Государственный институт русского языка
имени А.С. Пушкина)

КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КИТАЙСКИХ ТОПОНИМОВ ПРОВИНЦИИ ШЭНЬСИ В АСПЕКТЕ РКИ

Настоящая статья представляет собой краткую характеристику наименований мест, расположенных в провинции Шэньси в Китае, содержит объяснения происхождения этих названий, что дает возможность понять китайскую топонимическую культуру. Представленный материал позволяет сравнивать и анализировать китайскую и русскую топонимические культуры, что в свою очередь способствует лучшему усвоению русских топонимов китайскими учащимися при изучении русского языка и русской лингвокультуры.

Известно, что в русской топонимике принято выделять две версии происхождения названий, одна из которых связана с народной этимологией, а вторая – с научной [Тельпов, Кан Аньци 2022]. В китайской же топонимике существует только одна версия, которая связана с научной этимологией. В китайской лингвокультуре топонимы, как правило, существуют в письменной форме, в отличие от русской, для которой характерно изначальное длительное существование названия в устной форме.

Рассмотрим группы топонимов городских округов провинции Шэньси.

1. Топонимы выполняют аксиологическую функцию, эксплицитно содержат пожелание: Сиань (西安市 Xī'ān shì), что означает «стабилизировать северо-запад» (安定西北, стабилизировать – 安定 ān dìng, запад – 西 xī, север – 北 bei), отсюда и название Сиань. Анькан (安康市 Ānkāng shì). Название Анькан имеет значение «Аньнин Кантай» (安宁康泰, спокой-

ный – 安 an, мирный – 宁 nìng, здоровый – 康 kāng и радостный – 泰 tài).

2. Топонимы объясняются посредством чудесных животных: Баоцзи (宝鸡市 Bǎojī shì). Согласно легенде во время правления императора Чэнь Му жители Чэньцана заметили двух фей, которые превратились из куриц. Затем одна фея улетела из района Чэньцана, а другая фея осталась в районе Чэньцане. Фею, которая осталась в районе Чэньцане, звали Чэнь бао. Тогда район Чэньцан был переименован в Баоцзи (имя феи 宝 bǎo, курица 鸡 jī).

3. Топонимы связаны со сторонами света (юг, север, запад, восток): Ханьчжун (汉中市 Hànzhōng shì) был так назван из-за своего расположения в среднем течении реки Хань (среднее течение – 中 zhōng, название реки – 汉 hàn). Район Вэйнань (渭南市 Wèinán shì) получил такое название, потому что он расположен на южном (юг – 南 nán) берегу реки Вэй. Другой район Сяньян (咸阳市 Xiányáng shì): в древности северная часть воды и южная часть горы назывались (阳 yáng), иероглиф (咸 xián), что означает «все», «есть» и т.д. Название Сяньян происходит от того, что он расположен к югу от гор Цзюбянь и к северу от реки Вэй, где и горы, и вода.

4. Топонимы обладают функцией отражения природы. Так, Шанло (商洛市 Shāngluò shì) назван в честь горы Шань (商 shāng) и реки Луо (洛, luò) на его территории. Название было дано этой местности потому, что почва здесь особенно подходила для выращивания вязов (榆, yú) и ив (柳, liǔ).

5. В Китае некоторые названия дали разные императоры: например, Яньань (延安市 Yán'ān shì). На третьем году правления династии Суй (583 год) был основан город Яньань, и название Яньань впервые упоминается в истории. Точное значение названия неизвестно, мы знаем только, что его дал император.

Таким образом, китайские принципы именования и объяснения названий городских округов могут быть сведены к следующему:

- китайские топонимы часто выполняют аксиологическую функцию, эксплицитно содержат пожелание;

- китайские топонимы объясняются посредством чудесных животных;

- китайские топонимы часто связаны со сторонами света (юг, север, запад, восток);

- китайские топонимы обладают функцией отражения природы;

- в Китае некоторые названия дали императоры.

Литература

Тельнов Р.Е. Кан Аньци Сопоставительный анализ принципов образования топонимов и объяснения их названий, характерных для русской и китайской лингвокультур (на примере топонимов Воронежской области и провинции Шэньси) // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1(92).

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ КАК АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ РКИ

С 90-х годов прошлого века в методике преподавания РКИ укрепился подход системного обучения языка и культуры страны изучаемого языка. Этой идее посвящена работа Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова «Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» (1990). И.Л. Бим считает, что «использование страноведческого материала в учебном процессе способствует развитию социокультурной компетенции, обеспечивает повышение познавательной активности обучающихся, расширяет их коммуникативные возможности, благоприятствует созданию положительной мотивации на уроке, дает стимул к самостоятельной работе над языком» [Бим 2018; 254-256]. Данную мысль развивает Р. Гусман Тирадо: «Именно с лексики с национально-культурным компонентом чаще всего начинается работа как в научной, так и учебной лингвокультурологии, в том числе и при изучении русского языка» [Гусман Тирадо 2018; 382].

Термин «лингвострановедение» существует в двух значениях: это раздел лингводидактики как науки о преподавании языка и учебная дисциплина. Впервые мы встречаем его в работе Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам» (1971). В настоящее время он широко используется в методике преподавания РКИ и является важным аспектом обучения русскому языку иностранцев, наряду с обучением грамматике, лексике, фонетике.

В качестве аспекта обучения лингвострановедение включает в себя языковой материал, отражающий историю и культуру страны изучаемого языка, к которому относятся

безэквивалентная лексика, фоновые и коннотативные лексические единицы, узуальные формы речи.

Можно с уверенностью утверждать, что, с точки зрения методики РКИ, лингвострановедение выработало свои методы и приёмы обучения: толкование лексического фона, системное и комплексное комментирование художественного текста, лингвострановедческий комментарий. В современной практике РКИ существует тенденция включения элементов лингвострановедения во все компоненты содержания обучения, т.е. специально отобранный лингвострановедчески ценный языковой материал распределяется по этапам обучения.

Над разработкой лингвострановедческого раздела лингводидактики работали такие ученые, как А.А. Белецкий, Э.С. Маркарян, Р.К. Миньяр-Белоручев, Г.В. Рамишвили и др.

Язык и культура народа неотделимы друг от друга, а жизнь общества неминуемо отражается на языке. На этот процесс также влияет развитие международных языковых контактов. В этом смысле русский язык не является и не будет являться исключением. Любая цивилизация определяется наличием письменности, в то время как культура является социальным наследием, передающимся из поколения в поколение, в этом смысле лингвострановедение аккумулирует в себе национально-культурную специфику, отраженную в языке.

В работе «Язык и культура» Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров вывели пять основных методических принципов, составляющих основу лингвострановедения. На наш взгляд, основополагающим является первый принцип: сама общественная природа языка является объективной возможностью приобщения иностранца к языковой картине мира изучаемого языка. Именно это положение может являться базовым для разработки теории и практики лингвострановедческого аспекта в преподавании РКИ, т.е. соизучения русского языка как иностранного и изучение русской истории и культуры. На сегодняшний день четко определена

сумма сведений, которая составляет содержание лингвострановедения как учебного предмета:

1. Фоновые знания, являющиеся исходной основой коммуникативного акта.

2. Знания о реалиях русской языковой культуры в сопоставлении с культурными традициями обучаемых.

3. Невербальные средства общения, характерные для носителей русской лингвокультуры.

Особое место в изучении русского языка иностранцами занимает лексико-грамматическая работа над фразеологизмами, которая повышает лингвострановедческую компетенцию обучаемых, помогает понять мировоззрение и коллективных опыт русского народа.

Таким образом, лингвострановедение как раздел в обучении РКИ играет важную образовательную роль, является лингвистической дисциплиной, так как её предметом становятся факты языка, выражающие культуру, историю и традиции народа.

Литература

1. *Бим И.Л.* Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования: Учеб. пособие. – М., 2018.

2. *Бим И.Л.* Обучение иностранному языку. Поиск новых путей // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 1.

3. *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. – М., 1990.

4. *Верецагин, Е.М.* Лингвострановедение и текст: Учеб. пособие. – М., 2020.

5. *Гусман Тирадо Р.* Проблемы лингвокультурологии на страницах журнала «Русистика» // Русистика. – 2018. – Т. 16. – № 4.

Р. Лопец, Е.В. Талыбина
(Российский университет дружбы народов)

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ФОНЕТИКИ В ИТАЛОГОВОРЯЩЕЙ АУДИТОРИИ

Изучение русского языка в Италии началось благодаря различным историческим событиям и возникшим культурным связям. Культурные отношения между Россией и Италией продиктовали необходимость изучения русского языка.

В настоящее время существуют разные подходы к обучению русскому языку в итальянской аудитории, которые складывались годами, но проблемным аспектом, который остается как никогда актуальным, является фонетический аспект. Фонетика является одним из самых недооцененных аспектов в курсе обучения русскому языку в Италии. Зачастую большее значение придается грамматике и синтаксису. Но для итальянцев русский достаточно сложный язык не только с грамматической, но и с фонетической точки зрения.

Русский язык относится к консонантному типу. В отличие от русского, в итальянском языке слова произносятся так же, как пишутся. В русском языке существует редукция, то есть гласные в безударном положении произносятся не так, как под ударением. В итальянском явление редукции отсутствует. Согласные в русском языке в определенных позициях смягчаются, в итальянском языке произношение согласных звуков происходит более напряженно и четко. Поэтому необходимо буквально «тренировать» голосовой и артикуляционный аппарат, чтобы уметь правильно произносить буквы русского алфавита и все те звуки, которых нет в итальянском языке.

Например, особую трудность у итальянцев вызывает произношение звука [ы]. Даже твердые и мягкие согласные оказываются дилеммой, поскольку они служат для различе-

ния похожих слов, но с очень разными значениями, например *мат* и *мать*, *брат* и *брать*. Другой важной проблемой, связанной с фонетикой, является отсутствие фиксированного ударения в русском языке и, в частности, тот факт, что ударение в русском языке подвижно и разноместно, создает много трудностей для иностранных студентов в целом.

Таким образом, фонетика является первым фундаментальным элементом при изучении русского языка итальянцами. Когда иностранному говорящему в русскоязычном контексте приходится вести беседы с русскоговорящими, коммуникативный успех или неудача напрямую зависят от правильно сформированных фонетических навыков. При этом принципиально важным оказывается умение выражать свои мысли, свои идеи, а для этого необходимо не только иметь соответствующую лексическую базу, но и прежде всего необходимо уметь правильно произносить элементы предложения. Таким образом, правильное произношение и правильная интонация позволят избежать недопонимания и двусмысленности между носителями русского и итальянского языков.

Другим важным аспектом в преподавании русского языка италоговорящим является русская интонация. Интонация очень важна в русском языке, так как она способна изменить общее содержание фразы. Например: – *Ты пойдешь в кино?* (акцент делается на слово **пойдешь**, собеседник хочет понять: ты пойдешь в кино или поедешь).

Очевидно, что фонетика является абсолютно значимым аспектом, особенно когда итальянский студент (или иностранец) оказывается в русской языковой среде и ведет беседу на русском языке. Важно подготовить учащегося к пониманию звуков и прежде всего направить его на правильную артикуляцию звуков, так как это может уберечь его от попадания в ситуации неприятных недоразумений. К сожалению, фонетический аспект, как уже было сказано выше, является одним из наименее рассматриваемых аспектов по

сравнению с другими аспектами обучения РКИ в Италии, поэтому хочется надеяться, что со временем будут подготовлены специалисты-фонетисты для работы вне языковой среды в италоговорящей аудитории.

Литература

1. *Бондарева В.В., Логинова И.М.* Звуковая интерференция носителей некоторых романских языков в области русского вокализма // *Русистика*. – 2014. – №. 3.
2. *Логинова И.М.* Описание фонетики русского языка как иностранного (вокализм и ударение): Монография. – М., 1992.
3. *Логинова И.М.* Фонетический аспект обучения на кафедре русского языка и методики его преподавания РУДН // *Русистика*. – 2015. – №. 2.
4. *Московкин Л.В.* Русский язык как иностранный и актуальные проблемы его преподавания // *Чуждоезиковое обучение*. – СПб., 2012.
5. *Реформатский А.А.* О некоторых трудностях обучения про-изношению // *Русский язык для студентов-иностранцев*. – М., 1961.
6. *Щерба Л.В.* Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. Изд. 3-е, испр. и доп. – М., 1974.
7. *Щукин А.Н.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: Учебное пособие для вузов. – М., 2003.
8. *Dalla Libera C.*, *Tra lingue e culture*. Venezia, Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing, 2017.

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

ПРЕДПОСЫЛКИ К ИЗУЧЕНИЮ ТРАНСФОРМИРОВАННЫХ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Как известно, фразеологизмы отражают культурные особенности того или иного народа, участвуют в создании его языковой картины мира. Через фразеологизмы мы можем понимать и воспринимать обычаи народа и историю его общественного развития.

Изменения в жизни общества часто находят отражение во фразеологизмах. Они должны приспособиться к течению времени, чтобы не быть устраненными обществом. Так появляются трансформированные варианты фразеологизмов. По сравнению с исходным вариантом измененные фразеологизмы чаще используются в современное время, особенно молодыми людьми.

Возьмем, к примеру, трансформированные варианты, появившиеся во время коронавируса. И мы обнаружим, что изменения в русских фразеологизмах неотделимы от изменений в социальных ситуациях.

Друг познается на социальной дистанции. Исходный вариант: *Друзья познаются в беде.* Этот фразеологизм о том, что настоящая дружба проявляется в испытаниях. Трансформированный вариант, появившийся во время коронавируса, заменил слово *беда* на слово *дистанция*, что указывает на то, что дистанция эквивалентна беде в текущей социальной ситуации.

Корона, что дышло – куда чихнёшь, туда и вышла. Исходный вариант: *Закон, что дышло: куда повернул, туда и вышло.* Закон не должен применяться по обстоятельствам, зависеть от воли и желания властей. Если такое происходит, общество управляется не законом, а насилием. Трансформированный вариант адаптирован к текущей социальной ситуа-

ции, значение фразеологизма буквальное, и молодые люди часто говорят этот фразеологизм в шутку.

Ни в зум ногой. Исходный вариант: *Ни в зуб ногой.* Не иметь понятия о чём-либо, не разбираться, не смыслить в чём-либо. Скорее всего, этот трансформированный вариант не имеет определенного значения, он используется только потому, что произношение зум похоже на зуб.

Каше маска не помеха. Исходный вариант: *Беднота в жизни не помеха.* Даже если человек беден, он должен жить хорошо. Ношение маски во время коронавируса, безусловно, самый простой способ защитить себя. И люди сейчас носят маски. Этот фразеологизм используется для того, чтобы сказать людям, что носить маску не страшно, что жизнь продолжается даже в маске, и люди должны носить ее для своей защиты, когда выходят на улицу.

Новые слова и значения, возникшие в период пандемии, позволяют людям ориентироваться в происходящем, регулировать взаимоотношения и адаптироваться к новым условиям жизни.

Таким образом, некоторые трансформированные варианты фразеологизмов являются продолжением значения предыдущих исходных фразеологизмов, некоторые следует понимать буквально, а некоторые и не имеют конкретного значения, т.к. они появляются просто потому, что есть схожее произношение в исходном варианте фразеологизма и в трансформированном. Такие фразеологизмы могут восприниматься как шутка.

Варианты русских фразеологизмов сложные и разнообразные, но в то же время интересные, и это явление трансформации фразеологизмов в зависимости от условий современной жизни должно привлекать внимание исследователей.

Литература

Словарь русского языка коронавирусной эпохи / Х. Вальтер, Е.С. Громенко, А.Ю. Кожевников и др. – СПб., 2021.

Д.А. Мамаева
(Российский университет дружбы народов)

КОНЦЕПТ «ДРУГ» В СТИХОТВОРЕНИИ ИРИНЫ АСТАХОВОЙ «ПОДРУГЕ»

Аспекты исследования репрезентации концептов представляются на современном этапе развития лингвистической науки чрезвычайно актуальными. По мнению М.В. Пименовой, В.В. Колесова, концепт «рассеян в языковых знаках, его объективирующих» [Пименова, Колесов, 2016, 153]. В процессе исследования выбранной ментальной единицы необходимо обращаться, прежде всего, к лексическим единицам, её репрезентирующим, фразеологии, паремиологическому фонду языка. Кроме того, существенную помощь окажут также и авторские контексты.

Обращаясь к художественному произведению, мы знакомимся с художественным концептом, который является частной реализацией концепта культуры. О.В. Беспалова даёт следующее определение художественного концепта: «единица сознания поэта или писателя, которая получает свою репрезентацию в художественном произведении или совокупности произведений и выражает индивидуально-авторское осмысление предметов или явлений» [Беспалова 2001; 6]. Концепт национальной культуры и одноименный художественный концепт не всегда совпадают по своему содержанию и ценностному компоненту. «В художественном тексте возможна актуализация признаков, не входящих в ядро национального концепта, а также неузуальная оценочная интерпретация ядерных признаков» [Тарасова 2010; 742-745].

