

**Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ
ИМЕНИ ПАТРИСА ЛУМУМБЫ»**

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

**Материалы
XX Студенческой научно-практической
конференции**

Москва, РУДН, 14 апреля 2023 г.

**Москва
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы
2023**

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 XX Студенческой научно-практической конференции. Москва, РУДН, 14 апреля 2023 г. – Москва : РУДН, 2023. – 197 с. : ил.

В сборник включены тексты докладов, которые были представлены на XX Студенческой научно-практической конференции «Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания», состоявшейся 14 апреля 2023 г. в Российском университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы.

УДК 372.881.161.1(063)

ББК 81.411.2-99

ISBN 978-5-209-11789-6

© Оформление. Российский университет
дружбы народов, 2023

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Ван Тинянь

(*Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы*)

ОСОБЕННОСТИ КОВИД-ЛЕКСИКИ НА ПРИМЕРЕ ЛОЗУНГОВ

Пандемия Covid-19 изменила жизнь каждого человека и стала основной темой разговоров и размышлений как отдельного человека, так и общества в целом.

Не только официальные СМИ, но и отдельные индивиды стали «генераторами идей» на тему пандемии в быту, в Интернете, а также в процессе межличностной или межгрупповой коммуникации.

Одной из сфер, куда проник на уровне всего общества фольклор, стали различные лозунги и высказывания. Они, как правило, имеют больше политический смысл, но в случае с пандемией приобрели новое значение.

Вообще, само слово «лозунг» происходит из немецкого языка – «die Losung» [4]. Изначально под этим выражением понимался «пароль» или «опознавательный знак». Впоследствии было приобретено новое значение слова «лозунг», означающее призыв или обращение к обществу в короткой лаконичной форме, выражающий какую-то идею, призыв к чему-то, даже требование.

Крайне популярны лозунги в социалистических странах, таких как Советский Союз, Кубинская Республика, Китайская Народная Республика и др. В XX веке лозунги в этих странах содержали призывы к всеобщему объединению и борьбе с врагами в различном виде. К примеру, знаменитым был плакат СССР, на котором изображены гражданин Совет-

ского Союза и Китайской народной Республики с подписью «Крепим дружбу во имя мира и счастья!» [5].

Новый виток в развитии лозунгов пришелся на период пандемии Covid-19. Они стали своеобразной объединяющей силой народа, направленной на борьбу с коронавирусом посредством всех сил общества.

М.Н. Дубинина, проведя семантический анализ, выяснила, что в пандемию количество лозунгов на тему Covid-19 значительно возросло, в первую очередь в Китайской Народной Республике, которая первая столкнулась с данной трудностью [Дубинина 2021; 475-483]. Все они характеризуются вербальной и невербальной интертекстуальностью. Например, в китайском лозунге «同胞一心其利断金» («Всем сердцем с соотечественниками! Мы крепче стали!») интертекстуальность раскрывается в прецедентном тексте. Еще одним интересным примером является лозунг «众志成城 抗击疫情 齐心协力 护佑健康», который переводится как «В единстве – великая сила! Сообща дадим отпор эпидемии! Общими силами! Защитим здоровье!». Подобные лозунги выполняют в Китае функции информирования, мобилизации, предупреждения, убеждения и эмоциональной манипуляции [Дубинина 2021; 475-483].

В России множество лозунгов можно было наблюдать на плакатах, которые размещались в местах массового скопления людей. К примеру, в московском метро очень часто на информационных табло в вагонах можно было видеть фразу «Защищай себя и своих близких!» [РЖД Медицина]. Данная фраза, как и в китайском языке, направлена на мобилизацию населения для борьбы с коронавирусной инфекцией.

Еще одним популярным лозунгом пандемии Covid-19 в России стала фраза «Оставайтесь дома!». Она не только располагалась на всех уличных баннерах и плакатах, но и активно транслировалась в средствах массовой информации и социальных сетях знаменитостями. Опять же, здесь представлен лозунг, который выполняет предупреждающую, мобилизационную и убеждающую функцию [7].

Особый психологический эффект на население производила и социальная реклама, через которую на население транслировались различные мысли. Г.М. Шигабетдинова и Д.А. Сетянова приводят в пример лозунг «Мы за безопасность. Обеими руками!» из социальной рекламы ресторана Макдоналдс в России [Шигабетдинова 2021]. В нем опять отмечается отсылка к общественным усилиям по объединению и обеспечению безопасности других за счет безопасности собственной.

В работе компании Макдоналдс в России в период пандемии было еще много интересных лозунгов. Например, «20 секунд, которые нельзя пропустить!». Здесь нас отсылают к простым правилам гигиены, но передается это в метафоричной форме [Давыдова 2022].

О.В. Воробьева приводит другой интересный пример социальной рекламы: «Жить, не касаясь». В этом социальном ролике показан молодой человек с протезами рук, который говорит фразу «Вирус, который мы победим вместе!». Снова отсылка на коллективную мобилизацию, подкрепленная социально-психологическими элементами, заставляющими читателей думать о том, что даже действия одного человека имеют значение в борьбе с инфекцией [Воробьева 2021].

Таким образом, на основании проведенного анализа можно сделать вывод о том, что языковые средства социальной рекламы, лозунгов остаются актуальной темой и сегодня, но их формы, в отличие от исторического классического начала, преобразились. Пандемия как глобальное мировое событие оказала влияние на каждого человека, его быт и повседневность, она затронула также и сферу языка. На конкретных примерах мы проанализировали лозунги, направленные на борьбу общественности с пандемией. Они стали ответом на множество трудностей, с которыми пришлось столкнуться людям.

Литература

1. Воробьева О.В. Российская социальная реклама начала пандемии 2020 // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 69-3.
2. Давыдова К.А. Лингвостилистическое исследование социальной рекламы (на материале англоязычного и русскоязычного дискурса периода пандемии) / К.А. Давыдова // Актуальные проблемы языкоznания. – 2022. – Т. 1, № 1.
3. Дубинина М.Н. Семантический анализ лозунгов эпохи пандемии в Китае // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 14. – № 2.
4. Лозунг // Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефона: в 4 т. – СПб., 1907-1909.
5. Мифы и правда лозунгов СССР. Как рождались знаменные плакатные девизы // Аргументы и факты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://aif.by/timefree/history/mify_i_pravda_lozungov_sssr_kak_rozhdalis_znamenitye_plakatnye_devizy/. – Дата обращения: 25.02.2023.
6. Новости медицины // РЖД Медицина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--80abihmrog9evc.xn--p1ai/about/news/3259/>. – Дата обращения: 15.12.2022.
7. Оставайтесь дома // Без Формата [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pechora.bezformata.com/listnews/ostavajtes-doma/82883825/>. – Дата обращения: 03.01.2023.
8. Шигабетдинова Г.М., Сетянова Г.А. Реклама в период пандемии «COVID 19»: психологические аспекты // Вестник Ульяновского государственного технического университета. – 2021. – № 2 (94).

Ван Хэ

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЯХ КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Развитие отношений между Россией и Китаем требует подготовки профессиональных кадров. Соответственно, различные методики обучения русскому языку как иностранному (РКИ) играют ключевую роль в подготовке специалистов для двустороннего сотрудничества. Особенный интерес представляет обучение иностранцев в цифровой среде.

На китайском рынке труда особенно остро ощущается нехватка в русскоязычных сотрудниках в областях энергетики, транспорта, науки и технологий, торговли, информации, сельского хозяйства и туризма. По данным авторитетного китайского сайта по трудоустройству 51.job.com, существует около 3900 вакансий, требующих знания русского языка. Наиболее востребованной является должность продавца, на которую требуется около 2300 человек. За ней следуют такие вакансии, как внешнеторговый представитель, переводчик, учитель и менеджер по обслуживанию русскоязычных клиентов. Организации, в которых требуются данные кадры, занимаются интернет-технологиями, автомобилями и оборудованием, грузоперевозками и транспортом, нефтехимией, электроникой и т.д. Таким образом, становится очевидным, что «на современном этапе обучение русскому языку иностранных студентов ведется с обязательным учетом профессиональной кадровой практики в новых социальных условиях с целью формирования навыков и умений рационального речевого поведения в различных ситуациях профессионального общения» [Новикова 2014; 146].

При обучении в цифровой среде основные профессиональные потребности китайской аудитории могут быть удовлетворены при соблюдении двух базовых условий.

Первое – доступность. В случае, когда учебные онлайн-ресурсы слишком сложны для поиска и использования, то и заинтересовать в обучении будет низкой. По данным опроса, проведенного исследователем Ван Юэхань, «китайские интернет-ресурсы удобнее искать, и 70,15% [опрошенных] считают, что ресурсы, имеющие интерфейс на русском и китайском языках, удобнее для учащихся» [Ван Юэхань 2019; 333]. В Китае популярны такие ресурсы для изучения русского языка, как портал «Хуцзян», электронные словари по типу «Сто миллиардов слов», «7500km», «大БКРС», а также личные каналы в мессенджерах и минипрограммы вичата («Русскоязычное государство», «Русский клуб», «Студия Елены», «Лимон Русский» и др). В частности, на ресурсах «Хуцзян», «Русскоязычное государство» и «Студия Елены» предлагается обучение русскому языку на уровне ТРКИ-3. Помимо знаний о грамматике и лексике русского языка, даются сведения о культуре России, национальных особенностях, публикуются объявления о приеме на работу. Многие материалы представлены в мультимедийном формате (видео, аудио и анимация), что также более привлекательно для изучающих русский язык.