Последовательный анализ концепта в контексте определенного художественного произведения помогает выявить текстовые связи с другими концептами, создающими комплексный поток ассоциаций и дополняющими картину анализируемого концепта. В данной работе анализ лингвистиче-

ской репрезентации концепта **друг** проводится на основе стихотворения «Подруге» Ирины Астаховой – одного из самых популярных современных русских поэтов.

Рассмотрим образную составляющую концепта, обратившись к данному стихотворению.

Образ **друга** имеет отрицательные коннотации. **Подруга** предстаёт холодным, отчужденным, безразличным, равнодушным, подлым, злым человеком: «*Девушка без печали / С дьявольским блеском глаз*»; «*Злая моя сестра*»; «*Я дружна стервою*»; «*Девушка из темницы*». Отрицательный образ усиливается за счёт сравнений с дьяволом, Иудой – образами, воплощающими темную силу, зло. Лексемы, демонстрирующие положительную оценку, на самом деле имеют противоположный смысл и выражают противоположное отношение автора к сказанному (*р-О-дная, ваше высочество, голубых кровей, красавица*). Душа близкого человека, **друга**, становится маленькой, убогой душонкой: «*меньшится на глазах*».

Друг не проходит сквозь препятствия, отстраняется в неблагоприятные времена: «*Не было. / Где была? / Когда я падала?*»; «*где же твое: «Держись! / Не падай моя красавица!»*» Более того, человек, называвшийся другом, не просто высказывает безразличие к проблемам другого, но и «шепчет» у него за спиной, то есть способен к лицемерию.

Автор обращается к внутреннему ядру концепта **друг**: «*Говорят с девчонками / На войну нельзя!*». Напомним, что, по Н.М. Шанскому, **друг** – «спутник, товарищ на войне» [Шанский, Иванов, Шанская 1971]. Г.П. Цыганенко также отмечает, что праславянское ***drugъ** значило ‘товарищ в военном походе’ [Цыганенко 1989]. Итак, Астахова соглашается с узусом: женщина не может быть партнером в военном походе, а значит, и истинным другом, которому можно довериться в самых сложных жизненных обстоятельствах.

Отношение человека к такому «**другу**» меняется: «*Я потеряла Вас*»; «*Я ухожу не глядя*»; «*Я призираю Вас*»*.

* В цитатах сохранены орфография и пунктуация автора стихотворения.

Друг – человек, оказывающий поддержку, являющийся опорой при любых обстоятельствах; способный понять, стать на место другого; поддерживающий бескорыстные дружеские отношения, заботящийся о благополучии своего друга, безразличный к его проблемам. В риторических вопросах, представленных в стихотворении «Подруге», воплощена идеальная ситуация дружеских отношений: *«Ты ли мне виделась, / Когда я не двигалась? / Ты ли – опора? / Ты ль без укора / Тащила меня из позора»; «Ты ли меня понимала без слов? / Ты ли мою разделяла любовь? / Ты ли боялась меня потерять? / Ты ли меня научила прощать?»; «Ты ли меня поднимала с колен? / Ты ль ничего не просила взамен».*

Но в данном контексте **друг** не проходит испытания на прочность. Автор приходит к выводу, что дружба между женщинами невозможна: *«На девичьей дружбе издавна / Дурное стоит клеймо!».*

Таким образом, образная характеристика рассматриваемого концепта в данном стихотворении имеет отрицательную коннотацию. Иногда установленные нормы в отношениях между друзьями нарушаются. В реальных жизненных ситуациях часто **друг** оказывается недругом, а кажущиеся дружескими отношения нередко не проходят проверки на прочность.

Литература

1. Беспалова О.В Концептосфера поэзии Н. Гумилева в её лексикографическом представлении: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – СПб., 2002.
2. Колесов В.В., Пименова М.В. Введение в концептологию: Учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – М., 2016.
3. Тарасова И.А. Художественный концепт: диалог лингвистики и литературоведения // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2010. – № 4 (2).

ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ В ИТАЛЬЯНСКОЙ АУДИТОРИИ

Изучение лексики русского языка сложная, но интересная деятельность для итальянского учащегося, так как в ходе этой деятельности учащийся открывает для себя сходства и различия между русским и родным языками не только с лингвистической точки зрения, но и с точки зрения культуры. Этот процесс, с одной стороны, позволяет оценить связи между двумя народами, но, с другой стороны, неизбежно вызывает и некоторые трудности, которые словари до сих пор не могут решить. Итак, преподавателю РКИ, работающему в итальянской аудитории, необходимо узнать заранее о таких трудностях, которые можно объяснить своим студентам и помочь студентам их преодолеть.

Самой распространённой проблемой, связанной с лексикой, являются «ложные друзья» или «ложные эквиваленты». А.Б. Мошенник определяет их следующим образом: «ложный эквивалент – это слово, которое полностью или частично совпадает по звуковой или графической форме с иноязычным словом (чаще всего при наличии полной этимологической общности между ними), или имеет другое значение, когда относится к одной общей сфере применения» (цит. по [Гайворонская 2020; 9-10]). Определение Мошенника нам объясняет, как слова, попадающие в эту категорию, могут отличаться в разных аспектах: положение ударения, общим значением, дополнительными значениями, грамматическими категориями (род, число), стилистическими свойствами или смесью вышесказанных элементов. Можно привести разные примеры: *stipendio* (зарплата, м.р.) – стипендия (денежное пособие, выдаваемое учащимся, ж.р.); *magma* (выброс вулкана, м.р., ед. ч.) – магма (выброс вулкана, ж.р., ед. ч.);

idioma (язык / диалект / говор, м.р.) – идиома (устойчивое выражение, ж.р.); carie – (кариес, ж.р., мн. ч.) – кариес – (кариес м.р., ед. ч.); tema (а. основная мысль высказывания; б. основа слова, м.р., ед. ч.) – тема (основная мысль высказывания, ж.р., ед. ч.). Итальянские студенты, изучающие русский язык могут не обратить внимания различие в парах слов и сделать ошибки при использовании или переводе.

Слово *papà* имеет значение ‘папа’, ‘отец’ и совпадает по значению с русским словом *papa*, но с другим ударением. Итальянское слово *Papa* имеет значение ‘глава католической церкви’, совпадает с русским словом *papa* по ударению, но они имеют разные значения.

Вызывают трудности и такие пары слов типа *personaggio* – *персонаж*, где объём первого слова гораздо шире, чем объём второго слова: если персонаж обозначает только участника представления, итальянское *personaggio* совпадает с 9 русскими словами, среди которых – *деятель, лицо, особа, тип, человек и личность*. Учащиеся редко запоминают все возможные варианты, что часто приводит к неадекватному переводу. Трудными являются такие асимметричные пары слов как *prova* – *проба*. Кроме соответствия с русским словом (*prova* тоже является отглагольным существительным, производным от глагола *provare* ‘пытаться, пробовать’), слово *prova* может иметь значения «примерка», ‘экзамен’, ‘доказательство’, ‘соревнование’, ‘репетиция’, ‘испытание’, ‘попытка’. С другой стороны, *проба* имеет и значение ‘образец, небольшая часть какого-нибудь материала’.

Важная проблема при изучении русской лексики в итальянской аудитории – это понимание разных механизмов семантического согласования, то есть разные возможности сочетать слова в одной синтагме из-за того, что русский язык обычно различает большое количество семантических оттенков. Например, глагол *spedire* можно перевести как *послать* или *разослать* в зависимости от количества людей-получателей (один или больше). Ещё итальянский глагол

raggiungere переводится русскими глаголами *догнать* или *достичь* в соответствии с абстрактной или конкретной сущностью объекта (*догнать футболиста*, но *достичь результата*).

Несмотря на совпадение в денотативной функции, слова этих двух языков могут иметь разные оттенки. Например, вместо нейтрального *spia*, лишённого в итальянском языке присущей ему оценки, русскоязычные люди «вынуждены» с помощью языковых средств выражать отрицательную или положительную оценку (*шпион* или *разведчик*). На обоих языках можно *promettere* – *обещать*, но компонент значения ‘неискренне обещание’, представленный в русском глаголе *сулить* не имеет соответствия в итальянском.

Очевидно, что эта тема требует серьёзного внимания от преподавателя из-за того, что непонимание этих явлений может привести к неверному употреблению этих слов речи и, как следствие, к коммуникативной неудаче. Это обуславливает необходимость серьёзной работы с этими обширными и сложными явлениями.

Литература

1. Гайворонская Л.Ю. Проблема «ложных друзей переводчика» в итальяно-русской языковой параллели // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. Сер. 4: Филологические науки. Медиакоммуникации. – 2020. – № 2 (45).

2. Ляшенко Е.И. Теоретические аспекты, связанные с межязыковым явлением «ложные друзья переводчика» в переводах с итальянского на русский язык // XVIII Межвузовская научная конференция. Бог. Человек. Мир. 17-18 декабря 2015 г. Аннотации докладов и сообщений / Отв. ред. Д. В. Шмонин. – СПб., 2016.

3. Николаева Ю.В. Новейшие ложные друзья переводчика в русском и итальянском языках // Взаимодействие языков и культур: исследования выпускников и потенциальных участников программ Фулбрайта: материалы докл. V Междунар. науч. конф. (Череповец, 15 апреля 2016 г.) / Под ред. Г.Н. Чиршевой. – Череповец, 2016.

4. *Fedorova L.I., Bolognani M.* Russo e italiano nei contatti linguistici: immagini riflesse // *Lingue Culture Mediazioni*. – 2015. – Vol. 2, № 1.

5. *Nikolaeva J.* Lessico russo e italiano a confronto: prospettive di studi contrastivi. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.lettere.uniroma1.it/sites/default/files/531/lessico%20russo%20e%20italiano%20a%20confronto-Udine-2007.pdf>. – Дата обращения: 19.03.2022.

**КОММУНИКАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ
(на примере темы «Масленица»)**

Коммуникативные упражнения направлены на совершенствование и развитие речевой деятельности иностранных студентов, на развитие у учащихся творческого потенциала, на формирование мотивации к дальнейшему перспективному общению и изучению русского языка, а также на развитие индивидуальных способностей. Актуальность данной темы заключается в том, что при обучении иностранных студентов русскому языку на начальном этапе формируется способность к участию в межкультурном общении, а также готовность к полноценному изучению русского языка при помощи коммуникативных упражнений, обуславливающих дальнейшее развитие и раскрытие творческих потенциалов иностранных студентов на начальном этапе обучения. В данной статье представлен практический опыт работы над разработкой и представлением коммуникативных упражнений на начальном этапе обучения иностранных студентов русскому языку на примере темы «Масленица». Приведем примеры коммуникативных упражнений по теме «Масленица».

Задание № 1. Составьте словосочетания.

Образец: печь блины. Печь, просить, сжигать, праздновать, получать, провожать / Блины, прощение, чучело, Масленица, подарки, зима.

Задание № 2. Прочитайте текст и скажите о чём он.

Масленица – один из самых радостных и веселых праздников, который отмечается по всей России. Масленица длится целую неделю. В это время все ходят друг к другу в гости, пекут блины, поют, танцуют, сжигают чучело и про-

вожают зиму, просят прощения друг у друга. Угощаться блинами начинали со среды, поэтому среду называли лакомкой. О Масленице писали стихи и картины. Почти в каждой семье в этот праздник пекли символ солнца – блины.

Задание № 3. Ответьте на вопросы по тексту.

- Что такое масленица?
- Что делают во время Масленицы?
- Чем угощают во время Масленицы?
- Что является символом солнца?

Задание № 4. Прочитайте данные слова. Как вы понимаете их значение?

Печь / испечь, отмечать, наряжать / нарядить, праздновать, прощение, Масленица, зима.

Задание № 5. Скажите, пожалуйста, что нового вы узнали про Масленицу? Вам нравится этот праздник и почему?

В ходе подготовки и проведения праздника усиливается не только познавательный интерес студентов к искусству, но и понимание роли искусства в жизни общества. Формируется бережное отношение к памятникам культуры, а также уважение к обычаям и традициям разных стран и народов [Холод, Егорова 2015; 125].

В заключение следует отметить, что коммуникативные упражнения в обучении иностранных студентов русскому языку на начальном этапе на примере темы «Масленица» стимулируют к повышению мотивации учебной деятельности, совершенствованию соответствующих знаний, а также к дальнейшему развитию речевой деятельности иностранных студентов.

Литература

1. *Жабоклицкая И.И.* Российские праздники: история и современность: учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся. 3-е изд., стер. – М., 2017.

2. Митрофанова И.И., Жеребцова Ж.И. Формирование профессиональной компетентности преподавателя русского языка как иностранного в условиях цифровизации образования // Вестник ЧПГУ им. И.Я. Яковлева. – 2019. – № 3 (103). DOI 10.26293/chgpu.2019.103.3.034.

3. Холод Н.И., Егорова О.С. Праздник как форма обучения иностранному языку в вузе // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 6.

ФОРМАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ В АББРЕВИАТУРНОЙ ГРУППЕ «ТОРГ»

Цель данного исследования состоит в описании аббревиатурной группы (далее – АГ) *торг*. Под АГ понимается группа сложносокращенных слов (далее – ССС), объединенная общим расположенным в абсолютном начале аббревиатуры сокращенным эквивалентом какого-либо слова, входящего в состав ССС. Такой сокращенный эквивалент мы называем абброконструктом.

Традиционно исследователи (Д.И. Алексеев, Г.В. Кухарчук и др.) считают, что ССС определяется тем, что его деривационным источником является словосочетание. Однако работы Экспериментальной лаборатории исследований тенденций аббревиации (далее – Лаборатория) показали, что это условие необязательно: существуют так называемые квазиаббревиатуры, то есть аббревиатуры, образованные не на базе словосочетания, а другим путем [Теркулов 2017; 79]. Кроме того, в исследуемый период развития языка аббревиатура должна иметь синтаксический текстовый эквивалент. Этого же мнения придерживается В.В. Борисов [Борисов 1972; 62]. Суммируя эти две базисные составляющие понятия «аббревиатура», В.И. Теркулов дает такое определение данному термину: «единица, связанная мотивационными отношениями со словосочетанием и содержащая в своем составе эквиваленты не менее двух компонентов этого словосочетания, как минимум один из которых является неинициальным (слоговым) аббревиационным конструктом» [Теркулов 2017; 74].

Как показывают результаты исследований Лаборатории, часто аббревиатура имеет несколько синтаксических эквивалентов. При наличии двух и более эквивалентов мы можем утверждать, что у данной аббревиатуры существует

гнездо эквивалентности (далее – ГЭ) – совокупность синтаксических эквивалентов ССС, существующих на актуальном срезе языка, выступающих в эквивалентных текстах в качестве абсолютных синонимов и связанных деривационными отношениями с ССС. Так, например, вокруг слова *торгпорт* формируется ГЭ, состоящее из эквивалентных словосочетаний *торговый порт*, *порт торговли*, *порт для торговли*, *торгующий порт*.

Объектом исследования является АГ, объединяющая ССС с абброконструктом *торг*.

Предметом исследования являются формальные модели дешифровальных стимулов (далее – ДС), входящих в ГЭ АГ *торг*. Согласно В.И. Теркулову, ДС является «стереотипом расшифровки абброконструкта» [Теркулов 2016; 18]. По В.А. Рязановой, уточнившей определение данного термина, «дешифровальный стимул – это имплицитные знания, которые стимулируют возможность разного дешифрования сложного слова» [Рязанова 2016; 545]. ДС возможно определить после сбора синтаксических эквивалентов ССС в эквивалентных текстах. При этом об эквиваленте ССС мы можем говорить лишь в случае регулярности ДС.

Данное исследование предполагает формально-структурный анализ ГЭ АГ *торг*, состоящий из установления общих моделей использования ДС в эквивалентных словосочетаниях и определения конкретных моделей формальной разновидности эквивалентности.

Для проведения первого этапа требуются следующие обозначения: у – базовое слово, х – ДС, адъект – адъектив, сущ – существительное, предл – предлог, а – часть сложного слова, дополняющая х, но не имеющая эквивалента в ССС, z – слово, входящее в дешифровальный стимул, который выступает в качестве словосочетания, но при этом не имеющее эквивалента в ССС. В АГ *торг* мы можем выделить следующие модели:

1. у-х – существительное: *банк торговли* – *торгбанк*.

2. у-х (адъект) – простой адъектив: *торговая инспекция – торгинспекция*.

3. у-х-а (адъект) – сложный адъектив: *торгово-развлекательный центр – торгцентр*.

4. у-(предл)х – существительное с предлогом: *палата для торговли – торгпалата*.

На втором этапе мы определяем конкретную модель формальной разновидности эквивалентности для всех эквивалентных пар в пределах ГЭ. Модель состоит из блока аббревиатуры и блока эквивалента. Для моделирования блока эквивалента используем следующие грамматические операторы: оператор частеречной принадлежности (напр., существительное – Nom, прилагательное – Adj, причастие – Part, предлог – ргаер), оператор падежной формы, указывающий на номер падежа (именительный – 1, родительный – 2 и т. д.), оператор числовой характеристики (единственное – sing, множественное – plur). Сложные слова, которые входят в состав словосочетания, отображаются оператором «comp». Для моделирования блока аббревиатуры служат операторы, отображающие качество аббреквивалента (Fund – основа, PFund – часть основы, PFund¹ – первая часть основы эквивалентного сложного слова, S¹ – первый звук основы, L¹ – первая буква основы), а также оператор «int», обозначающий интерфикс. В случае отсутствия в аббревиатуре какого-либо элемента эквивалента он фиксируется в скобках после знака «-».

В ходе анализа мы обнаружили следующие модели формальной эквивалентности:

1. **Adj1sing+Nom1sing = PFundAdj1sing+Nom1sing**
(*торговый отдел – торготдел*).

2. **Part1sing+Nom1sing = PFundPart1sing+ Nom1sing**
(*торгующий флот – торгфлот*).

3. **Adj1sing(comp)+Nom1sing = PFund1Adj1sing(comp)+Nom1sing** – х-развлекательный
(*торгово-развлекательный центр – торгцентр*), промышленная
(*торгово-промышленная палата – торгпалата*).

4. **Nom1sing+Nom2sing = PFundNom2sing+ Nom1sing**
(представитель торговли – торгпредставитель).

5. **Nom1sing+praep+Nom2sing = PFundNom2sing+ Nom1sing (-praep)** (порт для торговли – торгпорт).

Таким образом, мы можем вывести данные формальные модели эквивалентности:

1. **y-x: Nom1sing+Nom2sing = PFundNom2sing+ Nom1sing.**

2. **y-x(адъект): Adj1sing+Nom1sing = PFundAdj1sing+Nom1sing.**

3. **y-x(адъект): Part1sing+Nom1sing = PFundPart1sing+Nom1sing.**

4. **y-x-a(адъект): Adj1sing(comp)+Nom1sing = PFund1Adj1sing(comp)+Nom1sing** – х-развлекательный, х-промышленная.

5. **y-(предл)x: Nom1sing+praep+Nom2sing = PFundNom2sing+Nom1sing (-praep).**

Формально-структурный анализ АГ *торг* показал, что самыми частотными формальными моделями эквивалентности являются первые две приведенные в перечне: зафиксировано 10 аббревиатур и их эквивалентов, соответствующих первой модели, и 12 аббревиатур и их эквивалентов, соответствующих второй модели.

Целью работы Лаборатории является создание «Толкового словаря сложносокращенных слов русского языка», для составления которого могут быть использованы результаты данного исследования.

Литература

1. *Борисов В.В.* Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках. – М., 1972.
2. *Рязанова В.А.* Сопоставительный анализ гнезд эквивалентности мутантных групп «нефте» и «газо» // Наука и мир в языковом пространстве: сборник научных трудов II Республиканской

очно-заочной научной конференции (23 ноября 2016 г., Макеевка) / Редкол.: Е.В. Горохов, Н.М. Зайченко и др. – Макеевка, 2016.

3. *Теркулов В.И.* Материалы к словарю терминов Экспериментальной лаборатории исследования тенденций аббревиации // Восточнославянская филология: сб. науч. тр. – Вып. 3 (29): Языкознание. – Горловка, 2016.

4. *Теркулов В.И.* Сложносокращенные слова: синхронный и диахронный аспекты описания // Вестник Московского университета. Сер. 9: Филология. – 2017. – № 6.

Р.И. Нарманова
(Российский университет дружбы народов)

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ РАЗГОВОРНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Словосочетанием принято называть два (или более) знаменательных слова, связанных между собой грамматически и семантически и выражающих какое-либо понятие [Розенталь, Теленкова 1976; 57].

Все словосочетания условно можно разделить на свободные и устойчивые.

Свободные словосочетания создаются в процессе речи, в процессе построения предложений говорящими самостоятельно, по законам грамматики и синтаксиса.

А устойчивые словосочетания лишь воспроизводятся говорящими как уже готовые, целостные единицы языка, созданные в языке раньше и усвоенные говорящими от других лиц (обычно от людей старшего поколения) в готовом виде. Вопрос изучения таких устойчивых сочетаний всегда был актуальным в методике преподавания РКИ, так как устойчивые сочетания тесно связаны с живой речью народа.

Устойчивые словосочетания называются обычно фразеологическими единицами. Они не переводятся буквально. Часто при изучении их в нерусских аудиториях применяется метод сопоставления с их аналогами в родном языке учащихся. А когда это невозможно, то используется метод наглядности, иллюстрации, толкование фразеологизмов средствами изучаемого языка, изучение с помощью синонимичных и антонимичных конструкций.

Нормы речи можно определить лишь всесторонне изучая законы функционирования языковых единиц не вообще в речи, а в её конкретных разновидностях, т.е. в функциональных стилях. Значительная часть фразеологизмов

русского языка имеет разговорную окраску. А в качестве примера приведем два русских фразеологизма, употребляющихся в разговорной речи, и опишем методику работы над ними в казахской аудитории.

К чёрту на кулички. В настоящее время этот фразеологизм имеет значение ‘очень далеко, неведомо куда’. Носителям казахского языка можно объяснить данное выражение, обратившись к фразеологизму в родном языке с аналогичным значением «*Барса-келмеске*» (название необитаемого острова) «*басымауғанжаққа*» (в неизвестном направлении).

Не в своей тарелке. Это довольно часто употребляемое в разговорном языке выражение означает ‘неудобно’, ‘плохо’, ‘стесненно’. В казахском языке этот фразеологизм соответствует словосочетанию «*жуылмағанқасық*» что дословно означает ‘немытая ложка’, а значение то же самое.

Изучение русских фразеологизмов в прикладном аспекте (с точки зрения обучения русскому языку как иностранному) представляется очень интересным и нужным.

Литература

1. Быстрова Е.А. Учебный фразеологический словарь русского языка. Пособие для учащихся национальных школ. – М., 1984.
2. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь справочник лингвистических терминов. – М., 1976.
3. Шанский Н.М. В мире слов. Пособие для учителей. – М., 1971.
4. Щерба Л.В. Современный русский литературный язык. Избранные работы по русскому языку. – М., 1957.

Нгуен Тхи Хыонг Занг
(Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина)

ОБ ИЗУЧЕНИИ ТЕКСТОВ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ С ПОЗИЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЯ ДРУГОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

Язык – это не только система знаков, которая используется для коммуникации и передачи информации, но и средство, которое накапливает, хранит и передаёт знания. В языке отражаются культурные ценности его носителей: в лексике, в грамматике, в пословицах, в литературе и т.д. И если язык умирает, то вслед за ним и народ, говорящий на этом языке, а также его культура. Поскольку литература отображает культуру народа, то изучение текстов произведений литературы следует считать обязательным условием для развития языковой личности учащихся. Кроме того сопоставительное и сравнительное изучение русской и родной литературы позволяет учащимся формировать самосознание и мировоззрение на новом уровне, расширяет их культурный горизонт, воспитывает художественный вкус.

Изучая тексты русской литературы в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина, иностранные студенты, с одной стороны, анализируют художественный текст лингвистически, затрагивая все его уровни – от лексики до грамматики. С другой стороны, художественное произведение рассматривается как вид искусства и часть русской культуры, открывающей глубинный пласт фоновых знаний о ментальности, традициях, образе жизни, истории, национальных особенностях русского мира.

К примеру, роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин» хорошо известен вьетнамским студентам, избравшим русскую филологию своей специальностью. Изучение текста этого произведения (как с лингвистической, так и с литературоведче-

ской точек зрения) позволяет студентам изучать прежде всего русский язык на новом для себя уровне, а также глубоко понимать культуру русского народа. При изучении этого произведения студенты руководствуются емким определением романа «Евгений Онегин», которое дал В.Г. Белинский: «энциклопедия русской жизни». Тем интереснее, как нам представляется, обратить внимание на то, что персонажи пушкинского романа – и главные герои, и многочисленные второстепенные лица, мелькающие на фоне широкой картины российской действительности, соотносены с персонажами мировой истории, литературы, искусства и культуры (бытовая и духовная русская культура).

Изучение текстов произведений литературы при овладении русским языком как иностранным, как было указано выше, следует считать обязательным, поскольку это позволяет решать ряд обучающих задач:

- развитие и совершенствование русской устной и письменной речи студентов, для которых русский язык не является родным;
- формирование способности понимать и эстетически воспринимать произведения русской литературы, отличающиеся от произведений родной особенностями образно-эстетической системы;
- формирование умений сопоставлять тексты произведений русской и родной литературы, выявлять национально- и культурно-обусловленные различия;
- обогащение духовного мира студентов путем приобщения их, наряду с изучением родной литературы, к нравственным ценностям и художественному многообразию русской литературы и культуры.

В заключение отметим, что главный принцип обучения сегодня – научить учиться. Для осуществления данного принципа на уроках русского языка как иностранного необходимо связывать изучаемый материал с повседневной жизнью и с интересами студентов, привлекать для обсуждения их жизненный опыт. В отличие от традиционного современ-

ный урок даёт возможность студентам самим прийти к открытию нового знания через практическую направленность по языку и культуре.

Литература

1. *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Лингвострановедческая теория слова. – М., 1980.

2. *Карапетян О.В., Мясковская Т.В.* Лингвострановедение как наука // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 4.

Нгуен Чань Лыонг
(Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина)

ПОНИМАНИЕ ЖЁЛТОГО ЦВЕТА ВО ВЬЕТНАМСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Как известно, изучение русского языка как иностранного означает освоение не только языковых и речевых единиц в их тесной взаимосвязи, но и лингвокультурологических, которые связывают язык и культуру того или иного народа в единое целое и которые позволяют нам понять и осознать языковую картину мира этого народа. В этой связи необходимо включать в содержание обучения лингвокультурологический материал.

Примером такого материала может послужить лингвокультурологическое описание понятия «желтый цвет», имеющего различные (можно даже сказать противоположные) черты в рамках русской и вьетнамской лингвокультур.

Так, во вьетнамском понимании жёлтый цвет – это цвет радости, удачи и верности. В русской же культуре жёлтый цвет – это цвет разлуки, печали и грусти. Примеры употребления «желтого цвета» с такими значениями встречаются и в обыденной жизни, и в литературных произведениях двух народов.

Например, во Вьетнаме женщинам дарят цветы жёлтого цвета в знак благодарности за верность и любовь. В России цветы желтого цвета дарят только в определенных жизненных ситуациях, потому что желтые цветы означают разлуку.

В стихотворении вьетнамского военного поэта То Хыу «*Từ ấy*» («С этого момента») жёлтый цвет – цвет просвещения в сердце солдата коммунизма: *Từ ấy trong tôi bừng nắng hạ/ Mặt trời chân lí chói qua tim* (С этого момента во мне летнее солнце / Солнце правды сияет в моем сердце).

В стихотворении К. Симонова «Жди меня» жёлтый цвет обозначает грусть: *Жди, когда наводят грусть жёлтые дожди.*

В романе вьетнамского писателя Нгуен Нхат Ань «Tôi Thấy Hoa Vàng Trên Cỏ Xanh» («Я вижу жёлтый цвет на зелёных полях») жёлтый цвет на фоне зеленых растений вызывает у героев воспоминания о благополучном и счастливом детстве.

В романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» жёлтым цветом описываются внешности героев с отрицательными чертами, характеристиками. Например, при описании Родиона Раскольникова Ф.М. Достоевский пишет: «...в его воспаленных глазах и в его исхудалом бледно-желтом лице...» (часть 2 глава VI); при описании Мармеладова: «...с отекишим от постоянного пьянства желтым, даже зеленоватым лицом...» (часть 1 глава II); Старухи-процентщицы: «...на плечах, несмотря на жару, болталась вся истрепанная и пожелтелая меховая кацавейка...» (часть 1 глава I); Катерины Ивановны: «Бледно-желтое, иссохшее лицо ее закинулось навзничь назад...» (часть 5 глава V); Порфирия Петровича: «Пухлое, круглое и немного курносое лицо его было цвета больного, темно-желтого, но довольно бодрое и даже насмешливое...» (часть 3 глава V) и утопленницы на мосту: «...увидел женщину, высокую, с платком на голове, с желтым, продолговатым, испитым лицом и с красноватыми впавшими глазами...» (часть 2 глава VI).

В заключение следует отметить, что включать лингвокультурологический материал в содержание обучения необходимо и по той причине, что эти знания способствуют формированию лингвокультурологической компетенции учащихся, которая является составляющей коммуникативной компетенции. Ее формирование же является конечной целью обучения.

Литература

1. . . Лингвокультурология: теория и методы. – М., 1997.
2. Literaturus.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.literaturus.ru/2020/11/zheltyj-cvet-prestuplenie-i-nakazanie-simvoly-znaki.html>. – Дата обращения: 15.03.2022.

РОЛЬ ЯЗЫКОВЫХ ИГР В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ

Не подлежит сомнению, что игровые технологии играют немаловажную роль в обучении русскому языку как иностранному; особенно важно внедрять их в занятие, если обучающиеся – дети. Из-за того что большинство учебников по русскому языку рассчитаны на русскоязычных учеников, дети-инофоны испытывают затруднения даже в понимании задания. Зачастую дети приходят в школу с минимальным лексическим запасом, а иногда даже и без него. Именно поэтому привычная для них деятельность поможет им освоиться в обществе, преодолеть языковой барьер. «Игровая технология, как и другие современные педагогические технологии, способствуют формированию русской речевой культуры» [Стрельчук 2016; 26].

Под значением термина «языковая игра» мы понимаем «креативное управление разными языковыми единицами, используемое для расширения языковых возможностей, усиления выразительности и придания языку большей экспрессивности и комизма; при этом сохраняется концентрация информации в тексте маленького объема» [Земская, Китайгородская, Розанова 1983; 189].

У языковых игр как у формы преподнесения информации и ее отработки много существенных преимуществ:

1. Учитывая возраст обучающихся, языковые игры становятся более привлекательными и личностно-ориентированными, что даёт возможность воспринимать информацию через «я-концепцию»;
2. Игра повышает уровень мотивированности обучающихся и привносит соревновательный момент в процесс обучения;

3. Языковая игра позволяет детям активно расширять словарный запас и активизируют потребность в использовании ранее полученных знаний;

4. Учитель способен занять роль пассивного слушателя, наблюдая за детьми, анализируя и корректируя их ошибки и др.

При составлении игры для детей-инофонов следует придерживаться следующих рекомендаций:

1. Учитель должен сформулировать две цели, одна из которых ставится перед учащимися и рассказывается, как можно ее достичь – игровая, и скрытая учебная цель, о которой сообщать детям не нужно.

2. Перед игрой следует дать ученикам образцы нужных словесных форм, возможно даже повторить их перед проведением игры. Учитель должен проконтролировать, что участие в игре не вызовет негативных чувств у ученика из-за нехватки знаний для участия.

3. Учитель должен заинтересовать ребёнка, чтобы у него возникло желание играть; это непросто, так как зачастую дети-инофоны испытывают смущение и неловкость, особенно если играть им приходится с русскоязычными детьми, «сам процесс моделирования предполагает отказ преподавателя от привычного дидактизма и назидательного тона» [Черкашина, Аббасова 2014; 128].

4. Игра должна быть связана логически с темой урока и его содержанием.

5. В конце игры учителю следует поощрять детей, хвалить их, даже если не совсем удалось достичь поставленной цели.

В связи с пандемией и общими обстоятельствами в мире появилась необходимость изменения формата обучения. Перед учителями и преподавателями встал острый вопрос адаптации занятий в онлайн-формат без потери качества образования. Возможно ли реализовывать игровые технологии в дистанционном формате? Как обеспечить интерак-

тивность между участниками? Каковы риски? «Игровые методы и приемы при очном обучении подробно описаны в методической литературе, но возможно ли реализовать игровой метод на онлайн-занятиях – вопрос неизученный» [Лебедева 2016; 1879].

Ввиду необходимости адаптации игр, направленных на формирование языковой, коммуникативной, лингвострановедческой компетенций были проанализированы и отобраны сервисы, «которые могли бы удовлетворить все требования к обучению» [Тимошкина 2019; 102].

При анализе сервисов было замечено, что преимущество сайтов непереводаемы на русский язык, однако это не мешает разобраться в технике создания игр. Самым многофункциональным сайтом является Flippity, который позволяет организовывать игры по всем методическим задачам. Он может быть использован при синхронном формате обучения, так как не предполагает автоматической проверки, но требует наличия учителя, который будет контролировать и управлять игрой.

При формировании фонетических навыков предлагается шаблон Flippity Manipulatives, который позволяет распределять заданные объекты по группам, в столбик, в диаграммы и др. Такой формат можно использовать для, например, развития навыков различения парных согласных по глухости / звонкости, отработке определенных правил и др.