Второе условие – специализация. Цифровые ресурсы в Китае, помогающие изучать профессиональный русский язык, не имеют широкого охвата и, в основном, охватывают темы внешней торговли, преподавания, добычи нефти и т. п. Однако существует потребность в обучении русскому языку в области теоретической механики, прикладной математики, авиации. В России накоплено множество учебных ресурсов, которые можно адаптировать под китайскую аудиторию. Возможно, подобные занятия потребуют интерактивного взаимодействия с преподавателями российских вузов.

Таким образом, можно активизировать продвижение профессионального знания на русском языке и удовлетворить потребность китайского рынка труда, в том числе – для реализации крупных инфраструктурных проектов по типу «Один пояс – один путь».

Литература

1. *Новикова М.Л.* Профессионально ориентированное обучение РКИ как ведущий фактор формирования учебно-профессиональной компетенции: динамика образовательных целей и задач // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность – М., 2014.
2. *Van Юэхань.* Интернет-ресурсы в обучении русскому языку в вузах Китая: результаты анкетированного опроса китайских русистов // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9. – № 1-3.
3. 51job.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.51job.com/>. Дата обращения – 15.03.23.

Жэнь Ваньин

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВУЗАХ КИТАЯ

Смешанное обучение в трактовке Д. Бат и Дж. Берка представляет собой комплексное использование традиционных лекций, практических занятий и дистанционных форм обучения онлайн в сочетании с различными современными подходами и методами преподавания с целью максимального учета разных стилей учебной деятельности студентов [Bath, Bourke 2010].

По мнению китайских исследователей [Чжан Цзинь, Ду Шанжун 2020], смешанное обучение ориентировано на ученика, сочетает аудиторные и онлайн-занятия, традиционные модели обучения и модели современных технологий, например, «перевернутый класс» (flipped classroom). При таком подходе высококачественные онлайновые учебные ресурсы дополняют традиционное содержание учебников, процесс контроля результатов усвоения материала, позволяют организовать работу с использованием современных технологий перед занятиями, на занятиях и после них.

В последние годы в Китае быстро распространяются и применяются новые информационные технологии, такие как 5G, искусственный интеллект, виртуальное моделирование, облачное вещание и видео сверхвысокой четкости. Это предоставляет возможности для развития современного высшего образования, в том числе и преподавания иностранных языков. В настоящее время масштаб применения курсов MOOK (массовый открытый онлайн-курс) в университетах Китая занимает первое место в мире. Создана специальная платформа UMOOCs на основе MOOK по иностранным язы-

кам для китайских университетов. В то же время пандемия ускорила модернизацию и развитие онлайн-обучения и образовательных технологий [Хуан Лихэ, 2021]. Платформы онлайн-курсов (МООС, Moodle) соответствуют виртуальному компоненту в рамках смешанного обучения. Данный вид технологий позволяет студентам получать доступ к учебным материалам, онлайн-ресурсам, а также выполнению различных заданий в любое время.

На сегодняшний день смешанное обучение широко применяется в китайских вузах. С целью преподавания разных аспектов русского языка оно может быть реализовано при обучении всем видам речевой деятельности. Современные технологии дополняют процесс обучения при аудиторной и внеаудиторной работе (до и после занятий), контроле, введении нового и отработке пройденного материала.

Перед занятиями преподаватель может не только заранее публиковать новый материал (в том числе лекции, аудио текстов, видео по теме и т.д.), задания для подготовки к следующему занятию на платформе онлайн-обучения, но и собирать предварительные отзывы, вопросы студентов и анализировать их. Студенты, соответственно, могут изучать учебные материалы, представленные преподавателем, самостоятельно искать интернет-ресурсы и написать преподавателю при возникновении вопросов по изучаемой дисциплине.

На занятиях, кроме комбинации онлайновых и аудиторных занятий, наблюдается также внедрение интернет-технологий в традиционный формат обучения. Во-первых, преподаватель может проверять присутствие студентов с помощью онлайн-платформы. Во-вторых, студенты могут выполнять контрольные задания в начале, в процессе и в конце изучения темы. В то же время преподаватель видит результаты студентов, что позволяет ему эффективно регулировать процесс усвоения материала и корректировать стратегию обучения. В-третьих, можно создавать интерактивные игры и задачи на онлайн-платформе обучения между преподавате-

лем и студентами или между самими студентами, чтобы повысить их заинтересованность.

После занятий преподаватель может отправлять студентам задания для самоконтроля и материалы для расширения знаний по теме через платформу, а также отвечать на вопросы студентов, помогать им, консультируя онлайн.

Эффективность смешанного обучения доказывается демонстрацией позитивного отношения студентов к этому инновационному подходу [Кисель и соавт. 2021]. Несмотря на то, что сегодня данный формат обучения в Китае все еще развивается, он является тенденцией современного языкового образования, соответствует потребностям как студентов, так и преподавателей.

Литература

1. Кисель О.В., Гасаненко Е.А., Дубских А.И., Бутова А.В. Готовность студентов технических специальностей к смешанному обучению иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 1(34).

2. Хуан Лихэ. Мультимодальная парадигма и преподавание иностранного языка в постэпидемическую эпоху // Современные исследования иностранных языков. – 2021. – №.451(01).

3. Чжсан Цзинь, Ду Шанжун. Коннотация, ценностная привлекательность и путь внедрения смешанного обучения // Преподавание и менеджмент. –2020.– № 3.

4. Bath D., Bourke J. Getting started with blended learning. – New South Wales, 2013.

А.В. Калабина

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

К ВОПРОСУ О ГОСУДАРСТВЕННОМ РЕГУЛИРОВАНИИ ПРОЦЕССОВ АДАПТАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ

Дети-мигранты – особая социальная группа, представленная детьми вынужденных переселенцев из других государств.

Среди проблем, с которыми, вероятнее всего, сталкивается большинство детей-мигрантов, – психологический стресс, связанный с вынужденной сменой места жительства, кризис идентичности, наличие языкового и социокультурного барьеров, трудности адаптационного процесса и интеграции в новую для ребенка среду общения [Шахова 2022; 15]. Возникновение данных проблем обусловлено, в том числе, вынужденным и стихийным характером трансграничной миграции, связанной с политической, экономической, национально-правовой нестабильностью страны исхода [Ульянова, Мишкина 2018; 40].

Адаптация – приспособление личности к новым внешним условиям [Азимов, Щукин 2018; 10]. По отношению к мигрантам принято говорить о социокультурной адаптации, подразумевающей способность индивида решать проблемы в бытовой, профессиональной, а также учебной деятельности. Приход ребенка-мигранта в общеобразовательную школу является адаптивной ситуацией, представляющей собой переход индивида из одной социальной среды в другую [Омельченко 2018; 108]. Данная ситуация порождает различные потребности и необходимости, а ее трудность зависит от многих факторов, включая адаптивные способности ребенка и его адаптационный потенциал [Омельченко 2018; 110].

Если адаптация является по большей степени односторонним процессом (индивиду приспосабливается к новым условиям), то интеграция же представляет собой взаимодействие мигранта, сохраняющего свою культурную идентичность, и принимающего общества, готового к такому взаимодействию [Омельченко 2018; 119-120].

В ситуации с адаптацией и интеграцией детей-мигрантов ключевую роль играет общеобразовательная школа, являющаяся ключевым социокультурным институтом. В ситуации слабой интегрированности ребенка в образовательный процесс, связанной, в основном, с низким уровнем владения русским языком, существенно затрудняется получение им основного общего образования. Однако, помимо передачи знаний, обучение в школе призвано сформировать ряд умений и навыков, необходимых индивиду для взаимодействия с обществом. Несформированность личности грозит множеством социальных проблем. Становится очевидным вывод – проблему адаптации и интеграции детей-мигрантов может решить лишь консолидированный подход, сформированный совместной работой государственных и муниципальных органов управления, общественных и образовательных организаций, педагогов, обучающихся, родителей.

В 2022 году Минпросвещения России, Минобрнауки России и ФАДН России был разработан и утвержден Комплекс мер по социализации и психологической адаптации несовершеннолетних иностранных граждан, подлежащих обучению по образовательным программам дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, среднего профессионального образования, высшего образования на период до 2025 года [Комплекс мер 2022]. Данный комплекс мер включает в себя научно-методическое, организационное и информационное обеспечение процессов социализации и психологической адаптации детей-мигрантов.

Среди мер по научно-методическому обеспечению социализации и адаптации детей-мигрантов присутствуют следующие:

- разработка методических рекомендаций для педагогов;
- создание концепции ресурсного центра по адаптации и интеграции детей-мигрантов;
- проведение научных исследований в области социализации иностранных обучающихся;
- создание на уровне начального образования годичных адаптационных классов для детей-мигрантов, не владеющих русским языком.

Меры по организационному и информационному обеспечению социализации и психологической адаптации детей-мигрантов предполагают:

- анализ регионального опыта;
- повышение квалификации педагогических работников;
- создание информационных ресурсов для оказания методической поддержки специалистам, работающим с детьми-мигрантами.