Потенциал лексических игр в онлайн-формате безграничен; адаптировать можно практически любую игру. Flippity предлагает шаблоны для таких игр как анаграммы, филворды, кроссворды, поиск соответствий, поиск объектов на фотографии и многие другие. «Довольно популярным шаблоном является WordSearch, где ученики могут искать слова по определенной теме, а также Crossword Puzzle» [Холодкова 2021; 83].

Интересные идеи для лексических игр может предложить Wordwall. Шаблоны для игр подразделяются на несколько общих тем, которые, в свою очередь, предлагают множество вариантов оформления и шаблонов, акцентирующих

внимание на определенную тему. Создав шаблон «Сопоставление» на определенную тему, можно переключить шаблон на другие, такие как «Викторина», «Откройте поле», «Найди пару» и др. Этот сайт позволяет добавить интерактивности в обучение и не исключает наглядности, так как помимо текста, сайт предусматривает вставить фотографию или картинку.

При формировании грамматических навыков принято применять не только языковые, но и речевые грамматические игры. Отработка главных грамматических форм может быть реализована через шаблон Flashcards.

Любимым у большинства шаблоном в Flippity для грамматических игр является Randomizer, который предлагает учащимся сконструировать фразы на базе генератора случайных событий. Шаблон предлагает четыре колонки: «Время», «Объект», «Действие», «Направление/место». Слова или иллюстрации, заранее занесённые учителем, выпадают случайным образом, задача ученика – составить грамматически верную фразу, которые оказываются на одной линии при «раскручивании».

В заключение хочется сказать, что потенциал игровых онлайн-занятий неисчерпаем, однако на должном уровне не изучен. Многие традиционные языковые игры имеют место быть и на онлайн-занятиях, однако сервисы, позволяющие это сделать не изучены до конца, поэтому остро стоит вопрос ИКТ-компетенции у учителей и преподавателей. В настоящее время российских сервисов по созданию онлайн-игр не так много или же они не доработаны, но мы надеемся, что в ближайшем будущем они будут усовершенствованы и доступны каждому учителю.

Литература

1. Земская Е.А., Китайгородская М.В., Розанова Н.И. Языковая игра // Русская разговорная речь: Фонетика. Морфология. Лексика. Жест. – М., 1983.

2. *Лебедева М.Ю.* Проектирование необходимости в цифровых учебных средах (на примере системы дистанционного обучения РКИ) // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2016. – № 5.

3. *Стрельчук Е.Н.* Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: Автореф. ... дисс. докт. пед. наук. – М., 2016.

4. *Тимошкина Н.В.* Интернет-сервисы в работе педагога. – Ульяновск, 2019.

5. *Холодкова М.В., Жеребцова Ж.И., Дьякова Т.А.* Реализация игровых технологий при дистанционном обучении русскому языку как иностранному // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 26. – № 190.

6. *Черкашина Т.Т., Аббасова А.А.* Внедрение игровых технологий обучения как инновационный поиск актуализации профессиональной диалогической компетентности студентов-экономистов // Русистика. – 2014. – № 4.

М.О. Петрова
(Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина)

ПРЕДПОСЫЛКИ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ФРАЗОВОГО УДАРЕНИЯ В АСПЕКТЕ РКИ

При обучении иностранному языку помимо грамматических, лексических навыков необходимо развивать фонетические навыки, в частности правильное интонирование высказываний. По словам видных российских психолингвистов (А.Р. Лурии, Н.И. Жинкина), наряду с лексико-грамматическими средствами интонация является важнейшим показателем коммуникативного намерения говорящего [Мазина 1984]. Проблема неверной фразовой акцентуации является актуальной при обучении иностранных учащихся русскому языку.

Известно, что в каждом языке существует своё соотношение порядка слов и места фразового ударения в выражении интонационно нейтральных или контрастивных предложений – своя линейно-динамическая структура [Адамец 1966; 8]. Так, в романских языках для обозначения коммуникативного центра служит порядок слов: например, в испанском языке фразовое ударение в большинстве случаев стремится к концу фразы даже при выражении контраста [Макарова 2012; 166]. В этом языке эмфатизация достигается с помощью различных лексико-грамматических средств. В русском языке, с одной стороны, достаточно свободный порядок слов, что становится причиной перемещения фразового ударения на конечный элемент [Лебедева 2001; 40]. С другой стороны, наиболее информационно значимые слова в русском языке, не являющиеся конечными элементами фразы, отмечаются выделенностью, что является причиной подвижности русского ударения [Кубланова 2003]. Тем не менее, значительная подвижность этого ударения подчиняется

грамматическим правилам языка [Федянина 1991; 35] и, как отмечает Л.З. Мазина, обусловлена необходимостью уточнения смысловых отношений во фразе [Мазина 1984; 37].

Как мы знаем, в русском языке принято выделять 7 интонационных конструкций (ИК), каждая из которых имеет фонологическую значимость [Брызгунова 1977]. Интенсивность и место фразового ударения зависят от интонационной структуры фразы.

Среди трудностей при изучении интонационного строя русского языка иностранными учащимися можно выделить:

1) определение и использование ИК в зависимости от грамматической структуры, наполнения предложения (односоставные и многосоставные предложения; осложненные перечислением, пояснением, сопоставлением; вопросительные и восклицательные предложения);

2) определение интонационного центра высказываний (в том числе и со словами, в которых всегда есть центр (например, *еще, один, сам, тоже*) или которые указывают на центр (например, *даже, и, именно, только, уже*));

3) произнесение одного и того же высказывания с разной интонацией при использовании многозначных лексико-синтаксических составов: «*Во³т еще!*» (возражение) и «*Вот еще⁴!*» (добавочность) [Сюй Хун 2003].

В заключение следует отметить, что русское фразовое ударение представляет собой комплексное явление, выполняющее особую роль в выделении коммуникативного центра высказывания. В аспекте РКИ обучение фразовому ударению является неотъемлемой частью педагогического процесса, т.к. от правильной фразовой акцентуации зависит успешность реализации коммуникативного намерения говорящего.

Литература

1. Адамец П. Порядок слов в современном русском языке – Praha, 1966.

2. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. – М., 1977.

3. Ильина О.А., Науменко Ю.М. Кейс-технологии при обучении иностранных учащихся русской интонации // Русский язык за рубежом. — 2020. № 2 (279).

3. Лебедева А.А. Особенности фразовой акцентуации английского языка в сопоставлении с русским языком в синхронии и диахронии: Автореф. дисс. ... д. филол. н. – М., 2001.

4. Кубланова М.М. Языковая интерференция на уровне интонации (на материале английского языка): Дисс. ... канд. филол. наук. – М., 2003.

5. Мазина Л.З. Методика обучения студентов-иностранцев интонации русского языка (начальный этап контакта испанского языка с русским): дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1984.

6. Макарова Е.Н. Сопоставительный анализ фразовой акцентуации английского, русского и испанского языков // Вестник ТГПУ. – 2012. – Вып.1.

7. Сюй Хун. Полифункциональные слова в русском языке как проблема русско-китайских словарей: Дисс. ... канд. филол. наук. – М., 2003.

8. Ortiz-Lira H. Nucleus placement in English and Spanish: a pilot study of patterns of interference // Studies in General and English Phonetics: Essays in Honour of Professor J. D. O'Connor. – New York: Routledge. 1995.

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

СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В УЧЕБНИКАХ РКИ ДЛЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ (УРОВЕНЬ В1)

Ежегодно увеличивается количество китайских студентов в российских вузах. Их интеграция в образовательное пространство затруднена недостаточным знанием культуры и социально-бытового устройства страны, сложностями с ориентацией в новых бытовых реалиях, трудностях восприятия иных моделей общения и поведения. Данная проблема тесно взаимосвязана с принципами подачи и количественным наполнением лингвострановедческого материала в учебниках русского языка.

Современные подходы к обучению языка признают необходимым совместное изучение языка и культуры, поэтому важно, чтобы учебник, как «основное средство обучения» [Азимов, Щукин 2018; 369], обеспечивал иностранных учащихся достаточным для формирования социокультурной компетенции количеством и качеством введения лингвокультурологических сведений.

Самые распространенные на дисциплинах по русскому языку в системе высшего образования в Китае учебники уровня В1 – «走遍俄罗斯 3» («Дорога в Россию – 3» в китайском издании), «大学俄语 3» («Восток»), «俄语 Русский язык 3». Нами был проведен статистический анализ количества лексических единиц с национально-культурным компонентом и лингвострановедческих данных, а также анализ способов их введения, закрепления и активизации.

В ходе анализа было установлено, что учебником, имеющим в своем составе наибольшее количество лингвост-

рановедческой информации, является «大学俄语 3» («Восток»). В учебнике представлены 153 единицы лингвострановедческой значимости.

«大学俄语 3» («Восток») обеспечивает учащихся знаниями из разных сфер жизнедеятельности, формирует широкий кругозор относительно страны изучаемого языка. Важно, что культурологическая информация дается не в изоляции, а в контексте преподавания языкового материала. Единицы афористического уровня (пословицы, поговорки) вводятся кластеризованно, таким образом объясняя мировоззрение представителей нации, отношение к жизнеустройству. Лингвострановедческие единицы семантизируются посредством толкования, комментирования, аналогов на китайском языке.

Учебник «走遍俄罗斯 3» («Дорога в Россию – 3») в китайском издании) обладает 102 национально-культурными единицами. Семантизация происходит через приемы комментирования и переводный метод. Национальный характер здесь отражен в меньшей степени ввиду малого количества единиц афористического уровня (9) и отсутствия единиц фразеологического уровня.

В составе учебника «俄语 Русский язык 3» имеется 80 национально-маркированных единиц. Лингвострановедческие единицы даны без семантизации, в составе языковых упражнений. Культурные тексты расположены отдельным блоком в рамках каждого урока. Однако, учебник нацелен на диалог культур, формирование умения не только узнать о русской культуре, но и рассказать о родной: в учебнике представлено 11 единиц, описывающих китайскую культуру на русском языке.

Лингвострановедческие единицы в анализируемых учебниках активизируются на уровне языковых и речевых упражнений, не имеется упражнений коммуникативного типа, необходимых для возможности использовать изученный материал в собственной речи. Поэтому преподавателю при работе с данными учебниками необходимо задавать студен-

там мотив, обеспечивающий использование лексики с национально-культурным компонентом в творческой речи для формирования коммуникативной компетенции.

Полученные результаты могут быть использованы при выборе учебника как основного средства обучения в аудитории китайских учащихся.

На наш взгляд, учебники «走遍俄罗斯 3» и «俄语 Русский язык 3» больше подходят для обучения в языковой среде, одновременно с этим предполагается, что с культурой страны учащиеся будут знакомиться вне аудитории. Учебник «大学俄语 3» («Восток») подходит для изучения русского языка и культуры вне языковой среды, культурный материал представлен в большем количестве, что является положительным фактором для студентов, которые не находятся на территории России и имеют возможность познакомиться с культурой и социально-бытовым устройством страны только через сведения учебника. Однако преподавателю важно дополнять материалы учебника коммуникативными упражнениями, дающими возможность студентам самостоятельно использовать изученные лингвокультурные единицы в творческой речи.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. – М., 1990.

Т.А. Серебренникова
(Российский университет дружбы народов)

ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ТЕРМИНА «БЕЗЭКВИВАЛЕНТНАЯ ЛЕКСИКА»

В настоящее время в научном сообществе сформировано мнение, что изучение безэквивалентной лексики является важной частью освоения изучаемого языка. Безэквивалентная лексика отражает сознание культуры изучаемого языка, без знания данного пласта лексики невозможно научиться свободно владеть языком.

Возникновение термина «безэквивалентная лексика» (далее – БЛ) в научном обороте принято связывать с именами ряда исследователей, с учетом того, что явление БЛ находилось в сфере внимания представителей различных научных областей – теории и практики перевода, лингвострановедения, лексикографии и контрастивной лексикологии, семиологии.

Одним из первых в 1952 году термин «безэквивалентная лексика» предложил Г.В. Шатков, анализируя русскую БЛ в контексте исследования проблем ее передачи на норвежский язык в публицистических изданиях. Г.В. Шатков дал определение: «слова, не имеющие в данный исторический период «готового» точного соответствия в лексике другого языка» [Шатков 1952; 11].

Спустя время БЛ стала предметом исследования в областях языкознания, среди которых теория перевода и лингвострановедение. В публикации Г.В. Чернова «К вопросу о передаче безэквивалентной лексики при переводе советской публицистики на английский язык» приводится определение: «лексические единицы, «характерные для советской действительности» [Чернов 1958; 51].

Я.И. Рецкер о БЛ пишет в монографии «Перевод и переводческая практика»: «прежде всего, обозначение реалий,

характерных для страны ИЯ [изучаемого языка] и чуждых другому языку и иной действительности» [Рецкер 1974; 58].

Л.С. Бархударов в монографии «Язык и перевод» определяет БЛ как «лексические единицы (слова и устойчивые словосочетания) одного из языков, которые не имеют ни полных, ни частичных эквивалентов среди лексических единиц другого языка» [Бархударов 1975; 94].

А.Д. Швейцер в работе «Современная социолингвистика. Теория, проблемы, методы» дает собственное определение БЛ: «лексические единицы, служащие для обозначения культурных реалий, не имеющих точных соответствий в другой культуре» [Швейцер 1976; 108].

В журнале «Иностранные языки в школе» опубликовано определение Г.Д. Томашина: «лексические единицы, не имеющие словарных эквивалентов в одном из сопоставляемых языков» [Томашин 1980; 48].

Болгарские лингвисты С. Влахов и С. Флорин в работе «Непереводимое в переводе» сужают границы изучаемого термина, определяя БЛ как «лексические единицы, которые не имеют переводческих эквивалентов в языке перевода» [Влахов, Флорин 1980; 51].

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров в методическом руководстве «Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» определяют БЛ как «слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями» [Верещагин, Костомаров 1990; 42].

В.Н. Комиссаров в «Теории перевода» приводит два определения БЛ: «единицы исходного языка, которые не имеют регулярных соответствий в языке перевода»; «обозначения специфических для данной культуры явлений, которые являются продуктом кумулятивной функции языка и могут рассматриваться как вместилища фоновых знаний, т.е. знаний, имеющих в сознании говорящих» [Комиссаров 1990; 147, 37].

В «Социальной лингвистике» Н.Б. Мечковская дает формулировку: «В любом языке и диалекте есть слова, не имеющие однословного перевода в других языках. Это так называемая безэквивалентная лексика, в основном – обозначения специфических явлений местной культуры» [Мечковская 2006; 52].

А.О. Иванов в «Безэквивалентной лексике» предлагает определение: «лексические единицы, которые не имеют в словарном составе переводящего языка эквивалентов, то есть единиц, при помощи которых можно передать на аналогичном уровне плана выражения все релевантные в пределах данного контекста компоненты значения, или одного из вариантов значения исходной лексической единицы» [Иванов 2006; 81].

Важно отметить две позиции, общие для выбранных нами авторов. Во-первых, большинство авторов определений сходятся во мнении, что явление БЛ существует в рамках двух и более языков, также обозначаемых как «исходный язык» и «язык перевода» (Я.И. Рецкер, Л.С. Бархударов, Г.Д. Томахин, С.Влахов и С.Флорин, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, В.Н. Комиссаров, Н.Б. Мечковская, А.О. Иванов). Во-вторых, часть определений описывает БЛ как лексику, обозначающую явления, которые существуют только в данной культуре (Г.В. Чернов, Я.И. Рецкер, А.Д. Швейцер, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, В.Н. Комиссаров, Н.Б. Мечковская, А.О. Иванов).

Исследование показало, что термин «безэквивалентная лексика» появился относительно недавно; многие ученые давали свое определение данному понятию, но общепризнанного определения термин не имеет. Единая общепринятая классификация для исследований феномена БЛ в настоящее время отсутствует.

Литература

1. *Бархударов Л.С.* Язык и перевод. – М., 1975.
2. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство. 4-е изд., перераб. и доп. – М., 1990.
3. *Влахов С. Флорин С.* Непереводимое в переводе. – М., 1980.
4. *Иванов А.О.* Безэквивалентная лексика. – СПб., 2006.
5. *Комиссаров В.Н.* Теория перевода – М., 1990.
6. *Мечковская Н. Б.* Социальная лингвистика. – М., 2006.
7. *Рецкер Я.И.* Перевод и переводческая практика. – М., 1974.
8. *Томахин Г.Д.* Лексика с культурным компонентом значения // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 6.
9. *Чернов Г.В.* К вопросу о передаче безэквивалентной лексики при переводе советской публицистики на английский язык // Ученые записки 1-го МГПИИЯ. Т. XVI. – М., 1958.
10. *Шатков Г.В.* Перевод русской безэквивалентной лексики на норвежский язык: Автореф. дисс. ... к. филол. н. – М., 1952.
11. *Швейцер А.Д.* Современная социолингвистика. Теория, проблемы, методы. – М., 1976.