Согласно пункту 16 документа субъекты Российской Федерации разрабатывают и утверждают собственный комплекс мер, что обусловлено особенностями миграционной ситуации в каждом отдельном регионе; наполнение плана зависит от реальных потребностей и возможностей субъекта РФ.

В 2022 году Минпросвещения России разработало методические рекомендации об организации работы общеобразовательных организаций по оценке уровня языковой подготовки обучающихся несовершеннолетних иностранных граждан [Методические рекомендации 2022]. Документ содержит описание принципов организации языковой диагностики детей-мигрантов, особенностей организации дополнительной языковой подготовки, а также перечень учебных пособий, ориентированных на обучение детей-инофонов. В качестве примера входного и итогового тестирований были взяты разработки Т.В. Криворучко и С.В. Цаларунга.

Государственное регулирование процессов адаптации и интеграции детей-мигрантов на современном этапе носит комплексный характер – регулированию подлежат все уровни образования. В реализации разработанных мер принимают участие все стороны учебного процесса: муниципальные и государственные органы управления, администрация образовательной организации, педагоги, обучающиеся, родители.

Предпринимаемые меры сконцентрированы на решении проблемы недостаточности кадрового, методического и информационного обеспечения в сфере адаптации и интеграции детей-мигрантов, а также на консолидации регионального опыта.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. – М., 2018.
2. Методические рекомендации об организации работы общеобразовательных организаций по оценке уровня языковой подготовки обучающихся несовершеннолетних иностранных граждан. – М., 2022. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/33m2KQ>. – Дата обращения: 13.03.2023.
3. Формирование толерантности в межличностных отношениях у школьников разных национальностей, обучающихся в средних классах школы / Под ред. Шаховой Т.Ю. – Череповец, 2022.
4. Омельченко Е.А. Интеграция мигрантов средствами образования: российский и мировой опыт. – М., 2018.
5. Комплекс мер по социализации и психологической адаптации несовершеннолетних иностранных граждан <...> на период до 2025 года. – М., 2022. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/33m2N9>. – Дата обращения: 13.03.2023.
6. Ульянова И.В., Мишикина В.А. Работа с детьми-мигрантами как актуальный вопрос российской системы образования // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2018. – Т. 4 (70). – № 4.

И.В. Катаева

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

**РАЗРАБОТКА ФРАЗОВОГО МИНИМУМА
ДЛЯ ЭЛЕМЕНТАРНОГО УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ
РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ**

При разработке учебно-методических комплексов авторы должны опираться на Государственный общеобразовательный стандарт [Государственный образовательный стандарт. Элементарный уровень], который регламентирует лексический минимум, подлежащий овладению обучаемыми на определенном этапе. Занимаясь разработкой обновлений для лексического минимума, мы столкнулись со следующей проблемой: существуют слова и словосочетания, которые необходимо усвоить только в определенной форме (во всяком случае, на данном этапе обучения). Примерами таких слов и фраз являются: «*Не за что*», «*Как дела?*», «*К сожалению*», «*С удовольствием!*», «*Договорились!*» и др. Так как лексический минимум, как и любой другой словарь, подразумевает наличие в нем слов только в нейтральных формах и отсутствие словосочетаний, вышеупомянутые фразы будут представлены в нем как список слов: *не, за, что, как, дело, к, сожаление, удовольствие, договориться*. Требуется отметить, что в таком виде данные слова не представляют собой ни практической пользы для авторов-составителей учебников, ни для учащихся, которые не будут иметь понимания, как из этого набора слов составить фразы, которыми они будут пользоваться в речи. Например, слово *ничего* может использоваться, помимо своего прямого значения, как ответ на извинение. Это должно иметь отражение в документе, на основании которого пишется учебное пособие. Ввиду этого встает вопрос о разработке фразового минимума для элементарного уровня владения русским языком как иностранным.

С данной точкой зрения соглашаются зарубежные ученые Т.К. Хуа и Н.А. Азми, говоря о необходимости наличия фразового словаря вместо словаря отдельных слов. [Tan Kim Hua, Nurul Aimi Azmi 2020]. Опираясь на работы других ученых [Sari, Gulö 2019], [Dokchandra 2015], [Dukali 2018], авторы говорят о том, что лексика усваивается словосочетаниями, а не отдельными словами. В последние несколько лет можно наблюдать, что ученые в области лингводидактики все чаще говорят о важности обучения именно словосочетаниям и готовым фразам, а не отдельным словам [Yuldasheva 2021], [Therova 2020], [Tan Kim Hua, Nurul Aimi Azmi 2020], [Lewis 1999].

С опорой на темы, заявленные в Государственном образовательном стандарте (далее по тексту ГОС), были определены ситуации, в которые может попасть иностранец в стране изучаемого языка, и фразы русского языка, которые помогут решить ему стоящую перед ним коммуникативную задачу. Например, в ГОС отражена тема «В ресторане», следовательно, обучающемуся, находящемуся в данной ситуации, потребуются фразы: «Можно меню?», «Вы готовы заказать?», «Что вы можете рекомендовать?», «Можно счет?», «Это наше фирменное блюдо» и пр. Отдельно следует отметить, что была сделана вторичная проверка выписанных фраз на соответствие ГОС включенных в них грамматических структур, а также были исключены синонимы с целью минимизации лексики на начальном этапе. Например, попросить счет в ресторане можно, используя разные фразы, например: «Будьте добры, принесите счет», «Счет, пожалуйста!» или «Можно счет?». Так как повелительное наклонение является темой более высокого уровня, первая фраза не может попасть во фразовый минимум элементарного уровня.

Следует сказать о важности междометий и слов, которые создают ощущение владения языком. Например, такие «заполнители пауз» во время речи, как «вот», «ну», «как это», «это самое», «вот так» и пр., помогают говорить на изучаемом языке, исключая родной язык учащихся. Дело в

том, что, если этим фразам не обучать, ученики их будут произносить на своем родном языке.

Отдельно следует выделить слова и фразы, которые представляют повышенную важность для включения во фразовый минимум, так как именно они позволяют учащимся свободно выражать свои мысли и эмоции на изучаемом языке: «*O боже!*», «*к сожалению*», «*к счастью*», «*кстати*», «*Как дела?*», «*Я надеюсь*», «*Меня зовут ...*», «*Извини(me)!*», «*у меня есть ...*», «*у вас есть ... ?*», «*я рад(a)*», «*Что случилось?*», «*Ай*», «*Ух ты!*», «*Давай!*», «*Можно счет?*», «*Можно кофе с собой?*» и др. Заучивая лексику готовыми фразами, учащиеся смогут легко использовать в речи готовые конструкции вместо конструирования их в сознании, что невольно приведет их к интерференции и к замедлению в скорости речи, что в свою очередь затруднит общение с носителями языка.

В заключение следует сказать, что фразовый минимум не исключает и не заменяет лексический минимум в традиционном его понимании. Они должны составляться вместе в едином издании, где в первой части представлены фразы, разбитые на тематические блоки по типу разговорника, а во второй части – слова из этих фраз, предъявленные читателю в алфавитном порядке.

Литература

1. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Владимира Т.Е. и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М.-СПб., 2001.
2. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина, Т.В. Козлова (электронное издание). – 5-е изд. – СПб., 2015.
3. *Dokchandra D.* The effects of collocation noticing instruction on Thai EFL learners' collocational competence // Journal of Advances in English Language Teaching. – 2015. – 3(1).
4. *Dukali A.A.* An Error Analysis of the Use of Lexical Collocations in the Academic Writing of Libyan EFL University Students //

- Journal of Second Language Teaching and Research. – 2018. – № 6.
5. *Lewis M.* The lexical approach. London: Language Teaching Publication. – 1999.
6. *Sari B.N., Gulö I.* Observing Grammatical Collocation in Students' Writings // Teknosastik. – 2019. – 17(2).
7. *Tan Kim Hua, Nurul Aimi Azmi.* Collocational Competence as a measure of ESL / EF Competency: A Scoping Review // 3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies. – 2020 – Vol 27(1). <http://doi.org/10.17576/3L-2021-2701-09>.
8. *Therova D.* The acquisition and development of academic vocabulary: Learners' perspectives // Journal of Academic Language & Learning. – 2021. – Vol. 15, No. 1.
9. *Yuldasheva N.N.* Lexical based approach in foreign language teaching // Academic research in educational sciences. – 2021. – Vol. 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lexical-based-approach-in-foreign-language-teaching>. Дата обращения: 24.11.2022.

Лю Синъянь

(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ УПОТРЕБЛЕНИИ ВИДО-ВРЕМЕННЫХ ФОРМ РУССКОГО ГЛАГОЛА

Усвоение категорий вида и времени русского глагола китайскими студентами в рамках изучения РКИ является процессом трудоёмким. Это связано с тем, что в грамматике глагола китайского языка, с которой китайские студенты со-поставляют грамматические свойства русских глагольных лексем, отсутствуют самостоятельные категории вида и времени. Существует так называемая видо-временная категория. В связи с этим в рамках РКИ следует рассматривать русские глагольные категории вида и времени не обособленно друг от друга, а как совмещённую категорию русского глагола.

Объективацию характера протекания действия во времени и самого времени в китайском языке выполняют служебные слова [Петрова и др., 2019; 248]): 着, 过, 了, а также модальные слова и наречия: 要, 在, 快, 就要, 快要.

Нами был проведён эксперимент, цель которого – установить специфику и частоту ошибок, допускаемых китайскими студентами при изучении видо-временной категории русского глагола.

В заданиях данного раздела теста были реализованы следующие общефактические типы НСВ (примеры предложений из теста):

1. **Общефактическое неопределённое:** Женихи постоянно *говорили* Пенелопе, что Одиссей не вернётся и что ей незачем оставаться / остаться одной (задание 7).

2. **Общефактическое результативное:** «Мы не *разбивали* / разбили голубой чаши. Это, может быть, сама Маруся как-нибудь *разбила*» (А.П. Гайдар) (задание 10).

3. Общефактическое нерезультивное: «*С велением судьбы нам спорить / поспорить бесполезно*» (Ф.И. Тютчев) (задание 6).

4. Дуративное: – *Ты был занят вчера? / – Да, я готовил / приготовил ужин* (задание 1).

5. Перфектное: – *Ты летом отдыхал или работал? / – Конечно, отдыхал / отдохнул, ведь этот год был такой тяжёлый* (задание 2).

В примерах с обнаружением общефактического результивного типа НСВ (задания 3,10) ошибки совершили 25 % испытуемых. В примерах с обнаружением общефактического перфектного типа НСВ (задания 2,9) ошибки совершили также 25 % испытуемых. Так как, данные разновидности НСВ тяготеют семантикой к глаголам СВ. Сложность в установлении видо-временной принадлежности глагола, необходимого в конструкциях, обусловлена ещё и тем, что в некоторых случаях без потери смысла возможна замена НСВ на СВ. Предложение с СВ может иметь менее благозвучное оформление, доступное пониманию русского информанта, либо инофона, хорошо владеющего русским языком. Ср.: *Конечно, отдыхал, ведь этот год был такой тяжёлый – Конечно, отдохнул, ведь этот год был такой тяжёлый. Мы не разбивали голубой чашки – Мы не разбили голубой чашки* (разг.). Согласно семантико-грамматической норме сочетаемостные свойства конструкций требуют именно глагол НСВ.

В примерах с обнаружением общефактического дуративного типа НСВ (задания 1,5) ошибки совершили 25 % испытуемых. Наблюдается сложность в установлении китайскими информантами необходимого вида в связи с отсутствием актуализатора длительности действия, его продолжительности во времени, или в связи с отсутствием дезактуализатора конкретной временной компоненты. Например, в конструкции: *Дети умеют … жизни, и взрослым не мешает у них этому поучиться – двумя участниками вместо глагола НСВ удивляться был выбран глагол СВ удивиться.*

Интенсификация временного содержания, как говорилось ранее, характерна для китайского языка.

Как отмечает И.Г. Милославский, случаи объективации семы «результат», в которых глаголы СВ уступают глаголам НСВ, весьма частотны в русском языке [Милославский, 2015; 17]. Специфические свойства довербальной модели такого замысла требуют именно формы НСВ, а не СВ. Мы объясняем это тем, что глагол СВ чаще определяет действие как актуальное во времени и по характеру протекания, а глагол НСВ в этом отношении менее маркирован. Следовательно, глагол НСВ имеет потенциал к означиванию более широко спектра действий, чем глагол СВ.

Как видно, не вызывает больших трудностей у китайских студентов определение необходимого для ситуации высказывания вида глагола в случае наличия дополнительных аспектуально- temporальных сем. Если в русском языке наречия, имена числительные и местоимения, способные указывать на время / вневременность действия, составляют периферию ФСП аспектуальности и ФСП темпоральности, то для презентации видо-временной категории китайского глагола названные морфологические средства выступают семантическими релевантами, маркирующими время действия и характер его протекания.

Считаем, что для коррекции ошибок наиболее продуктивными окажутся речевые упражнения, направленные на создание у китайских студентов, изучающих РКИ, представления о сближении, но неоднородности общефактического значения НСВ и конкретно-фактического значения СВ. К примеру, взаимодействие в диалоге: *Вы хорошо пишете по-русски? / Вы сможете хорошо написать по-русски такую фразу... – Да, я хорошо пишу / Да, я смогу хорошо написать эту фразу.* Даные упражнения будут полезны и для развития рецептивной, и продуктивной грамотности учащихся. Важным обстоятельством, которое стоит учитывать при обучении РКИ, следует назвать корреляцию экстралингвистиче-

ских и сугубо лингвистических (грамматических) факторов порождения и восприятия речи.

Литература

1. *Карпека Д.А.* Глагол и грамматические категории предикатов в современном китайском языке. – СПб., 2017.
2. *Милославский И.Г.* Видовая принадлежность русского глагола в обеспечении рецептивной и продуктивной речевой деятельности // Известия РАН. Серия литературы и языка. – 2015. – Т. 74. – № 1.
3. *Падучева Е.В.* Семантические исследования. Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива. 2-е изд., испр. и доп. – М., 2010.
4. *Петрова Л.Г.* Учет особенностей глаголов китайского языка при обучении китайцев видовременным формам русского глагола // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-1.

Ю. Нкетия

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В РЕСПУБЛИКЕ ГАНА

Республика Гана расположена в западной части Африки. Страну можно назвать многоязычной, потому что в ней насчитывается около восьмидесяти языков коренных народов, а официальным языком является английский, который был перенят у колониальных хозяев. Кроме того, французский язык изучается в качестве обязательного предмета с первого по девятый класс, а также является факультативным курсом в старших классах средней школы и высших учебных заведениях. Иностранные языки, такие как китайский, русский, арабский, суахили, испанский, португальский, изучаются только в высших учебных заведениях (Университет Ганы и Институт языков Ганы) и некоторых частных языковых центрах.

Самостоятельная работа – очень важная составляющая при изучении иностранного языка в высшей школе, поскольку овладение им зависит не только от деятельности преподавателя, но и от активности студентов. По словам Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, самостоятельная работа – это вид учебной деятельности, выполняемой студентом без непосредственного контакта с преподавателем или под контролем преподавателя с помощью специальных учебных материалов [Азимов, Щукин 2009; 268].

Учащийся должен понимать требования к самостоятельной работе, которые включают в себя способность организовывать свою деятельность при любых обстоятельствах, ставить достижимые цели и упорно трудиться для их реализации, умение работать с другими людьми, способность полагаться на полученные знания и прошлый опыт, чтобы по-

лучить оптимальные результаты самостоятельной работы. Однако некоторым студентам очень трудно эффективно и продуктивно планировать свое время для самостоятельной работы, что подтверждает актуальность организации самостоятельной работы студентов [Abilkhamitkyzy 2014].

Важнейшим элементом в организации самостоятельной работы студентов является мотивация. Мотивированные студенты будут усерднее работать и заниматься учебной деятельностью, необходимой для достижения намеченной цели. Более того, этих студентов не нужно заставлять учиться или заниматься определенными видами деятельности, потому что у них есть внутреннее побуждение, которое мотивирует их к получению знаний, и они делают это с удовольствием [Пичкова 2008].

Усвоение русского языка на уровне А1 в Университете Ганы предполагает аудиторную работу в объеме 72–84 часов [Чайбок-Тверефу 2018] и соответствует периоду обучения на первом курсе. Основной учебник, используемый в течение первого года обучения, – «Русский – это просто. Курс русского языка для начинающих» Г.И. Усейновой и рабочая тетрадь к нему.

Виды самостоятельной работы студентов в Университете Ганы включают аудиторную самостоятельную работу и внеаудиторную самостоятельную работу. В аудитории студенты выполняют такие задания, как чтение, создание диалогов, выполнение грамматических упражнений. В основном внеаудиторные упражнения, которые выполняют первокурсники, изучающие русский язык, – это письменные грамматические упражнения.

Самостоятельная работа студентов Университета Ганы предполагает выполнение лексико-грамматических заданий, подготовку самостоятельных проектов и выполнение заданий с использованием аудиовизуальных средств (аудирование, просмотр видеоматериалов). На последнем курсе студентам дается задание подготовить темы по грамматике для обучения

своих одногруппников. Эта практика позволяет дать выпускникам навыки преподавания. Русский клуб Университета Ганы под руководством преподавателей в рамках своей деятельности организует просмотр фильмов для всех студентов, изучающих русский язык. Песни также используются в качестве средства, помогающего учащимся овладеть русским языком. Студенты учат несколько русских песен на занятиях, и им дают задание выучить песни самостоятельно. Обычно предметом внимания являются песни из русских детских мультфильмов, так как такие песни легки, и у них есть ритм, который быстро запоминается [Чайбок-Тверефу, Вицаи 2015].

Основным цифровым инструментом, используемым при организации самостоятельной работы студентов, изучающих русский язык в Университете Ганы является платформа Sakai LMS (Сакай). Она обладает большинством функций MOODLE и использовалась во время пандемии для выполнения домашних заданий и сдачи экзаменов.