А.А. Соколовская
(Российский университет дружбы народов)

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ НА ОСНОВЕ ПЬЕСЫ А.П. ЧЕХОВА «ВИШНЕВЫЙ САД» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Эмотивная лексика – это особый класс лексических единиц, противопоставленных так называемой «нейтральной» лексике [Егорова 2013; 44-49]. С ее помощью мы можем выражать свои чувства и переживания, а также давать эмоциональную оценку окружающему нас миру. Особый интерес представляет собой функционирование эмотивной лексики на уровне речевого этикета, в частности, на уровне речевой формулы обращения, так как обращение является «самым ярким и самым употребительным этикетным знаком» [Формановская 1989; 101].

Как отмечает А. Вежбицкая, ссылаясь на исследования Гарварда о русском национальном характере, русские люди являются «экспрессивными и эмоционально живыми» [Вежбицкая 1996; 34]. Это находит отражение в русской речи – она очень богата на средства выражения эмоций.

Обращение, выполняя, помимо номинативной, вокативной, контактоустанавливающей, еще и эмоционально-оценочную функцию, позволяет вступить в речевое взаимодействие одновременно с выражением личных переживаний и субъективной оценки речи коммуникантов. Следовательно, ознакомление иностранных учащихся с функционированием эмотивной лексики в речевом этикете представляется актуальным, так как выражение эмоций и их оценка является неотъемлемой частью повседневной коммуникации.

Одним из самых распространенных способов выразить положительную эмоциональную оценку собеседника в русском речевом этикете является использование обращения в

форме диминутива. Как отмечает Н.А. Шульман, данная языковая категория отражает не только лингвистический, но и лингвострановедческий аспект, а потому изучение специфики образования слов-диминутивов и их корректного использования в речи является важной частью продвинутого этапа изучения русского языка как иностранного [Шульман 2021; 549-553].

К основным способам образования так называемых диминутивных номинаций относятся лексико-семантический и суффиксальный способы [Резниченко 2010; 264-272]. По мнению Н.И. Формановской, «богатая суффиксация русского имени (и наименований родства) формировалась именно в сфере обращения» [Формановская 1989; 132]. На этом основании можно предположить, что чаще всего диминутивные формы используются при повседневном, бытовом общении, в котором мы стремимся максимально выразить свою индивидуальность и личное отношение к речевому оппоненту.

Одним из эффективных способов семантизации диминутивов является знакомство с классической литературой, ярко отражающей особенности функционирования национального этикета. Чтение текстов имеет ряд важных преимуществ: возможность многократного прочтения и подробного ознакомления с контекстом использования лексических единиц. Кроме того, «художественные произведения обращены к разным сторонам души читателя. Они способствуют полноте и целостности развития языковой личности иностранных студентов» [Хабарова, Тимофеева, Малышева 2017; 181-184].

Вышесказанное позволяет предположить, что интерпретация эмотивной лексики в рамках речевого этикета на основе классической пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад» представляется целесообразной и практически значимой.

В ходе анализа текста пьесы нами было выделено 3 критерия классификации обращений по эмотивному признаку: по структурным (слово/словосочетание), грамматическим особенностям (имя существительное / субстантивированное имя

прилагательное) и по способу передачи эмоционального компонента (за счет лексического значения / при помощи суффиксации).

К первой категории структурного признака нами были отнесены следующие диминутивные формулы обращения: *Дуняша, светик, душечка, мамочка, милейшая, дядечка, детки, родна, голубчик*. Ко второй категории – обращения *милая моя; радость моя; мой старичок; милый мой; крошка моя; сокровище мое; мое золото; милые, дорогие друзья мои; ой мой милый, мой нежный, прекрасный сад*. С точки зрения грамматики, обращения в тексте делятся на формулы, состоящие из имен существительных (*Дуняша, радость, светик, душечка, старичок, мамочка, дядечка, крошка, детки, голубчик, сокровище, золото*), и формулы, состоящие из субстантивированных имен прилагательных (*милая, милый, милейшая, родная*). По способу передачи эмоционального компонента нами разграничены слова, содержащие положительную оценку в самом значении (*милая, радость, милый, крошка, сокровище, золото*), и слова, передающие эмоцию при помощи присоединения уменьшительно-ласкательных суффиксов (*Дуняша, светик, душечка, старичок, мамочка, дядечка, детки, голубчик*). Необходимо также указать на глубоко дружественные (или родственные) отношения между персонажами произведения, специфика которых накладывает отпечаток не только на выбор форм обращений, но и на характер речевого взаимодействия в целом, направленного на искреннее выражение личных эмоций и переживаний.

Резюмируя проведенный анализ эмотивной лексики, необходимо отметить ее многогранность и разнообразие, а также подчеркнуть ее главенствующую роль в сфере русского речевого этикета, освоение которого является одной из первостепенных задач иностранного учащегося, изучающего русский язык.

Литература

1. *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание: Пер. с англ. Отв. ред. М.А. Кронагуз, вступ. ст. Е.В. Падучевой – М., 1996.

2. *Егорова В.И.* Эмотивная лексика в лингвистике // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2013. – № 2.

3. *Резниченко Л.Ю.* Специфика диминутивных номинаций лица (на материале английского, немецкого и русского языков) // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2010. – № 2. – Т. 1. Филология.

4. *Формановская Н.И.* Вы сказали: «Здравствуйте!» (Речевой этикет в нашем общении). Изд. 3-е – М., 1989.

5. *Хабарова К.В., Тимофеева Н.А., Малышева Н.А.* Преподавание русской литературы в системе РКИ как фактор интеграции иностранных учащихся в российское социокультурное пространство // Символ науки: международный научный журнал. – 2017. – № 2.

6. *Шульман Н.А.* Использование произведений русской классики при обучении диминутивам на занятиях по русскому языку как иностранному // 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., 2021.

ВЛИЯНИЕ ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ РКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

В связи с развитием международных отношений интерес к изучению русского языка возрастает. Русский язык становится связующим звеном в межкультурной коммуникации между странами: он затрагивает не только политическую и экономическую сферу, но и социальную, а также культурную. Однако изучение русского языка как иностранного в большинстве случаев невозможно без языка-посредника. Таким языком является английский.

Английский язык считается языком международного общения и наиболее распространенным в мире, по этой причине он стал одним из самых популярных языков-посредников, к помощи которым прибегают преподаватели русского языка как иностранного (РКИ) в процессе обучения студентов на начальном этапе. Владение английским языком даже на базовом уровне помогает создать комфортные условия для освоения русского языка, так как значительно упрощается процесс понимания объясняемого преподавателем материала и достигается необходимый результат коммуникации между обучающимися и педагогом.

На протяжении многих лет ученые исследуют влияние языка-посредника на качество обучения РКИ и в целом иностранному языку. Как пишет В.Г. Костомаров, такой язык традиционно рассматривают в качестве вспомогательной обучающей техники и используют для семантизации конкретных слов и конструкций, «которые трудно объяснить с помощью средств русского языка». Кроме этого, язык-посредник может быть использован в качестве средств контроля понимания и уточнения значений изучаемых языковых единиц [Костомаров, Митрофанова 1979; 68]. По мнению

М.С. Фильцовой, использование языка-посредника на занятиях по РКИ «усиливает перевод в речи учителя. Цель усиления заключается в том, чтобы донести смысл высказывания до сознания студентов, не обращая внимания на саму лексическую единицу соответственно» [Фильцова 2017; 98]. Однако, несмотря на, казалось бы, положительный эффект, язык-посредник оказывает и негативное воздействие на образовательный процесс.

Знание любого иностранного языка (в данном случае английского) прямо влияет на изучение последующего (в данном случае русского), что вызывает неизбежное появление интерференции. Под интерференцией Э. Хауген понимает «случай отклонения от языковых норм, который возникает в речи двуязычного говорящего в результате знакомства с другими языками» [Хауген 1972: 70]. В.А. Виноградов, поднимая вопрос о сущности интерференции, пишет, что она является определенным взаимодействием языковых систем в условиях двуязычия, которое возникает либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка и которое выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного [Виноградов 1983]. Как пишет У. Вайнрайх, для того, чтобы верно определить влияние интерференции и ее формы, во-первых, «необходимо определить сходства и различия контактирующих языков для каждой области языка – фонетики, грамматики и лексики», во-вторых, «установить общие правила дифференциального описания языков, предусматривать данные о степени структурной гомогенности языков и о предшествовавших процессах заимствования в каждом из них» [Вайнрайх 2000; 24]. Все этого помогает определить ситуации, при которых возникает интерференция, а затем проанализировать вытекающие преимущества, например, легкое соотнесение заимствованной лексики из языка-посредника в изучаемом языке, и недостатки, как появление устойчивых фонетических и грамматических ошибок.

На начальном этапе обучения иностранных студентов русскому языку перед преподавателем РКИ стоит несколько основных задач: проработать фонетику, обучить основной лексике, дать понимание несложным, но необходимым грамматическим правилам, конструкциям и моделям. В зависимости от уровня владения учащимися английским языком зависит и уровень интерференции. Так, изучение основной лексики напрямую связано с созданием и формированием лексико-грамматических навыков и специального словаря, необходимого для общения на русском языке на элементарном уровне. Данный словарь становится некой базой для иностранных студентов, поэтому уже на этом этапе обучения РКИ педагогу важно предотвратить появление лексических ошибок, связанных с путаницей русских и английских слов. Как пишет В.В. Дубичинский, «лексические параллели» объединяют в единую терминологическую систему традиционные лингвистические концепты, а именно: «интернационализмы», «ложные друзья переводчика» и многие другие [Дубичинский 1995].

Подводя итог, следует сказать, что проблема внешне похожих лексических единиц изучаемого языка и языка-посредника является достаточно значимой. Кроме этого, подобные трудности встречается и на вводно-фонетическом курсе, когда иностранные студенты знакомятся с русским алфавитом. Однако язык-посредник значительно упрощает коммуникацию между преподавателем и студентами, особенно в тех ситуациях, когда другого общего языка для общения нет. Поэтому важно отметить, что не существует единого мнения о том, является ли использование языка-посредника эффективным или нет при обучении иностранным языкам.

Литература

1. *Дубичинский В.В.* Теоретическое и лексикографическое описание лексических параллелей: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 1995.
2. *Вайнрайх У.* Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / Пер. Ю.А. Жлуктенко, вступ. ст. В.Н. Ярцевой. – Благовещенск, 2000.
3. *Виноградов В.А.* Стратификация нормы, интерференция и обучение языку // Лингвистические основы преподавания языка. – М., 1983.
4. *Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н.* Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. – М., 2014.
5. *Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.* Методика как наука. Статья вторая. Методическая проблематика двуязычия // Русский язык за рубежом. – 1979. – № 6 (62).
6. *Колосова Т.Г.* Об особенностях преподавания русского языка как иностранного с использованием и без использования языка-посредника на начальном этапе // Агроинженерия. – 2014. – № 1.
7. *Михайлова Е.В.* О проблемах усвоения лексико-семантических параллелей иностранными слушателями на начальном этапе обучения РКИ // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2014. – № 2.
8. *Фильцова М.С.* Использование языка-посредника в обучении русскому языку студентов English Media // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2017 г.). – Краснодар, 2017.
9. *Хауген Э.* Языковой контакт // Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. – М., 1972.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ CLIL ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЗАРУБЕЖНЫХ ШКОЛАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современной педагогической методике организации билингвального образования предметно-языковой интегрированный подход (CLIL) рассматривается как один из инновационных и более эффективных способов реализации одновременно двух целей обучения – предметной и языковой.

Сам термин CLIL был предложен в 1994 году экспертом в области мультилингвального образования Дэвидом Маршем и означает изучение предмета посредством второго/иностранного языка и обучение второму/иностранному языку посредством изучения содержания предмета [Marsh 1994].

В подходе CLIL обучение языку идет через его использование в процессе изучения контента с целью познания мира. В этом его отличие от коммуникативного подхода, где язык изучается в первую очередь для общения. CLIL фактически объединил существовавшие в Европе практики обучения английскому языку, связанные с преподаванием на этом языке другого предмета, с целью развития в Европе билингвизма. За четверть века подход CLIL выработал более чёткую методологию и в настоящее время активно внедряется в методики преподавания разных иностранных языков. Его использование видится возможным и при преподавании русского языка детям-билингвам.

В зарубежной школе преподаватели-предметники, использующие технологию CLIL, ещё на стадии планирования урока помимо контентных целей включают и задачи, направленные на поддержку и развитие языковой составляющей. Для

реализации философии CLIL необходимо соблюдать состояние равновесия между *содержанием* (контентом) и *языком*.

Койл, Худ и Марш выделяют два уровня обучения мягкий и жесткий CLIL (soft CLIL, hard CLIL): обучение предметному содержанию полностью на изучаемом языке и обучение частично на изучаемом языке [Coyle, Hood, Marsh 2010; 15]. Уровни обычно встраиваются в школьную программу следующим образом: учителя-предметники ведут занятия конкретным предметом, уделяя внимание в первую очередь его содержанию, а потом языковой составляющей (жесткий CLIL) или учителя языка ведут занятия по предмету с целью развития в первую очередь языковых навыков (мягкий CLIL).

Роль языка в подходе CLIL представлена в виде языкового триптиха: он выступает и как объект, и как средство изучения предмета, и как цель обучения.

Теоретическое обоснование CLIL представлено в контексте «четырёх К» – контенте, коммуникации, когнитии (познавании), культуре [Coyle, Hood, Marsh 2010; 41]. Эти аспекты, необходимо учитывать при планировании занятия, четко и подробно определяя предметные и когнитивные цели, а также языковые, с акцентом на коммуникативный и лингвокультурологический компоненты. Уровни составляющих могут варьироваться в зависимости от поставленных целей.

Методистами различают следующие ключевые моменты в преподавании CLIL: множественный предметно-языковой фокус на уроке, деятельное изучение контента и языка в преимущественно групповом сотрудничестве, не исключается использование опоры на родной язык (принцип дуальности) создание преподавателем-фасилитатором безопасной и обогащающей знаниями и умениями образовательной среды, аутентичность учебного материала и поддержка «scaffolding». [Салехова и др. 2020]. «Скаффолдинг – процесс, который дает возможность ребенку или новичку решить проблему, выполнить задание или достичь целей, ко-

которые находятся за пределами его индивидуальных усилий (возможностей)» [Wood, Bruner, Ross 1976; 90]. Иными словами, позволяет сделать зону ближайшего развития зоной актуального развития (концепция Л.С. Выготского). Для реализации стратегии скаффолдинга на занятиях активно используются визуализация материала, языковые клише, мнемотехники, большое количество примеров на изучаемом языке и задания для самостоятельной проектной и творческой работы. Для развития когнитивных навыков низшего и высшего порядка широко применяется система заданий по таксономии Блума [Savinykh 2021; 16].

Следует отметить, что использование предметно-языкового интегрированного подхода не требует увеличения академических часов на освоение языка или снижение нагрузки по предметам. Опыт европейских стран показывает, что CLIL обладает огромным потенциалом и привлекательностью для желающих изучать язык и предметы, и может реализоваться в конкурентоспособную и успешную модель детского билингвального образования на русском языке.

Литература

1. Салехова Л.Л., Григорьева К.С., Лукоянова М.А. Педагогическая технология двуязычного обучения CLIL: Учебно-методическое пособие. – Казань, 2020.
2. Marsh, D. Bilingual education & content and language integrated learning // International Association for Cross-cultural Communication (Eds.), Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). – Paris, 1994.
3. Coyle D., Hood P. and Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. – Cambridge, 2010.
4. Savinykh A. Framework for CLIL materials for Russian heritage language learners. International Journal of Multicultural Education // November 2021. X(17).
5. Wood D., Bruner J.S., Ross, G. The role of tutoring in problem solving // Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines. – 1976. – 17(2).

Е.Н. Фомина
(Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина)

РАБОТА С ТЕКСТОМ СОВРЕМЕННОЙ ПЕСНИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

В практике преподавания РКИ постоянно обсуждается проблема использования неадаптированных аудиовизуальных текстов в качестве средств обучения. Тексты многих современных песен соответствуют требованиям, предъявляемым к учебным текстам, которые были разработаны лингвистами А.Р. Арутюновым, Е.М. Верещагиным, В.Г. Костомаровым.

На основе песенного материала удобно разрабатывать современные и актуальные речевые упражнения, а также знакомить студентов с живыми речевыми ситуациями русского языка.

Для работы на занятиях с группой японских студентов (3 чел. 24-30 лет) и сербских студентов (2 человека 22-28 лет) была выбрана песня «Оля из Сети» (В. и С. Кристовские) в исполнении группы «Ума Турман».

Нашей целью было показать эффективность работы с песенным материалом для формирования коммуникативной компетенции на уровне современной разговорной русской речи. При этом обращалось внимание на ситуации русского речевого этикета.

Анализ текста был начат с речевой ситуации «Обращение». Средства обращения занимают важное место в системе русского речевого этикета. При этом иностранцы часто испытывают затруднения при выборе формы обращения и способа наименования адресата.

При работе с текстом песни уделялось внимание именно обращению (краткая форма имени), *Ты-*

обращению к знакомому собеседнику (сближает, стирает границы между людьми).