Поскольку учащиеся имеют ограниченные возможности практиковать язык, большое внимание следует уделять всем четырем видам речевой деятельности, чтобы облегчить овладение языком. Преподаватели могут загружать интерактивные уроки и упражнения на Сакай для поддержки самостоятельной работы студентов, что соответствует современным подходам в изучении иностранных языков.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам. – М., 2009.
2. Пичкова Л.С. Организация самостоятельной работы студентов как фактор формирования профессионально значимых компетенций // Пути повышения конкурентоспособности экономики России в условиях глобализации: Материалы конференции. – М., 2008.
3. Чайбок-Тверефу И. Преподавание русского языка в аудитории с огромной наполняемостью // Вестник: Современный русский

язык: функционирование и проблемы преподавания. Российский культурный центр, Венгерская ассоциация преподавателей русского языка и литературы, Будапештский университет им. Лоранда Этвеша. – № 32. Будапешт, 2018. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ruscenter.hu/uploads/content/hash80/84.pdf>. – Дата обращения: 11.03.2023.

4. Чайбок-Тверефу И., Вицаи П. Современные технологии в обучении русскому языку в Университете Ганы // Вестник: Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания. Российский культурный центр, Венгерская ассоциация преподавателей русского языка и литературы, Будапештский университет им. Лоранда Этвеша. – № 29. – Будапешт, 2015.

5. Abilkhamitkuly R., Aimukhambet Z.A., Sarekenova K.K. Organization of independent work of students on credit technology // Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Т. 143.

3.3. Саидов

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ТАДЖИКСКИХ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматривается методический потенциал современных художественных текстов на уроках русского языка в таджикской школе в условиях интегрированного обучения.

Изучение русской литературы всегда было актуальным в системе образования Республики Таджикистан. Русская литература как отдельный предмет перестала существовать в связи с преобразованием парадигмы изучения русского языка. В настоящее время русский язык и русская литература изучаются на интегрированной основе в рамках предмета «Русский язык». Проблематика использования художественных текстов при обучении русскому языку иноязычных учащихся исследована многими учеными (см. [Акишина, Каган 2012], [Кулибина 2015], [Сергеева 2014] и др.).

Учет потенциала художественных текстов современных писателей на занятиях по русскому языку в таджикской школе является важным, так как на их основе учащимися можно изучить русский язык и развивать коммуникативную и культурологическую компетенции. Использование художественных текстов при обучении позволяет усвоить языковые функции, удовлетворить коммуникативные, эстетические, познавательные потребности учащихся, для чего в текстах должна содержаться информация различного характера – социального, этнического, культурного. Л.А. Сергеева пишет, что «художественный текст рассматривается как продукт первичной коммуникативной деятельности автора, направленной на кодирование определенной информации, и как

объект декодирования, осуществляемого в процессе вторичной коммуникативной деятельности адресатом или читателем» [Сергеева, Хисамова, Шаймиев 2014; 3].

Использование текстов современной русской художественной литературы позволяет погрузить таджикских учащихся в современные российские реалии, в чем-то схожие с таджикскими реалиями, осуществляя диалог культур и одновременно знакомя таджикских учащихся с лексико-грамматической базой русского языка, его семантическим разнообразием, социально-психологическими особенностями современности и т.д. А.А. Акишина и О.Е. Каган отмечают, что «художественные тексты – богатый источник страноведческой информации, они стимулируют мыслительную деятельность учащихся, воздействуя на эмоции и эстетический вкус» [Акишина, Каган 2012; 55].

Художественный текст выполняет целый ряд функций при обучении русскому языку таджикских учащихся. В рамках данной работы выделены следующие функции художественных текстов при обучении русскому языку таджикских школьников: обучающая, развивающая, воспитательная, эстетическая, контролирующая, коммуникативная, культурологическая, познавательная, информативная.

Отметим, что, как правило, изучение русского языка базируется на классических произведениях русской литературы (А.С. Пушкина, А.П. Чехова, Л.Н. Толстого и т.д.), что обусловлено особым местом русской классики в мировой художественной литературе. Однако наряду с изучением классических произведений целесообразно обратить внимание на современную русскоязычную литературу, так как именно в ней заложены потенциальные возможности передачи специфики современных реалий, что особенно важно для учащихся нашего времени.

Считаем уместным сказать, что таджикским учащимся необходимо знакомиться с произведениями современных русских авторов, таких как Е.Г. Водолазкин («Кунсткамера в ли-

цах», «Служба попутчика», «Русские звуки» и др.), Л.Е. Улицкая («Благословенны те, которые...», «Человек в горном пейзаже»), Д.И. Рубина («Уроки музыки»), С. Молова («Непрощенный», «Четыре пышки» и т.д.), Н. Абгарян («Манюня»), З. Прилепин («Бабушка, осы, арбуз»), А.Г. Волос («Хуррамабад», «Возвращение в Панджруд») и др.

Вместе с современными русскими авторами видится целесообразным изучать творчество таджикских авторов, пишущих свои произведения на русском языке. Среди них: Тимур Зулфикаров, Васид Шарипов (стихотворения «Верность Родине», «Таджикистан», «Ветеранам Великой Отечественной...»), Карим Хайдар (стихотворения «Москва слезам не верит», «Великий град», «Пушкину», «За Воронеж», «Я возвращаюсь на Большой Каратный», «Россия») и др. С помощью таких текстов реализуется принцип диалога культур, формируется чувство патриотизма и положительное отношение к другим народам.

Считаем важным отбирать художественные тексты по определенным принципам для обучения русскому языку учащихся. В результате нашего исследования определены принципы отбора художественных текстов для таджикской аудитории. К ним относятся: личные пристрастия учащихся, уровень подготовки учащихся для понимания текста, тематическое соответствие изучаемому материалу, цельность, доступность, делимость, объем неизвестной лексики и объем текстового материала.

Отбор художественного текста проводится в соответствии с выделенными принципами, работа с русскими художественными текстами на занятиях в таджикской школе должна проводиться в соответствии этапами работы над текстовым материалом: предтекстовый, притекстовый, посттекстовый [Кулибина 2015; 135].

Таким образом, можно отметить, что при обучении русскому языку художественный текст выполняет огромную дидактическую функцию. При работе с ними у учащихся

развивается коммуникативная и культурологическая компетенции, расширяется словарный запас, закрепляются знания по грамматике.

Литература

1. *Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. – М., 2012.
2. *Кулибина Н.В.* Зачем, что и как читать на уроке. – СПб., 2015.
3. *Сергеева Л.А, Хисамова Г.Г., Шаймиев В.А.* Художественный текст: функционально-коммуникативный аспект исследования. – М., 2014.

М.Р. Сарычева

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

**РАБОТА С ПРЕЦЕДЕНТНЫМИ ФЕНОМЕНАМИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОМУ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ
(УРОВЕНЬ В2-С1)**

Главной целью преподавания иностранного языка является выход в коммуникацию. Преподавателю необходимо не только обучить учащегося фонетике, лексике и грамматике, но и сформировать лингвокультурологическую грамотность. Здесь может помочь включение прецедентных феноменов в обучение.

Прецеденты являются важным не только для освоения языка и культуры, но и для интеграции студентов в русско-говорящее общество, так как прецедентные феномены активно употребляются в живой речи носителей языка и обладают лингвокультурологической ценностью [Гриценко, Демидова, Бохонная 2017; 7–8].

На данный момент отсутствует четкая система подачи прецедентных феноменов и, как частного случая, прецедентного имени на занятиях по русскому языку как иностранному. В своей работе Э.Б. Ушакова, опираясь на потребности в обучении, предлагает представить алгоритм подачи учебного материала следующим образом.

1. При непонимании контекста, можно и важно обращаться к энциклопедической информации, в которой сообщается источник прецедентного имени (видеофрагмент, художественное произведение, событие и т. д.), а также описана его краткая характеристика, принадлежность к определённой культуре и его значимость в ней.

2. Следующий этап – определение инварианта восприятия, исходящий из предложенного контекста, выявление

доминирующего, характерного признака прецедентного имени, формирующего прецедент.

3. Во избежание ошибок в понимании и применении в коммуникации, необходимо изучить и проанализировать все достаточно часто встречающиеся прецеденты.

4. Важно использовать предречевые упражнения, чтобы закрепить изученный материал. Виды упражнений могут быть разными.

5. Не стоит забывать про упражнения на заключительном этапе изучения. Именно здесь происходит отработка использования прецедентного имени в речи. Например: «Он невероятно любил мёд, поэтому в семье его ласково звали...» и т. д.) [Ушакова 2014; 7-8].

Приведем в качестве примера для отработки прецедентного имени задание на соотнесение прецедентов с их характеристиками:

Задание 1. Найдите характеристику прецедентного имени.

1. Снежная королева
2. Обломов
3. Алеша Попович
4. Плюшкин
5. Чебурашка

А. Человек, который собирает ненужные вещи

Б. Ленивый человек

В. Очень «холодный» человек, безэмоциональный

Г. Милый, добрый, наивный человек

Д. Сильный человек

1	2	3	4	5

Задание 2. В каких ситуациях вы можете использовать данные прецедентные имена?

1. Мальчик-с-пальчик

2. Ёжик в тумане
3. Незнайка
4. Царевна Несмеяна
5. Шерлок Холмс

Таким образом, можно сделать вывод, что включение прецедентных феноменов в обучение русскому языку как иностранному способствует формированию лингвокультурологической грамотности. Использование иностранными студентами прецедентных феноменов в коммуникации делает их речь богаче, ярче, эмоциональнее, а также показывает достаточно высокий уровень владения иностранным языком.