Обращения были представлены именными формами *Оля, Коля*. Сербским студентам не пришлось дополнительно объяснять данные именные формы по причине широкого распространения в сербском языке кратких форм имен. Японские студенты испытали затруднения при употреблении данных форм имен. Это связано с тем, что в японском языке, как отмечают исследователи М.А. Кронгауз и К. Такахаси, «одной из самых значимых отличительных особенностей японской системы обращения является тенденция к избеганию обращения по имени». [Кронгауз, Такахаси 2002; 269]. Также в японском языке практически отсутствуют сокращения форм имени вне семьи.

Речевая ситуации «Знакомство» была рассмотрена на примере знакомств в Интернете. Тема оказалась актуальна как для сербских, так и для японских студентов, поэтому они живо откликнулись на ситуацию, описываемую в песне (*Оля из Сети*, в которую влюбился герой песни, оказалась *Николаем Афанасьевичем, 37 лет, работающим в хлебопекарне*). Интересно, что японские и сербские студенты высказывали предположения, что девушка из сети окажется совсем не той девушкой, фотографии которой размещены на странице.

После нескольких прослушиваний песни студентам были предложены речевые упражнения по тексту. В комплекс упражнений были включены коммуникативные, языковые задания. Работу с текстом было решено начать с анализа коммуникативной ситуации в песне. В процессе коммуникативного анализа иностранным студентам были предложены вопросы: *Кто говорит? О чем говорит? Что он хочет сначала? Что произошло потом? Где произошло? Какой результат? Рад ли герой песни этому? Какие можно использовать в жизненных ситуациях? В каких?*

Также были приведены коммуникативные ситуации, в которых студенты могут использовать фразы из текста пес-

ни. Особый интерес вызвали дискуссия о знакомствах в интернете, ролевая игра «Интервью с героем песни», а также написание поста на форуме «Знакомство в Сети: опасно-сти».

По результатам письменного опроса японские и сербские студенты единогласно высоко оценили работу с текстом песни и показали высокий интерес к ее сюжету.

Таким образом, можно сделать выводы, что работа с текстом современной песни представляет интерес для иностранных студентов неблизких лингвокультур в определенной возрастной группе, мотивирует познавательную активность, знакомит студента с речевым поведением в различных коммуникативных ситуациях.

Литература

1. Акишина А.А. Русский речевой этикет: Практикум вежливого общения / Акишина А.А., Формановская Н.И. – М., 1983.
2. Болотова Ю.В. Методика использования песен в преподавании русского языка как иностранного: уровни А2 – В1: Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2017.
3. Кронгауз М.А., Такахаси К. Обращение по имени в русском и японском языках // Труды по культурной антропологии: Памяти Григория Александровича Ткаченко / Сост. В.В. Глебкин. – М., 2002.
4. Матрусова А.Н. Современный песенный текст: зеркало языка // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2016. – Вып. 5.
5. Толстова Н.Н. Методические разработки для обучения русскому языку как иностранному на основе песен // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 1.

ТРУДНОСТИ ГРЕЧЕСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВИДОВ РУССКОГО ГЛАГОЛА

Уже на элементарном уровне изучения русского языка иностранные студенты сталкиваются с понятиями несовершенный и совершенный вид русского глагола, так как глагол организует структурную и смысловую часть предложения.

В греческом языке вид как грамматическая категория не существует, поэтому греческие студенты при изучении вида русского глагола сталкиваются с некоторыми трудностями.

В русском языке глаголы совершенного вида, в основном, приобретают какой-нибудь префикс, например, писать – **на**писать. В греческом языке у глаголов тоже есть префиксы, но при этом глагол приобретает иной смысл и не является парой другого глагола. Например, глагол γράφω (пишу) и **αντι**γράφω это разные по смыслу глаголы. Второй глагол означает *копирую*.

В русском языке категория вида связана с категорией времени.

Глагол в греческом языке имеет восемь времен: настоящее, перфект, аорист (прошедшее совершенное время), прошедшее несовершенное время, плюсквамперфект, будущее несовершенное время (простое), будущее совершённое время (простое), будущее совершённое время (сложное).

Рассмотрим некоторые примеры ошибок греческих студентов при изучении вида русского глагола.

В греческом языке будущее несовершенное время (простое) образуется при помощи частицы **θα** и глагола в настоящем времени. Например, **θα παίζω** = буду играть. Будущее совершённое время (простое) образуется при помощи частицы **θα** и глагольной основы аориста с окончаниями

настоящего времени. Например, θα παίζω. Частица **θα** это как форма глагола *буду* в русском языке, что характерно только для глаголов НСВ.

Глагол *написать*, как и все глаголы совершенного вида в русском языке, имеет прошедшее и будущее время. В русском языке форма глагола *напишу* означает: 'я в будущем один раз сделаю что-то'. В греческом языке мы говорим **θα γράψω**. Как было отмечено и выше, для выражения будущего совершенного времени в греческом языке мы используем частицу **θα**. Таким образом, греческий студент на уроках РКИ обычно совершает следующую ошибку: он говорит: *буду написать* или *буду прочитать*, именно, потому что переводит частицу **θα** с родного языка и по-русски это грамматически неправильно.

Кроме того, мы считаем, что существует еще одна причина, которая вызывает ошибки в речи грекоговорящих студентов: это чередование в основе некоторых форм глаголов. Например, студенты говорят *буду сказать* или *буду отметить*, потому что форма первого лица этих глаголов является сложной для студентов. Глагол *сказать* в первом лице имеет форму *скажу*, а не **скажаю*, как, например, *читаю*; глагол *отметить* имеет форму *отмечу*. Именно поэтому студенты ошибочно выбирают не сложную для них конструкцию *буду* + инф. СВ.

Также в речи грекоговорящих студентов бывают ошибки такого рода: **Три дня ходил дождь*. Они выбирают форму несовершенного вида глагола *ходить*, чтобы показать, что это явление случилось не один раз, а было три дня. Студенты думают, что если это неоднократное явление, можно сказать *дождь ходил*, и это неправильно. Правильно будет три дня *шел* дождь, так как дождь идет только в одном направлении с неба вниз, а обратно в небо идти не может по законам природы. Здесь можно сказать, что студенты путают эти два глагола и считают их видовой парой. Однако эти гла-

голы противопоставлены по признаку направления и не образуют видовую пару.

Итак, мы увидели, какие ошибки допускают греческие студенты, испытывающие влияние родного языка, при изучении вида русского глагола.

Литература

1. *Архангельский Т.А., Панов В.А.* Аспект в греческом языке: проблемные зоны и типология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://iling.spb.ru/pdf/alp/alp_VIII_2/arxpanov.pdf. – Дата обращения: 02.02.2022.

2. *Кожемякова Е.А., Симулина И. А.* Категория вида русского глагола при обучении инофонов // Вестник Чувашского университета. – 2015. – № 2.

ИГРОВЫЕ ПРАКТИКИ НА ОСНОВЕ СИНОНИМИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Изучение синонимов для расширения словарного запаса – эффективный способ выучить русский язык. Однако запоминание многих синонимов вызывает у школьников и студентов трудности, особенно у иностранных. Скудный традиционный метод заучивания снижает мотивацию у аудитории. В процессе обучения можно использовать гибкие методики, чтобы сделать изучение синонимов более вовлекающим и эффективным.

На занятиях по РКИ в Китае учителя используют теорию, чтобы помочь учащимся запоминать слова, необходимые для сдачи экзаменов по русскому языку. Такие занятия проходят скучно, что значительно снижает вовлеченность учащихся. Эффективность обучения может быть повышена с помощью лингвистических игр.

Языковые игры могут сделать язык более ярким, могут повысить выразительную силу языка [Гу Сюэ 2014; 2]. Новизна и интерес лингвистических игр могут стимулировать интерес учащихся к изучению русского языка. Таким образом, учителя могут использовать языковые игры в учебном процессе для обогащения и развития содержания обучения.

Языковые игры являются одним из направлений отечественной лингвистики конца прошлого и начала нынешнего века. Однако сейчас языковые игры используются больше как развлечение. Хотя некоторые учителя используют языковые игры в обучении, эффективность их применения невысока. При этом возможности и преимущества языковых игр значительны. Учебные креативные игры ориентированы на развитие лингвокреативности, они обладают большим методическим потенциалом, поскольку способны обеспечить раз-

личные формы организации работы (индивидуальные, групповые, коллективные) и «позволяют каждому студенту максимально эффективно использовать учебное время» [Коробова 2017; 177].

Языковая игра связана с активностью языковой личности и способностью творчески использовать языковые знания [Данилевская 2003; 657]. Среди языковых игр есть множество для развития лексических навыков у иностранных студентов, в том числе – с использованием синонимов. При этом разделить их можно на группы по форме (фоническая игра или лексическая игра), теме (коммуникативная лексика или лексика для чтения), цели (улучшение письма или улучшение речи).

Примером языковой игры для развития лексического запаса для чтения может быть такая активность, когда обучающимся раздаются заранее подготовленные преподавателем карточки, на которых написаны синонимы. Для удобства карточки разделены на два цвета. Участники подбирают соответствующие друг другу синонимы в течение заданного времени. Языковым материалом могут стать любые части речи, в том числе глаголы, например: *бояться – страшиться, гарантировать – обеспечить, предлагать – рекомендовать, содействовать – способствовать*.

Таким образом, добавление языковых игр с синонимами в обучение сделает обучение более эффективным. Они тренируют речевые навыки студентов, расширяя их пассивный и активный словарные запасы.

Вопрос о том, как расширить использование языковых игр с использованием синонимов в обучении, является темой, заслуживающей отдельного изучения.

Литература

1. Гу Сюэ. Языковые игры в современной русской прессе. – Харбин, 2014.

2. Данилевская Н.В. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной. – М., 2003.

3. Коробова Е.В., Кардович И.К., Дубова О.В. Игровые технологии в преподавании иностранного языка как одно из средств выработки профессиональной иноязычной компетенции // Гуманитарное образование в экономическом вузе. – 2017. – Т. 1.

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

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЧТЕНИЯ В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ РКИ В КИТАЕ

Чтение – рецептивный вид речевой деятельности в устной форме [Щукин 2020; 180], который помогает людям приобретать информацию, развивать способность мышления, познавать мир и созерцать красоту через зафиксированную письменность.

Чтение формирует у человека взгляды на мир, жизнь и ее ценности. Чтение на иностранном языке расширяет у учащегося кругозор и словарный запас. Отсюда следует, что способность чтения и в повседневной жизни, и в процессе изучения иностранных языков играет ключевую роль.

«Программа обучения по специальности “Русский язык” в китайских вузах» («高等学校俄语专业教学大纲») направлена на повышение способности понимания на русском языке и увеличение скорости чтения студентов. Обучение чтению позволяет расширять кругозор студентов и активизировать их способность анализа и синтеза, мотивирует обучение, стимулирует процесс изучения русского языка как иностранного, влечет за собой эффективное овладение основными видами речевой деятельности в их единстве и взаимосвязи. [Подкомитет по обучению русскому языку Всекитайского комитета по обучению иностранным языкам в высших учебных заведениях 2012; 6-9].

В процессе чтения студенты не в полной мере воспринимают всю информацию в тексте. Главная методическая задача преподавателя на уроках чтения на русском языке в китайском вузе заключается в выявлении эффективной тактики чтения и поиске способов повышения способности по-

нимания текста на русском языке, что служит основой общего владения РКИ. В связи с этим студентам необходимо уметь не только понимать содержание материала для чтения, но и отбирать нужную информацию и обрабатывать ее в соответствии с учебной задачей. Для этого считаем, что на уроках чтения преподаватель должен предпринимать следующие действия.

1. Необходимо обеспечить активную работу студентов в процессе обучения.

Преподаватель должен вызвать интерес у студентов самостоятельно участвовать в работе с материалом для чтения. Например, перед началом совместной работы с новым текстом преподаватель дает студентам интересную, но несложную фоновую информацию о содержании текста. Таким образом создаются условия того, что студенты по собственному желанию, с интересом прочитают новый учебный текст до урока. Если в процессе изучения текста встречаются незнакомая лексика или непонятные ситуации, преподаватель дает учащимся не конкретное решение, а подсказку, как они сами могут решить учебную проблему. На занятиях преподаватель больше спрашивает о деталях текста, мотивирует студентов задавать вопросы по тексту друг другу, и в процессе ответов постепенно у них формируется свое мнение о тексте. Преподаватель также должен стимулировать студентов к выражению субъективного мнения, организовывать дебаты в группе. В результате уровень вовлеченности студентов значительно повышается по сравнению с практикой традиционной китайской методики РКИ, большинство студентов получает более глубокое понимание текста.

2. Необходимо активно и рационально использовать интернет-ресурсы.

Преподаватель должен организовать творческий практикум по чтению с использованием возможностей различных интернет-ресурсов, чтобы избежать случаев, когда студенты пассивно списывают готовый ответ, который прилагается к

учебникам или пособиям. Например, после урока преподаватель может задать студентам следующее домашнее задание: написать рецензию на статью или новость, тема которой совпадает с учебным текстом. Когда работы готовы, студенты зачитывают или пересказывают свою рецензию в группе. С разрешения студентов можно снять видео наиболее удачных выступлений и опубликовать их в Интернете. Таким образом, способность чтения, письма и говорения у студентов будет развиваться одновременно, и данное развитие станет продуктивным. Кроме того, хорошие образцы побуждают отстающих идти вперед.

Литература

1. *Щукин А.Н.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: Учебное пособие. – М, 2020.
2. 全国高等学校外语专业教学指导委员会俄语教学指导分委会. 高等学校俄语专业教学大纲(第二版). 北京: 外语教学与研究出版社, 2012. (Подкомитет по обучению русскому языку Всекитайского комитета по обучению иностранным языкам в высших учебных заведениях. Программа обучения по специальности «Русский язык» в китайских вузах. – Пекин, 2012.)

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

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОГРАММЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФОНЕТИКЕ РКИ

Обучение фонетике – важная часть в преподавании русского языка как иностранного (РКИ). Освоение русского произношения начинается во время прохождения вводно-фонетического курса, затем (при необходимости) продолжается в рамках сопроводительного курса и корректировочного. И даже если эти последующие фонетические курсы отсутствуют, преподаватель не может не обращать внимания на произношение учащихся и не исправлять фонетические, а тем более фонологические ошибки в русской речи иностранных учащихся.

Изучение фонетического материала – трудоемкий процесс, требует от учащихся больших временных затрат, усилий, повышенной концентрации внимания. Преподаватель должен подбирать и преподносить материал таким образом, чтобы эффективность обучения не только не снижалась, но и повышалась. В настоящее время с развитием и широким распространением информационных технологий преподавательский арсенал значительно пополнился. Одним из ресурсов, позволяющих повышать эффективность обучения русской фонетике, как известно, является видеограмма, но современные технологии очень сильно расширяют возможности преподавателя: как в выборе материала из уже существующего, так и в создании своего собственного.

Термин «видеограмма» был предложен М.В. Ляховицким. Видеограммы – это аудиовизуальное средство обучения. Она стоит в одном ряду с фонограммами и видеофонограммами. Использование этого средства обуче-

ния рассчитано на «... зрительное восприятие текста либо различных изображений (картинки, таблицы, схемы и др.)» [Азимов, Щукин 2018; 41].

Конкретное и абстрактное наполнение зрительного образа позволяет классифицировать видеограммы на натуральные (предметы, изображение действий), художественно-изобразительные (рисунки, репродукции картин, фотографии, карты) и графические (таблицы, схемы, графики). Какие же видеограммы могут быть использованы на уроках практической фонетики?

Известно, что до конца XIX века при обучении фонетике использовался имитативный метод постановки произношения, однако в конце XIX встает вопрос о необходимости объяснения артикуляции звуков. Методисты того времени говорят о том, что нельзя поставить хорошее произношение только путем простого подражания. И объяснение работы артикулирующих органов дополняются изображениями: картинками, показывающими положение органов речи в ротовой полости и известными сейчас под названием артикуляционной схемы. В современных учебниках и учебных пособиях по РКИ есть такие артикуляционные схемы. При необходимости мы можем обратиться к таким пособиям, как, например, М.И. Матусевич, Н.А. Любимова «Альбом артикуляции звуков русской речи» (1963), Л.Р. Зиндер «Русские артикуляционные таблицы» (1951), Н.А. Любимова «Таблицы по русской фонетике» (1990). Они содержат материал, который позволяет доступно, а самое главное наглядно, донести необходимую информацию до учащихся.

Следует добавить, что с помощью артикуляционных схем можно показать артикуляцию не только одного конкретного звука, но и разницу в произнесении сопоставляемых звуков. Например, русских гласных [ы] и [и], соответствующих твердых и мягких согласных и т.д. Можно представить артикуляционные схемы, на которых показана разница в произнесении русского звука и подобного в родном

языке учащихся. Такая визуализация позволяет значительно снизить те трудности, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся при овладении русским произношением.

Можно добавить, что видеограммы привлекают внимание студентов больше, чем сухой текстовый материал. И их использование значительно интенсифицирует процесс обучения и помогает реализовывать принцип наглядности на занятиях обучения РКИ.

Особо следует отметить свойства видеограммы, которые и делают ее эффективным средством обучения фонетике:

1) *современность*: необходимо постоянно оптимизировать ресурсы и совершенствовать используемые учебные видеограммы, чтобы учащиеся имели своевременный доступ к новейшим учебным материалам;

2) *комплексность*: видеограммы должны использоваться на занятиях при обучении фонетике, а также сами учащиеся должны научиться использовать их во время самостоятельной работы;

3) *непрерывность*: использование видеограмм на практических занятиях по русской фонетике должно способствовать лучшему усвоению и теоретического материала, который учащиеся получают во время лекций по фонетике русского языка.

Литература

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009.

ОБ ИЗУЧЕНИИ ВНУТРЕННЕЙ КРАСОТЫ ЧЕЛОВЕКА В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Красота – сложное, многогранное образование, которое имеет двоякую выраженность: внешнюю и внутреннюю [Рысдаулетова, Чукенаева 2021; 385].

Под внешней красотой мы понимаем то, что связано с внешностью человека. Внутренняя же красота – это комплекс душевных качеств, который побуждает людей совершать достойные поступки. Внутренняя красота человека содержит в себе доброту, честность, искренность, щедрость, смелость, интеллект, бескорыстность.

И в русском, и китайском языках есть, например, фразеологизмы и пословицы, которые используются для описания внутренней красоты человека. Есть совпадения и расхождения в представлении этой красоты. И их изучение позволит китайским учащимся в лучшей мере осознать особенности представления в русской лингвокультуре внутренней красоты человека, что в свою очередь будет способствовать правильному восприятию русской языковой картины мира.

Так, в русском языке есть много фразеологизмов о внутренней красоте человека: например, *ангел во плоти; не трусливого десятка; душа нараспашку; чистой воды; с открытой душой (сердцем); искра божья; рубаха-парень; рыцарь без страха и упрёка; милосердный (добрый) самаритянин; большого сердца; золотое сердце; как стёклышко; старой закваски; весь наружу; широкая натура; крупного помола; застёгнутый на все пуговицы* и др. Нетрудно заметить, что в русском языке внутренняя красота описывается с помощью метафор и сравнений, как со святыми духами (Бог,

ангел и др.), так и с положительными (качественными) предметами (золото, стёклышко, вода и др.).

В китайской лингвистике внутренняя красота тоже описывается с помощью метафор и сравнений, но в отличие от русской китайская внутренняя красота не связана со святыми духами, не сравнивается, например, со стеклышком, так как в китайской языке стеклышко значит мягкое, слабое. Если сравниваем человека со стеклышком, то это значит, что у человека слабый, нетвёрдый характер. В китайском языке внутренняя красота всегда описывается со словами «снег» или «лёд». Если мы связываем снег или лёд с душой человека, это значит, что он чистый душой и благородный. Например, 冰清玉洁 (bing qing yu jie); 冰肌雪肠 (bing ji xue chang); 冰魂雪魄 (bing hun xue po); 洁白无瑕 (jie bai wu xia); 雪中送炭 (xue zhong song tan); 冰洁渊清 (bing jie yuan qing); 雪操冰心 (xue cao bing xin); 雪碗冰瓯 (xue wan bing ou); 冰心玉壶 (bing xin yu hu). Однако в русском языке эти слова связаны с холодом, т.е. описание человека с такими русскими словами имеет отрицательное значение.

В русской и китайской языковых картинах мира внутренняя красота всегда представляется вместе с внешней красотой. В русском языке есть такие фразеологизмы и пословицы, как: *Красота до венца, а ум до конца; Не ищи красоты, а ищи доброты; Красна птица пером, а человек умом; Красна птица перьем, а человек ученьем; Глаза – зеркало души; Не гонись за красотой, а гонись за добротой; Красота сердцем дороже красоты лица; Снаружи красота, внутри пустота; Красота приглядится, а ум пригодится; Красен, как майский день, а умом – пень.* В китайском языке тоже много таких единиц, как: 秀外慧中 (xiu wai hui zhong); 才貌双全 (cai mao shuang quan); 钟灵毓秀 (zhong ling yu xiu); 婷婷秀雅 (pin ting xiu ya); 婷婷玉立 (ting ting yu li); 内外兼修 (nei wai jian xiu) 眼睛是心灵的窗户 (yan jing shi xin ling de chuang hu); 与其修饰面容, 不如修正心灵 (yu qi xiu shi mian rong, bu ru xiu shi xin ling); 用珠宝装饰自己, 不如用知识充实自己 (yong zhu bao zhuang shi zi ji, bu ru yong zhi

shi chong shi zi ji), 君子不可貌相, 海水不可斗量 (junzibukemaoxiang, hai shui bu ke dou liang).

Такие исследования позволяют понять, что в обоих языках есть большое количество фразеологизмов и пословиц, с помощью которых можно описать внутреннюю красоту человека. И их число говорит о том, что представление внутренней красоты важнее представления внешней.

Литература

1. *Гасанова Г.А.* Образ красивого человека в русской языковой картине мира (на материале фразеологических и паремиологических единиц) // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 6 (67).
2. *Иванова Е.В.* Пословичные картины мира (на материале английских и русских пословиц). – СПб., 2002.
3. *Рысдаулетова Б.Т., Чукенаева Г.Т.* Понятие внешней и внутренней красоты в человеке в русском и казахском языках // Шаг в науку: Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции с участием студентов, Грозный, 15 октября 2021 года. – Грозный, 2021.

СПЕЦИФИКА КРАТКОСРОЧНЫХ КУРСОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Современный мир требует высокого качества подготовки специалистов, владеющих иностранным языком. На сегодняшний день прослеживается востребованность в повышении уровня владения иностранным языком как среди детей, так и взрослых. Одной из образовательных форм, в рамках которой возможно быстрое и эффективное обучение слушателей иностранному языку, являются краткосрочные курсы – форма обучения иностранным языкам, получившая широкое распространение благодаря непродолжительности обучения (от 2-3 недель до нескольких месяцев), интенсивности занятий, их результативности в преодолении языкового барьера, тесной связи обучения языку со знакомством с историей страны и ее культурой, гибкости обучения в зависимости от интересов слушателей и уровня владения языком. Стали распространенными следующие формы: курсы общего типа (курсовое обучение), курсы для студентов-филологов (включённое и не включённое обучение), курсы для стажеров филологических и нефилологических специальностей, курсы повышения квалификации для преподавателей иностранного языка (для очной и дистанционной форм, курсы профессионального и делового общения и др.). Значительное число существующих сегодня краткосрочных курсов для разных возрастных групп становится очевидным показателем их высокой востребованности среди населения нашей страны.

В современном образовательном пространстве все более прочные позиции занимают онлайн-курсы, курсы с использованием современных технологий. В этой связи попу-

лярность приобретают аутентичные видеоматериалы. Так, Т.В. Васильева говорит о проблеме их отбора с целью формирования коммуникативной и социокультурной компетенции у иностранных студентов, которые только начинают свое обучение [Васильева 2019]. Я.К. Абрамова обращает внимание на использования преподавателями приложений на телефоне во время занятий по русскому языку как иностранному со студентами в рамках краткосрочного обучения, направленное на увеличения словарного запаса учащихся [Абрамова 2018]. Краткосрочные курсы проходят и за пределами Российской Федерации. Например, в городе Тиммендорфер Штранде проходит ежегодный международный семинар русского языка [Коваленко 2018]. Во время курсов по развитию навыков, педагоги используют артикуляционную гимнастику, фонетическую зарядку и игры, которые привлекают внимание учащихся, развивая языковые и творческие навыки, а также повышают их интерес к занятиям [Выхованец 2015]. Данные курсы могут быть также направлены на совершенствование навыков письменной речи [Алтунташ, Галина 2015.]. В основе краткосрочных курсов для трудовых мигрантов лежит диалог. Каждый урок состоит из 4-х частей: «Слушаем и читаем», «Запоминаем», «Учим грамматику», «Проверяем себя». Время, которое необходимо для прохождения данного курса, составляет 80 часов [Баранчеева 2015].

Таким образом, краткосрочные курсы в современном образовательном пространстве представлены для разных уровней, возрастных групп, сфер деятельности.

Литература

1. *Абрамова Я.К.* Мобильный интенсив // Языковая норма, виды и проблемы: Материалы V Международного педагогического форума. – СПб., 2018.
2. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009.

3. *Алтунташ Е.В., Галина Г.Г.* Личное письмо как аспект развития письменной речи на краткосрочных курсах РКИ общего типа // Воспитание патриотизма и толерантности, языковой культуры, сохранение и развитие родных языков в поликультурном пространстве: Материалы X Международной научно-практической конференции. – Уфа, 2015.

4. *Баранчеева Е.Д.* Обучение русскому языку трудовых мигрантов проблемы разработки краткосрочных учебных курсов // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6.

5. *Васильева Т.В.* Использование аутентичных материалов на краткосрочных курсах по русскому как иностранному // Проблемы высшего образования. – 2019. – № 1.

6. *Выхованец Н.А.* Развитие слухопроизносительных навыков на интенсивных курсах РКИ // Ученые заметки ТОГУ. – 2015 – Т. 6. – № 1.

7. *Коваленко Б.Н.* Методика преподавания РКИ на краткосрочных курсах за рубежом // Изучение и преподавание русской словесности в эпоху языковой глобализации: Материалы докладов и сообщений XXIII международной научно-методической конференции. – СПб., 2018.

А.П. Шапошникова
(Российский университет дружбы народов)

ЗНАКОМСТВО ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ С РУССКОЙ КУЛЬТУРОЙ ЧЕРЕЗ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ

Изучение иностранного языка – многосторонний процесс, подразумевающий не только овладение лексикой и грамматикой изучаемого языка, но и знакомство с культурой, «ибо язык есть зеркало культуры и не существует вне культуры» [Щукин, Азимов 2009; 117]. При обучении русскому языку как иностранному использование дополнительных материалов неотъемлемо связано с учебным процессом, так как культура России сочетает в себе множество национальных особенностей, а видеоматериалы являются живым, наглядным примером сегодняшнего состояния языка, его лексики.

Русский язык является уникальным примером связи языка и культуры. Помимо функций государственного языка РФ и международного языка (официальный и рабочий язык ООН), русский язык является языком межнационального общения народов России [Хавронова, Балыхина 2008; 2]. Национально-культурная наполненность русского языка глобальна, так как сочетает в себе культурные особенности разных народов. Изучение русского языка как иностранного должно включать в себя использование как учебных материалов, так и музыки, фильмов, сериалов и книг.

В опыте преподавания РКИ методика использования видеоматериалов актуальна, однако большей популярностью для знакомства иностранцев с русской культурой пользуются советские фильмы, нежели современные. М.А. Березняцкой и А.В. Денисенко была разработана модель работы с фильмом Л. Гайдая «Операция «Ы» и другие приключения Шурика». Они отмечают важность использования видеоматериалов, так как кинофильмы обладают «эмоциональным и воспитательным воздействием» [Березняцкая, Денисенко 2016;

204]. Однако именно лингвострановедческая актуальность этих фильмов со временем теряется. По этой причине должна быть создана новая, постоянно обновляющаяся подборка фрагментов современных российских фильмов и мультфильмов, подходящих для знакомства иностранцев с русским языком и культурой. Для успешного составления такой подборки должны учитываться критерии отбора материала.

Е.А. Рубцова, Т.Ю. Романова, Е.В. Полякова выделяют жанровую принадлежность, длительность, соответствие видеоматериала уровню компетенции учащихся, насыщенность страноведческой информацией и языковое содержание фильма как основные критерии, по которым можно определить, стоит ли показывать фильм иностранным студентам [Рубцова, Романова, Полякова 2017; 74-75]. К этому списку можно отнести подпункты, в основном, делающие акцент именно на сюжете фильма и идее: правдивость картины (отсутствие стереотипов, которые сами русские могут поддерживать, но в реальности они не имеют такой значимости. К примеру, российские фильмы «Горько!» (реж. Ж. Крыжовников, 2013), «Самый лучший день» (реж. Ж. Крыжовников, 2015), «Ёлки» (реж. Т. Бекмамбетов, 2010) и т.д. предназначены для носителей языка, так как юмор в них относится к самоиронии, поэтому может быть не понят иностранцами; внеполитическая проблематика картины (политическая тема, как правило, сопровождается множеством клише и изображением страны в неестественном свете); современность и актуальность показанной картины в ленте (картина должна отображать современные реалии, в которых находится Россия); страноведческая ценность картины (разбирается не только русский быт, но и психологические особенности русского человека).

Язык является общественным явлением, а потому отображает в себе внутренний мир всех тех людей, кто на нём говорит, и хранит все те культурологические особенности, которые формируют народы. Погружение в лингвокультуру

турологическую среду посредством современных фильмов является важным средством для изучения культуры и русского языка как иностранного, так как фильмы сочетают в себе большое количество факторов нашей жизни, с которыми невозможно ознакомиться, взаимодействуя только с адаптированными учебными материалами.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009.

2. *Березняцкая М.А., Денисенко А.В.* Аутентичный художественный фильм как средство обучения русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 9-3 (63).

3. *Рубцова Е.А., Романова Т.Ю., Полякова Е.В.* Критерии отбора аутентичных видеофильмов при обучении иностранных учащихся устной разговорной речи на продвинутом этапе обучения. – Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. – 2017. – Т. 3 (69). – № 4.

4. *Хавронина С.А., Балыхина Т.М.* Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный». – М., 2008.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Использование аутентичных материалов на занятиях по русскому языку как иностранному проводится как с обучающей целью, так и с целью ускорения адаптации учащихся в русскоязычную среду. Одним из самых «педагогически адаптированных и доступных преподавателям иностранного языка видов аутентичного материала с ярко выраженным социокультурным компонентом» является реклама [Могучева 2007; 186].

В рекламных текстах широко представлены факты и единицы русского языка, позволяющие иллюстрировать лексические, грамматические и фонетические особенности русской речи с помощью языковой игры и лексических новообразований [Воропаева 2007; 129].

Среди экстралингвистических достоинств рекламных текстов можно выделить следующие:

1. Доступность и распространенность (рекламные тексты можно увидеть в различных средствах массовой информации);

2. Лаконичность (зачастую рекламный текст состоит из одной или нескольких фраз, что обусловлено необходимостью упростить человеку его чтение);

3. Опора на общеизвестные реалии (благодаря процессу глобализации рекламируемые товары зачастую известны людям из разных стран) [Квон Сун Ман 2006; 4].

Более того, рекламные тексты демонстрируют модель национально-культурной специфики речевого общения [Богомолов 2000; 19]. Они позволяют познакомиться с особенностями культуры страны изучаемого языка.

При этом целесообразна адаптация некоторых рекламных текстов, поскольку у учащихся могут возникнуть трудности с восприятием аутентичного материала. Необходимо также предварительная работа с подобными текстами, с целью облегчения понимания учащимися их национально-культурной специфики.

Рекламные тексты, использующиеся на занятиях по русскому языку как иностранному, могут быть классифицированы по различным признакам.

Так, в зависимости от частей речи, преобладающих в рекламном тексте, выделяют следующие типы:

1. Вербальные;
2. Номинативные;
3. Адъективные [Квон Сун Ман 2006; 9-10].

В зависимости от структуры текстов, их функциональной значимости, языковой формы и лексического наполнения, выделяются следующие группы рекламных сообщений:

1. Рекламные тексты, отражающие этнокультурную специфику страны:

- 1.1 Тексты, построенные на использовании прецедентных феноменов;

- 1.2 Тексты, содержащие названия или ссылки на культурные реалии;

- 1.3 Тексты, передающие ценности и традиции, характерные для данной культуры;

2. Рекламные тексты, применяющиеся в аспектном обучении иностранному языку:

- 2.1 Тексты, позволяющие отработать грамматические конструкции;

- 2.2 Тексты, содержащие материал для обучения фонетике;

- 2.3 Тексты, содержащие разговорную и сниженную лексику;

2.4 Тексты, позволяющие работать над разными типами речи (диалог, рассказ, сообщение);

3. Рекламный текст – игра с реципиентом:

3.1 Рекламные тексты, содержащие элемент языковой игры;

3.2 Рекламный текст-загадка;

3.3 Рекламный текст-анекдот [Могучева 2007; 187-188].

Таким образом, представленные классификации позволяют увидеть, что практически любое языковое явление возможно проиллюстрировать рекламным текстом. На занятии по русскому языку как иностранному использование данных текстов будет эффективно как для ознакомления учащихся с языковыми явлениями, так и для демонстрации лингвокультурных особенностей страны изучаемого языка.

Литература

1. *Богомолов А.Н.* К вопросу о создании модели обучения пониманию текстов массовой коммуникации (на материале учебника русского языка для иностранцев «Взаимопонимание») // Вестник МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2000. – № 2.

2. *Воропаева Ю.А.* Использование рекламных текстов при обучении РКИ студентов специальностей PR, реклама, маркетинг, журналистика // Полилингвистичность и транскультурные практики. – 2007. – № 2.