Литература

1. Гриценко Л.М., Демидова Т.А., Бохонная М.Е. Прецедентные тексты на уроках русского языка как иностранного // Научный журнал КубГАУ. – 2017. – № 126(02).
2. Карапулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
3. Телия В.Н. Основные постулаты лингвокультурологии // Филология и культура: Материалы II международной конференции, 12-14 мая 1999 г.: В 3 ч. / Отв. ред. Н.Н. Болдырев. – Тамбов, 1999.
4. Ушакова Э.Б. Феномен прецедентного имени в лингвокультурологии и аспекте преподавания русского языка как иностранного // Электронный журнал «Вестник МГОУ». – 2014. – № 2.

Чжан Минь

(*Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы*)

ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ РУССКОГО НАРОДА ВО ФРАЗЕОЛОГИИ

Исследование взаимосвязи между языком, культурой и человеком (народом или духом) всегда находится в центре внимания ученых. Выявляются новые подходы и аспекты исследования, основанные на связи лингвистики с другими науками: этнолингвистики, психолингвистики, лингвострановедения, лингвокультурологии, социолингвистики, цивилизационной лингвистики и т.п., нося междисциплинарный характер.

Фразеологизмы, в качестве важных языковых единиц, выступают в роли культурных показателей, отражают внутренние духовные ценности народа-носителя языка. Более того, они характеризуются преемственностью, относительной устойчивостью как в семантике, так и в структуре. Важно отметить и то, что их семантическая изменчивость проявляется в современных художественных и публицистических текстах в связи с индивидуальностью идиостиля авторов, сменой эпохи (появлением новых явлений), развитием общества, тенденцией возникновения и использования неологизмов, зависимостью от контекстов и т.д.

О.И. Халупо указывает, с одной стороны, на национальную самобытность народа, выраженную в фразеологизмах, с другой стороны, на отражение в их семантике длительного процесса развития народной культуры. Посредством фразеологических единиц, выступающих в роли показателей выразительных средств языка, укрепляется и передается из поколения в поколение целое мировидение человека, в том числе его традиции, культурные установки, образ мышления и т.п. [Халупо 2013; 214]. Кроме того, исследова-

тель упоминает регулирующую роль ценностей, жизненных ориентиров, существующих в жизни каждого общества с точки зрения осознания и понимания положительных и отрицательных представлений, включающих концепты «добра» и «зла», «хорошо» и «плохо», «добродетель» и «порок» [Там же]. То есть преемственность культурных ценностей и традиций русского человека от одного поколения другому отражается во фразеологизмах со значением, например, «родина / государство», «духовные ценности / самопожертвование», «коллектив / единство» и т.д.

При сравнении русской и английской культур О.И. Халупо подчеркивает особое значение русской культуры в фразеологии со значением «жертвенность подвига», «самоотверженностью» [Халупо 2013; 215]. В следующих фразеологизмах можно увидеть благородный дух бескорыстия русского человека: сложить/положить (свою) голову, сложить свои кости, до последней капли крови (бороться, биться, защищаться и др.), до последнего дыхания, таскать каштаны из огня, платить/заплатить кровью, пасть смертью храбрых, лить/пролить кровь и т.п. Кроме того, исследователь утверждает, что мужественные поступки нередко совершаются ради родины [там же].

Для каждого народа слово *родина* имеет особое значение, например: *Человек без родины – соловей без песни; Наша Россия – мать наша* (Л.Н. Толстой. *Война и мир*); *Родина/родимая сторона – мать, чужбина – мачеха; Береги землю родимую, как мать любимую; И кости по родине плачут; И дым отечества нам сладок и приятен* (А. Грибоедов. *Горе от ума*); *С родной земли – умри – не сходи и др.* Для каждого из нас Родина – это мать. Если бы у нас не было отечества, то как бы мы смогли говорить о семье, доме, гармонии в душе, чувстве принадлежности?

Более того, следующие фразеологизмы со значением «коллектив / единство», например, *водой не разольешь (не разлить), рука об руку, бок о бок, плечо / плечом к плечу (житься, сражаться), за компанию с кем* и т.д., демонстрируют

дружбу, сплоченность, солидарность и единомыслие русского народа. Являясь частью коллектива, человек может не только дарить свои чувства и силу окружающим, но и, находясь в трудной ситуации, получать от других поддержку, которая помогает быть смелым, помогает жить дальше. И наоборот, люди, отделенные от коллектива, будут чувствовать себя беспомощными, одинокими. Например, «один как перст», «один, как ветер в поле», «без роду и (без) племени» и др.

Из этого следует, что фразеологизмы русского языка, представляющие собой важные языковые единицы со значением, в том числе связанные с такими понятиями, как «родина / государство», «духовные ценности / самопожертвование», «коллектив / единство» и т.д., выступают как значимые культурные показатели, отражают духовные ценности русского народа. Их изучение способствует выявлению глубокой связи между языком, культурой инацией.

Литература

1. *Даль В.И.* Пословицы русского народа. – М., 1989.
2. *Михельсон А.Д.* Большой толково-фразеологический словарь русского языка Михельсона [Электронный ресурс]: создан на основе 3-томного издания. – М., 2008. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
3. Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ruscorpora.ru/> – Дата обращения: 15.03.2020.
4. *Федоров А.И.* Фразеологический словарь русского литературного языка: около 13000 фразеологических единиц. 3-е изд., испр. – М., 2008.
5. *Халупо О.И.* Особенности отражения культурных ценностей во фразеологии // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 4 (22).

R. Tenkorang
(RUDN University)

**THE COMMUNICATIVE NEEDS OF RUSSIAN
LANGUAGE STUDENTS IN THE UNIVERSITY
OF GHANA /**
**КОММУНИКАТИВНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ СТУДЕНТОВ,
ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК В УНИВЕРСИТЕТЕ
ГАНЫ**

An analytical study of the Ghanaian educational space reveals that, unlike the French language, the place of the Russian language is yet to be substantially established [Тенкоранг 2022; 119-121]. This is proven by the data collected after the survey conducted by researchers in the 2010/2011 academic year. A recent study conducted amongst Spanish and Russian language students in the University of Ghana further reiterates students' low motivation towards the study of the Russian language as compared to the other foreign language [Lomotey, Antwi-Boasiako 2020:63-85]. In both surveys, the need for a modification in teaching materials and techniques were pointed out as pivotal in solving the problem of low motivation at hand.

Before proceeding with the achievement of our research aim, which is to identify the Ghanaian Russian language students' communicative needs and how meeting them could augment their motivation, it is important to define the term "communicative needs".

In the "New dictionary of methodological terms and concepts" (in Russian), the definition of this term may be translated as "a special kind of needs that encourage participating in speech communication with the purpose of solving verbal and nonverbal tasks" [Азимов, Щукин 2009; 103].

What then are the communicative needs of Ghanaian Russian language students and how can the needs be met?

Due to the "bouquet system" of course allocation practiced in the University of Ghana, students are offered a bouquet of

courses upon their enrollment into the University program [Csajbok-Twerefou 201; 31-32]. Hence, a Russian language student has two other courses from the College of Humanities as part of his program. Therefore, a typical “bouquet” consists of courses such as accounting, sociology and Russian language, or linguistics, political science and Russian. These course combinations reflect the communicative needs of the Russian language student.

Referring to a question that was raised in the survey carried out by Antwi Boasiako and Lomotey, as some students pointed out that their families were not very supportive of them studying the Russian language since they did not see how the language would be of professional benefits to them [Lomotey, Boasiako 2020; 70], we realize that the communicative needs of the Russian language student in Ghana could be summarized as the need to be able to function effectively in their future profession with the help of the Russian language.

Therefore, we recommend tailoring teaching materials to feature elements of other subjects in the students’ course “bouquet”, as that would practically prove to the students how much the Russian language could be beneficial to their future profession. As an example of how this recommendation could be realized, the Russian language teacher is implored to select texts and materials for teaching various speech activities, that include discussions about the political structure of Russia, for example, thereby stirring the interest of the political science student to indulge in a comparative analyses and discussion of the Russian and Ghanaian political structures in the Russian language.

Given that the communicative needs of students encourage them to engage in the educational process, it goes without saying, then that students’ interest in the Russian language can be augmented if the educational program is tailored to have these needs met, thereby equipping students with the needed vocabulary and communicative skills that would facilitate their confident and efficient functioning in their future professional fields, especially in the competitive and constantly evolving global market.

Meeting students' communicative needs in the Russian language classroom would not only motivate students in the Russian language department, thereby subsequently increasing the retention rate from 10% as recorded by Csajbok-Twerefou and her colleagues [Csajbok-Twerefou 201; 33], but also would be a means of realizing the general didactic principle of the interconnection of learning and life. Ultimately, the main aim of learning Russian language, which is to be equipped with communicative skills is effectively achieved.

References

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009.
2. Тенкоранг Р. Поликультурализм и место русского языка в Республике Гана // Би-, поли-, транслингвизм и лингвистическое образование: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ / Под общей ред. В.П. Синячкина. – М., 2022. (In Eng.)
3. Csajbok-Twerefou I.; Chachu S.; and Vicsai P.T. Motivations and perceptions of students of Russian and French towards the languages at the University of Ghana // In Journeys through the Modern Languages at the University of Ghana. – Oxfordshire, 2014.
4. Lomotey B. A. and Antwi Boasiako A. Investigating University of Ghana students' beliefs and attitudes about Spanish and Russian language learning and their effects on motivation // Marang Journal of Language and Literature, 2020. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ugspace.ug.edu.gh/handle/123456789/36497>. – Дата обращения: 15.03.2023.