3. *Квон Сун Ман.* Лингвометодический потенциал рекламных текстов и его использование при обучении русскому языку иностранных учащихся: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2006.

4. *Могучева И.Г.* Рекламный текст как компонент содержания обучения РКИ в англоязычной аудитории // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – № 29.

СВОБОДНЫЙ АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК СПОСОБ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ВОСПРИЯТИЯ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ИЗ ЛАТИНОАМЕРИКАНСКИХ СТРАН)

Изучение языка и его восприятие – это сложный процесс, который основывается не только на работе со словом, его формой и значением, но и с сопутствующими психическими процессами. Язык способен отобразить нюансы мыслительного процесса и являться своего рода комплексом материальных отношений, которые формируются в сознании и даже подсознании индивида [Белянин 2003; 11].

Н.Н. Вихорева и О.М. Крижовецкая выделяют два вида значений слов, которые разграничивают то, что должно пониматься в общем (что заложено в референте слова) и что воспринимается каждой личностью отдельно с учетом его личного жизненного опыта и культуры, которая тоже имеет влияние на сознание индивида. Такими значениями являются: 1) общественное значение слова (то, что должно пониматься); 2) психологическое значение слова (соотнесение с индивидуальной картиной мира) [Вихорева, Крижовецкая 2017; 33].

Ассоциативная сеть является результатом жизнеспособности самого слова в индивидуальном сознании. Чем прочнее связь, тем больше жизнеспособность слова. Формирование ассоциаций не начинается с нуля, а накладывается на уже полученные знания о событиях. Ассоциативное поле текста влияет на восприятие смысла, семантики и прагматики текста. Самое важное – это соотнесение ранее известной информации с новой. Текст является «продуктивным материалом» для развития ассоциативной структуры слова [Касаткина, Мингазова 2020; 30].

Именно ассоциативный эксперимент помогает выделить семантическое поле и определить семантические связи слов с точки зрения психического восприятия. Ассоциативное поле у каждого человека свое в зависимости от психического строения личности, которое формирует те или иные связи в голове. При вспоминании происходит активация разных участков сети, которые связаны с семантическим ядром. Далее происходит вспоминание уже более конкретных деталей и более частных элементов, а это работа только лишь с индивидуальным сознанием [Арутюнян 2013; 13]. Важно обратить внимание на то, что в процессе социализации и пребывания в той или иной стране культура и менталитет оставляет след в этом индивидуальном сознании. А каждый индивид представляет собой часть тех или иных общих представлений.

В прикладной психолингвистике разработано несколько основных вариантов ассоциативного эксперимента: 1) «свободный» ассоциативный эксперимент (без ограничений словесных реакций); 2) «направленный» ассоциативный эксперимент грамматического или семантического класса; 3) «цепочный» ассоциативный эксперимент: испытуемым предлагается реагировать на слово-стимул сразу несколькими словесными ассоциациями [Баскакова, Глухов 2008; 357].

Суть проведения ассоциативного эксперимента состоит в том, что испытуемому предъявляется слово или целый набор слов, для которых необходимо назвать первое пришедшее в голову слово. Мы провели подобный эксперимент свободного типа среди двадцати латиноамериканских студентов различных факультетов, которые уже несколько лет изучают русский язык или только приступили к его изучению. Нами был предложен список из 55 слов общей и узкой тематики, для которых опрошенным необходимо было назвать слово-ассоциацию среди существительных и прилагательных.

В результате анализа полученных результатов было установлено, что специфика направления, на котором обучаются опрошенные, не всегда влияет на ряд ассоциаций, по-

скольку у студента архитектурного факультета на слово «нож» возникает слово-реакция «хирургический», хотя такое свойственно и студентам-медикам. Однако в той или иной степени связь между факультетом и словами-реакциями наблюдается, поскольку медики дают больше реакций со словами, называющими органы («горло» – «мокрота», «вода» – «флюид», «рана» – «порез»), в то время, как студенты гуманитарных направлений давали более абстрактные реакции («горло» – «боль», «голос»). Стоит также отметить, что важную роль играет половое различие, поскольку среди опрошенных наблюдаются определённые тенденции с этой точки зрения. При слове «красота» у многих опрошенных среди мужчин возникает ассоциация «девушка», хотя у представительниц женского пола такой ассоциации нет. Однако объединяет всех схожесть в ассоциации для слова «семья» – «дом», «любовь», «любимый». Практически у всех опрошенных реакцией на слово «деньги» было «богатство» и «валюта», что указывает на восприятие денег только как источника благой жизни. Интересно то, что слово «роман» у тех опрошенных, которые изучали язык дольше (3-5 лет), вызывает такие слова-реакции как «книга» или «повесть», а у тех, кто только начал изучение языка (подготовительный факультет), возникают более простые реакции по типу «мальчик».

Таким образом, мы можем сделать вывод, что такие характеристики, как возраст, пол и специфика деятельности влияют на восприятие русской лексики у представителей латиноамериканских стран. Данные результаты также дают понять, что это важно учитывать при обучении русскому как иностранному в данной аудитории. Применение ассоциативного метода помогает выстроить изучение лексики более грамотно, поскольку воздействие идет на сознание и подсознание учащихся.

Литература

1. *Арутюнян В.Г.* Проблема извлечения текста из памяти: ассоциативные и семантические сети (коннекционистский подход) // Альманах современной науки и образования. – 2013. – № 7.
2. *Баскакова И.Л., Глухов В.П.* Практикум по психолингвистике: Учеб. пособие. – М., 2008.
3. *Белянин В.П.* Психолингвистика: Учебник. – М., 2003.
4. *Вихорева Н.Н., Крижовецкая О.М.* Ассоциативный подход в процессе идентификации незнакомого слова: к постановке проблемы // Вестник Тверского государственного технологического университета. Сер.: Науки об обществе и гуманитарные науки. – 2017. – № 3.
5. *Касаткина Т.Ю., Мингазова Ф.К.* Метод свободных ассоциаций при обучении иностранным языкам // Актуальные вопросы методики преподавания иностранных языков: Сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева. – Чебоксары, 2020.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКИХ БЕСПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

На сегодняшний день основная цель изучения РКИ состоит в практическом усвоении языка как инструмента общения и выражения мысли. В основу методики преподавания русского языка как иностранного заложен принцип коммуникативности, в соответствии которого обучение производится в максимально естественных для общения ситуациях. Однако работа по развитию речи невозможна без изучения грамматики, которая обеспечивает коммуникативную направленность в формировании языковой компетенции.

Грамматика является одним из самых крупных разделов русского языка и занимает важное место в системе преподавания РКИ, поскольку презентует язык в действии, в закономерностях его развития. На самых ранних этапах изучения РКИ большое внимание уделяется изучению самостоятельных частей речи, в том числе глагола.

Глаголы представляют собой часть речи, отличающуюся сложностью содержания, разнообразием грамматических категорий и форм. Это зачастую вызывает сложности в освоении иностранцами. Для русского языка характерно наличие небольшой группы глаголов, которые обозначают способы перемещения в пространстве – глаголы движения. Трудности при изучении глаголов движения китайскими студентами можно объяснить следующими причинами: наличие у глаголов движения множества значений; разграничение глаголов движения на те, которые обозначают действие, производимое с помощью транспорта и без него; наличие бесприставочных и приставочных глаголов движения, имеющих целый ряд отличительных черт.

Согласно словарю лингвистических терминов, к глаголам движения относятся те глаголы, которые «обозначают движение, перемещение в пространстве и имеют двоякие формы несовершенного вида. К ним относятся: *идти* – *ходить*, *бежать* – *бегать*, *везти* – *возить*, *вести* – *водить*, *гнать* – *гонять*, *ехать* – *ездить*, *катить* – *катать*, *лезть* – *лазить*, *лететь* – *летать*, *нести* – *носить*, *нестись* – *носиться*, *плыть* – *плавать*, *ползти* – *ползать*, *тащить* – *таскать*» [Розенталь 1976; 235].

Авторы словаря отмечают, что «основное различие между глаголами в приведенных выше парах заключается в том, что первые глаголы в каждой паре обозначают действие, совершающееся в одном направлении, непрерывно (глаголы однонаправленного движения), а вторые обозначают действие без указания на направление (глаголы не однонаправленного движения). Ср.: плыть к берегу (однонаправленное движение) – плавать около берега (разнонаправленное движение)» [Розенталь 1976; 235].

При объяснении данной группы движения глаголов необходимо обратить внимание студентов на богатство лексических значений. Так, в сознании китайских студентов, слова *ехать* и *идти* не различаются по значению, так же, как и глаголы *нести*, *вести* и *везти*, которые у китайской аудитории сливаются в один глагол.

В процессе изучения данной группы глаголов целесообразно сначала ввести глаголы *идти*, *ходить*, *пойти* при изучении винительного падежа (*Я иду в магазин; вчера я ходил в парк; завтра я пойду в библиотеку*). На этом этапе необходимо разъяснить лексическое значение каждого глагола и пояснить, что глагол *идти* используется обычно в настоящем времени – *Я иду (сейчас)*, *пойти* – в будущем (*Я пойду (завтра)*), *ходить* – в прошедшем времени для разнонаправленного движения (*Я ходил в кино (туда и обратно)*). Здесь же стоит пояснить употребление глаголов *ходил* и *ездил* в прошедшем времени, чтобы не допустить ошибок типа (**Я вчера*

шел в театр вместо *Я вчера ходил в театр*). Такие ошибки типичны для китайских студентов, поскольку в китайском языке это один и тот же глагол.

Бесприставочные глаголы целесообразно изучать тогда, когда студенты уже прошли основные падежи. При изучении бесприставочных глаголов студенты должны ознакомиться с соотносительными глаголами движения. Глаголы однонаправленного движения: непереходные (*идти* 走去, *бежать* 跑去, *ехать* 乘车去, *лететь* 飞去, *плыть* 游泳去); переходные (*нести* 携带去, *вести* 车运去, *везти* 运去). Глаголы ненаправленного движения: непереходные (*ходить*, *ездить*, *бегать*, *летать*, *плавать*); переходные (*носить*, *водить*, *возить кого-что*). Необходимо подчеркнуть, что в отличие от русского языка, в китайском языке эти пары слов переводятся одинаково. Также студентам нужно объяснить, что все эти глаголы – несовершенного вида, и после них ставится вопрос *куда?* и используется винительный падеж с предлогами *в*, *на* (*Я иду в школу*), а также на вопрос *к кому?* если говорим об одушевленном предмете (*Я иду к бабушке*). Также нужно разобрать спряжение этих глаголов и отработать ударение. После чего необходимо перейти к объяснению различий в характере движения данных глаголов.

Хотя проблема изучения глаголов на уроках РКИ получила достаточно широкое распространение среди методистов, в то же время целый ряд вопросов, связанных с методикой обучения глаголам движения на китайской аудитории, до сих пор остается мало разработанным, что показывает целесообразность дальнейших методических исследований в данном направлении.

Литература

1. Ансимова О.К. Просто о сложном: грамматика русского языка в таблицах, схемах и заданиях: Учеб. пособие. – М., 2019.
2. Вишняков С.А. Русский язык как иностранный: Учебник. – М., 2019.

3. *Лебединский С.И.* Русский язык как иностранный: Учебник. – 3-е изд., доп. и перераб. – Мн.: 2017.

4. *Сычева Л.В.* Русские глаголы движения и особенности их преподавания иностранным учащимся // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2017. – № 2 (25).

5. *Розенталь Д.Э., Теленкова М.А.* Словарь-справочник лингвистических терминов. Изд. 2-е. – М., 1976.

СОДЕРЖАНИЕ

Алексакова Ю.Д. (РУДН) Особенности использования современных технологий на занятиях по РКИ	...3
Аяри Э. (РУДН) Роль фонетических навыков в процессе формирования коммуникативной компетенции	...6
Бабаджанова М.Б. (РУДН) Языковые трудности обучения русскому языку студентов из Туркменистана	...9
Бао Ливань (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина) Краткое описание методических возможностей видеогаммы при обучении лексике	...12
Барчук С.В. (РУДН) Психологические трудности обучения аудированию русской речи	...15
Борисова Т.О. (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина) Компьютерные игры как вид внеурочной деятельности обучающихся русскому языку как иностранному	...18
Бызова М.Д. (РУДН) Комикс как материал для преподавания русского языка как иностранного	...21
Галайда Е.Ю. (РУДН) О некоторых фонетических ошибках носителей арабского языка при устной коммуникации на русском языке	...24
Гафурова Л.Р. (РУДН) Методика работы над глаголами движения с использованием современных технологий	...27
Го Чэньдо (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина) К вопросу об использовании рекламных слоганов при обучении РКИ	...30
Головатова К.В. (РУДН) Аутентичные русские песни как источник учебного текста на занятиях по русскому как иностранному	...32

Горбатова Е.Р. (РУДН) Изографы как способ развития навыков чтения на русском языке у детей-иностранцев	...35
Гуань Ци (РУДН) Лексико-семантическое образование политических терминов русского языка	...37
Губарева А.И. (РУДН) Многоступенчатая образность во фразеологических оборотах	...41
Гуломова Г., Харитончик З. (МАОУ Белостолбовская СОШ) Пословицы – мудрость народов. Анализ русских, английских, таджикских и узбекских пословиц	...45
Кан Аньци (Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина) Краткая характеристика китайских топонимов провинции Шэньси в аспекте РКИ	...49
Кулакова А.А. (РУДН) Лингвострановедение как аспект обучения РКИ	...52
Лопец Р., Талыбина Е.В. (РУДН) Проблемы изучения русской фонетики в италогворящей аудитории	...55
Лю Фанфэй (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина) Предпосылки к изучению трансформированных русских фразеологизмов	...58
Мамаева Д.А. (РУДН) Концепт «друг» в стихотворении Ирины Астаховой «Подруге»	...60
Маффионе С. (РУДН) Трудности изучения русской лексики в итальянской аудитории	...63
Меликян С.С. (РУДН) Коммуникативные упражнения в обучении иностранных студентов русскому языку на начальном этапе (на примере темы «Масленица»)	...67
Мякота А.В. (ДонНУ) Формальные модели эквивалентности в аббревиатурной группе «торг»	...70

Нарманова Р.И. (РУДН) К вопросу об изучении разговорных фразеологизмов в аспекте преподавания РКИ	...75
Нгуен Тхи Хыонг Занг (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина) Об изучении текстов произведений русской литературы с позиции представителя другой лингвокультуры	...77
Нгуен Чань Лыонг (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина) Понимание жёлтого цвета во вьетнамской и русской лингвокультурах	...80
Некрылова В.В. (РУДН) Роль языковых игр в обучении детей-инофонов	...83
Петрова М.О. (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина) Предпосылки к изучению русского фразового ударения в аспекте РКИ	...88
Русякова М.С. (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина) Статистический анализ лингвострановедческого материала в учебниках РКИ для китайских учащихся (уровень В1)	...91
Серебренникова Т.А. (РУДН) История возникновения термина «безэквивалентная лексика»	...94
Соколовская А.А. (РУДН) Интерпретация эмотивной лексики на основе пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад» на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории	...98
Суворова А.И. (РУДН) Влияние языка-посредника на процесс обучения РКИ на начальном этапе	...102
Улусьян-Гиотис А.А. (РУДН) Применение технологии CLIL при изучении русского языка в зарубежных школах дополнительного образования	...106
Фомина Е.Н. (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина) Работа с текстом современной песни на занятиях РКИ	...109

Христу А. (РУДН) Трудности греческих студентов при изучении видов русского глагола	...112
Хуан Ли (РУДН) Игровые практики на основе синонимии на занятиях по РКИ	...115
Цзян Тао (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина) К вопросу о повышении эффективности преподавания чтения в рамках обучения РКИ в Китае	...118
Чжан Фань (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина) К вопросу об эффективности использования видеограммы на занятиях по фонетике РКИ	...121
Чжан Цзялян (Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина) Об изучении внутренней красоты человека в русской и китайской лингвокультурах	...124
Шамшина А.И. (РУДН) Специфика краткосрочных курсов по русскому языку как иностранному в современном образовательном пространстве	...127
Шапошникова А.П. (РУДН) Знакомство иностранных студентов с русской культурой через видеоматериалы	...130
Щеглова В.М. (РУДН) Эффективность использования рекламных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному	...133
Яниева К.Д. (РУДН) Свободный ассоциативный эксперимент как способ определения восприятия русской лексики (на примере студентов из латиноамериканских стран)	...136
Янь Цзытун (РУДН) Особенности изучения русских бесприставочных глаголов движения в китайской аудитории	...140

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
РУССКОГО ЯЗЫКА
И МЕТОДИКИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ**

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Е.В. Попова*
Дизайн обложки *М.В. Рогова*

Подписано в печать 24.06.2022. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 8,60. Тираж 100 экз. Заказ 666.

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3
Тел.: 8 (495) 955-08-74. E-mail: publishing@rudn.ru