СЕКЦИОННЫЕ ДОКЛАДЫ

А.А. Абдурагимова

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, ВЫРАЖАЮЩИЕ ЧУВСТВА И ЭМОЦИИ В РУССКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ (В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ)

Фразеологизмы как часть лексической системы современного русского языка включаются в словарный минимум для иностранцев, изучающих русский язык.

Фразеологизм – это семантически несвободное сочетание слов, общее значение которого не выводится из значений составляющих сочетание компонентов. «Целостная по своему значению и устойчивая в своем составе и структуре» единица воспроизводится «в готовом виде», а не производится в речи каждый раз заново [Шанский 2019; 169-170].

Фразеологические единицы разнообразны по своей грамматической структуре, по морфолого-сintаксическому составу, по характеру ключевого слова. К фразеологизмам относят идиомы, пословицы, поговорки, крылатые слова, устойчивые выражения, речевые штампы. Объединяющий их признак – устойчивость и воспроизводимость [Лингвистический энциклопедический словарь 1990].

Каждый язык располагает своим фразеологическим богатством. Так, словарь фразеологизмов турецкого языка насчитывает 14000 единиц.

Большую часть фразеологизмов составляют фразеологические единицы, выражающие чувства, эмоции, состояния, настроение. Они подразделяются на две группы:

1) выражающие положительные эмоции (радость, веселье, восторг, счастье, любовь), например: *валяться со сме-*

ху – katila katila gülmek, по уши влюбиться – gönüyl vermek, быть на седьмом небе – sevinçden havalara uçmak;

2) выражающие отрицательные эмоции (гнев, злость, грусть, стыд, ненависть), например, *быть не в духе – canı sikkin olmak, метать гром и молнии – gök gibi gürleyip şimşek gibi çakmak, побледнеть от страха – beti benzi atmak, убираясь прочь – cehennet ol*. Так, в рассказах А.П. Чехова «Дама с собачкой», «Скучная история», «Палата №6», «Хамелеон» было отмечено 18 фразеологизмов, выражающих чувства и настроения. Для сравнения их с турецкими аналогами были проанализированы тексты данных рассказов, переведенные на турецкий язык известным специалистом по русской литературе и авторитетным переводчиком Эргином Алтаем «Otuz yedi seçme öykü».

Анализ показал, что более 50% русских фразеологических единиц имеют полные эквиваленты в турецком языке. Например, фразеологизм из рассказа «Палата № 6» *пили из людей кровь – kanını bol bol emdiniz*. В рассказах «Дама с собачкой», «Хамелеон» и «Скучная история» эквивалентны следующие фразеологизмы: *нечистый попутал – şeytan kandırıldı, на эту удочку не поймаешь – yutturamazsınız bi oltayı, в нос тыкаль – burnına sokacak olursa*.

Около 10% фразеологизмов переведены на турецкий язык с небольшими видоизменениями, например, во фразеологизме «На морде у неё не написано..». из рассказа «Хамелеон» слово *морда* заменено словом *лоб (alnında)*: «*Alnında yaztıyorsun ki*». В рассказе «Дама с собачкой» слово «Господь» было заменено словом «Allah», в связи с тем, что в Турции исповедуют Ислам: *Господь с тобой – Allaha emanet olun*.

Почти 40% русских фразеологических единиц не имеют эквивалентов в турецком языке. Это объясняется различиями русской и турецкой лингвокультуры: в каждой имеются свои национальные понятия и реалии. Например, фразеологизм *не поминайте лихом* из рассказа «Дама с собачкой» был переведен описательным способом – «*beni kötü anmayıın*», что

в дословном переводе означает «не вспоминайте обо мне в плохом смысле». В Древней Руси лихом называли зло и несчастье в виде одноглазого или полностью слепого чудища огромного роста; в турецкой лингвокультуре нет подобного существа, соответственно, нет подобного выражения.

В «Палате № 6» несколько раз встречается выражение *nal duhom*. Переводчик использовал разные способы перевода для полной и точной передачи смысла высказываний. Так, при переводе предложения: «**Я** *nal duhom*, дорогой мой, – пробормотал он, – Пал духом», – это выражение передаётся с помощью эквивалентного фразеологизма турецкого языка *İşim bitik*: «Ah, moralim öyle bozuk ki!» dedi. «**İşim bitik**, büyük bir çöküntü içindeyim». В отрывке «а стоило только жизни грубо прикоснуться ко мне, как **я** *nal duhom...*» значение фразеологизма было передано описательным, дословным способом: «Ama feleğin bir tekmesiyle *sarsılıp manen yıkıldım*».

При обучении турецких учащихся русскому языку, в том числе фразеологизмам, следует уделять внимание безэквивалентным и частично-эквивалентным фразеологическим единицам, используя приемы толкования, объяснения и включения фразеологизма в контекст.

Литература

1. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М., 1990.
2. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. – М., 2019.
3. Altay E. Köpeğiyle dolaşan kadın / Otuz yedi seçme öykü. Birol bayram, 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/doc153358849_474433081?hash=SaJ9v2ZOyK495e7uzD62RsYgSFze34zg11LgrTw1Wwo&dl=WZV8Vy4VByuzPhw7TzKP TTZPKX0Z5GwdxHYK5xoqDnL. – Дата обращения: 15.12.2022.
4. Süer Ö.A. Rusça-Türkçe deyimler sözlüğü. – Ankara, 1999.

Д.Б. Айгенграу

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

ОБЗОР КАТЕГОРИИ ВЕЖЛИВОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Категория вежливости составляет одну из важнейших категорий общения в целом и межкультурной коммуникации в частности. В лингвистике вежливость рассматривают как «систему исторически сложившихся в данной культуре коллективных норм и правил, которые регулярно воспроизводятся в процессе коммуникации и следование которым позволяет ее участникам нейтрально, комфортно и бесконфликтно общаться на любые, самые болезненные темы» [Брагина 2018; 38]. Целью данной работы является краткий обзор достижений мировых и отечественных исследователей в этой области, а также выявление перспектив для дальнейшего изучения темы.

Вежливость не раз становилась предметом глубокого лингвистического анализа в работах зарубежных учёных. Так, начиная с ранних исследований Г.П. Грайса [Грайс 1985], Дж. Лича [Leech 1983], Р. Лакоффа [Lakoff 1973], Э. Гоффмана [Goffman 1972], а также П. Браун и С. Левинсона [Brown & Levinson 1987], изучение вежливости является стабильно развивающимся направлением и предполагает рассмотрение следующих вопросов: выявление ключевых принципов вежливости и формулирование её постулатов, анализ стратегий и тактик, способствующих смягчению воздействия и сохранению лица коммуникантов («public self-image face»), под которым подразумевается социальный имидж говорящего или слушающего.

По прошествии нескольких десятилетий границы исследований существенно расширились. Так, например, после продолжительных исследований в области прагматики линг-

висты обратились к аспекту диахронии – возникновения и развития этикетных форм, речевых формул и стратегий вежливости. Следующим этапом явилось рассмотрение понятия невежливости, в том числе поведения, «понижающего лицо». В настоящее время анализу подвергаются формы, стили и жанры общения. Особенно активно изучается вежливость в интернет-коммуникации. Другая линия работ представлена межкультурными исследованиями, посвящёнными проблемам вариативности вежливости и национальной специфики её проявлений в различных этносах.

Высокий интерес к теме демонстрируют отечественные лингвисты. Исследование вежливости в разных ситуациях общения и социальных группах проведено в работах Е.А. Земской, М.А. Кронгауза, Т.В. Лариной, Н.И. Формановской и др. Кроме того, в октябре 2018 года в Москве в Институте лингвистики РГГУ состоялась масштабная конференция «Вежливость и “антивежливость” в языке и коммуникации», где встретились как ведущие российские учёные, так и зарубежные лингвисты из Австрии, Белоруссии, Германии и Италии. Как следует из названия, на конференции были рассмотрены вежливости, невежливости и антивежливости, были проанализированы кооперативные и дисгармоничные коммуникативные тактики, используемые в СМИ и интернет-общении.

Таким образом, изучение категории вежливости имеет широкие перспективы, и ничто не указывает на снижение интереса к теме. В частности, многообещающим представляется исследование категории вежливости в кросс-культурном аспекте – в сопоставительных исследованиях различных лингвокультур.

Литература

1. Брагина Н.Г. Вежливость как невежливость: на стыке разных культурных норм и правил // Вежливость и антивежливость в языке и коммуникации. Материалы Международной науч-

ной конференции, состоявшейся в Институте лингвистики РГГУ 23-24 октября 2018 г. / Сост. и отв. ред. И.А. Шаронов. – М., 2018.

2. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVI. – М., 1985.

3. Brown P. and Levinson S. Politeness: Some Universals in Language Usage. – Cambridge, 1987.

4. Goffman E. On Face Work: an Analysis of Ritual Elements in Social Interaction // Communication in Face-to-Face Interaction. – Harmondsworth, 1972.

5. Lakoff R.T. The logic of politeness, or minding your p's and q's. – Chicago Linguistics Society. – 1973. – № 9.

6. Leech G.N. Principles of Pragmatics. – New York, 1983.

Э. Аяри

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

РАЗЛИЧИЯ В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ФРАНКОГОВОРЯЩИХ

Уровень сформированности слухопроизносительных навыков напрямую связан с успешностью развития всех видов речевой деятельности. В связи с этим работа по постановке и коррекции русского произношения у иностранных учащихся проводится в течение всего процесса обучения.

На среднем и продвинутом этапах обучения у франко-говорящих студентов часто появляются ошибки, связанные с интерференцией родного языка. Так, они переносят позиционные закономерности французского языка на русский. Как отмечает Е.Л. Бархударова, «различия в позиционных закономерностях двух контактирующих систем обусловливают наиболее стойкие черты иноязычного акцента. Подобная ситуация объясняется бессознательным механизмом восприятия и воспроизведения позиционных закономерностей фонетической системы» [Бархударова 2007; 45]. Соответственно, для достижения максимальной эффективности при обучении произношению следует учитывать особенностей родного языка учащихся, акцентируя внимание учащихся на расхождении и сходстве в системе французского и русского языков.

Фонетика французского языка концептуально отличается от фонетики русского, в частности, характером ударения в словах. В отличие от русского языка, где словесное ударение подвижно, во французском языке оно фиксировано и всегда падает на последний слог [Гашникова 2017; 75].

Также наблюдаются значительные отличия в звуках данных языков. Наблюдаются несовпадения в звуковой реализации разных фонем – например, фонемы [p], которая во

французском языке, в отличие от русского, «граассирующая». Интересно, что во французском языке есть звук, похожий на русский [ж], но нет звука [х]. В связи с этим методисты рекомендуют на занятиях с франкофонами сначала вводить русский звук [ж], а позже – звук [х] [Лебединский, Гербик 2011; 287].

В акцентной русской речи франкоговорящих наиболее типичными являются следующие ошибки.

Перед согласными [в], [в’] при произнесении слов: «своя», «до свидания», «свет» и других учащиеся заменяют глухой согласный на звонкий, как во французском языке. Поэтому в методическом комментарии нужно указать для студентов, что произношение шумных глухих и звонких согласных перед губно-зубными звонкими во французском и в русском языке различается [Коломыцева 2009].

После губных звонких согласных у студентов может появляться прогрессивная ассимиляция по звонкости: всей – *[vz]ей, общественный – *о[bž]ественный. Следовательно слова, в которых есть сочетания губных звонких согласных с шумными щелевыми, можно предлагать для прочтения студентам только после отработки этой темы. Во французском языке гласные в последнем слоге под ударением удлиняются перед согласными [r], [z], [ž], [v] и сочетанием [vr], в русском языке этого нет: пож[а]р, зак[а]з, уд[а]р, пок[а]з. Поэтому в акценте французов появляются долгие гласные. В методическом комментарии необходимо обращать внимание студентов на эти различия, а также на то, что в позиции конца слова звонкие шумные согласные меняются на глухие [Там же].

Таким образом, сопоставительный анализ фонетических явлений в русском и французском языках представляется важным для совершенствования методики преподавания русского языка как иностранного франкофонам. Учёт особенностей данных языковых систем при разработке специальных упражнений и составлении методических комментариев способствует эффективному устраниению фонетических ошибок в русской речи, подверженной интерференции.

Литература

1. *Бархударова Е.Л.* Проблемы обучения произношению в трудах Г.И. Рожковой // Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного: Материалы IV Международной научно-практической конференции (Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, филологический факультет, 22-24 ноября 2007 г.). – М., 2007.
2. *Гашникова Т.В.* Учет различий языковых явлений в русском и французском языках при обучении русскому языку франкофонов // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XIX Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21-22 нояб. 2017 г. – Минск, 2017.
3. *Коломыцева Г.А.* Методика работы над устранением ошибочных позиционных навыков в русской речи французов // Сб. материалов секции «Филология» XVI Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов». – М., 2009. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2009/rki/kolomytseva.pdf. – Дата обращения: 19.13.2023.
4. *Лебединский С.И., Гербик Л.Ф.* Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие. – Минск, 2011.

С.В. Барчук

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ АУДИРОВАНИИ РУССКОЙ РЕЧИ

В практике преподавания РКИ термин «аудирование» имеет много определений. Например, О.А. Долгова и И.Л. Колесниковой, определяют аудирование как «рецептивный вид речевой деятельности, представляет собой одновременное восприятие и понимание речи на слух» [Колесникова, Долгова 1999; 344]. Определения различаются точностью и взглядом исследователя на процесс аудирования, однако большинство ученых-филологов трактуют аудирование как процесс восприятия и понимания речи на слух. Восприятие и понимание на слух неродного языка отличается большим количеством психологических трудностей, которые мешают учащемуся качественно включаться в процесс аудирования и эффективно формировать аудитивные навыки. Именно поэтому для преподавателя важно изучить эти трудности и способы их преодоления на занятии.

Говоря о психологических трудностях аудирования и их преодолении, прежде всего следует обратить внимание на разницу в восприятии информации учащимися: в каждой группе учащихся вне зависимости от ее размера будут студенты с разным уровнем слухового восприятия. Часто преподаватели пренебрегают «отстающими» студентами в пользу работы с теми, кто лучше усвоил материал, и подбора более сложного материала для аудирования. Это ведет к снижению мотивации у тех, кому труднее даётся восприятие аудиоматериала, а снижение мотивации в свою очередь ведет к снижению концентрации на задании и большему «отставанию». Некоторые же преподаватели, напротив, стремятся уделить время тем

учащимся, кто хуже справляется с заданиями на слуховое восприятие речи изучаемого языка, а также подобрать материал, с которым точно смогут справиться «отстающие». Это ведёт к замедлению формирования аудитивных навыков у всей учебной группы, а также к тому, что более качественно усваивающие аудиальную информацию учащиеся будут испытывать скучку на занятиях, что, как и в первом случае, приведёт к снижению мотивации, но уже не у «отстающих», а у «успевающих» студентов. Привыкнув к излишней простоте материала, такие студенты часто перестают концентрироваться на заданиях по аудированию и постепенно сами начинают становиться «отстающими» в группе.

Способ преодоления данной трудности должен иметь комплексный подход: еще на уровне распределения студентов на учебные группы, следует отталкиваться строго от их уровня владения русским языком в целом и разными его аспектами в частности. Далее уже преподавателю в группе следует тщательно подбирать материал, который сможет удержать внимание всех студентов и который будет обладать оптимальным для группы уровнем сложности. Кроме того, следует стремиться уделить внимание каждому студенту во время проверки заданий.

Следующей распространённой психологической трудностью, серьезно затрудняющей процесс обучения аудированию иностранной речи, является дезадаптивный перфекционизм учащихся, привитый им ещё в школе. «Те, у кого обнаруживается дезадаптивный перфекционизм, основываются на внешней мотивации достижения цели и, как следствие, боятся неудачи, и очень тревожатся по поводу своих результатов во время выполнения тестов» [Антинескул, Шевелева 2017; 70]. Студенты, недавно покинувшие школу, боятся ошибиться, и потому процесс аудирования становится для них стрессовой ситуацией, в которой они стремятся уловить значение каждого слова и запомнить всё высказывание. Это может погрузить учащегося в состояние паники, во время которого усвоение

новой информации сильно затруднено, а мотивация к обучению снижается. Для того чтобы избежать подобной проблемы, преподаватель должен обеспечить комфортную для студентов атмосферу на занятии. Для достижения комфортной атмосферы в группе, преподавателю следует избегать авторитарных методов преподавания, установить контакт с группой, быть приветливым и внимательным по отношению к студентам и ни в коем случае не «наказывать» учащихся негативными комментариями или низкими баллами за допущенные ими во время занятия ошибки.

В статье были приведены основные трудности психологического характера, с которыми сталкиваются студенты во время обучения аудированию, а также пути их преодоления. Основным правилом для преподавателей, стремящихся помочь студентам преодолеть эти трудности, является внимательное отношение к каждому студенту. Именно небезразличие со стороны преподавателя, стремление к индивидуальному подходу, внимательность и способность заметить проблему поможет упростить для студентов преодоление психологических трудностей во время обучения.

Литература

1. Антинескул О.Л., Шевелева М.С. Перфекционизм в преподавании и изучении иностранных языков // Педагогическая психология. – М., 2017.
2. Колесникова И.Л., Долгова О.А. Речевые аспекты в обучении иностранному языку. – М., 1999.

С.В. Бычкова

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

ВИДЫ ИНТЕРФЕРЕНЦИОННЫХ ОШИБОК, ВОЗНИКАЮЩИХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ С РОДНЫМ ЗАПАДНОСЛАВЯНСКИМ ЯЗЫКОМ

Процесс обучения русскому языку студентов с родным западнославянским языком сопряжен с дополнительными методическими и методологическими трудностями. Кажущееся тождество первичного и вторичного языков ведет к тому, что обучаемый все более начинает опираться на родной язык. Эти тождества, как правило, мнимы, и поэтому они, будучи провокационными, способствуют более длительному и устойчивому сохранению интерференции [Реформатский 1962; 23-33].

Овладеть любым «полярным» иностранным языком легче, чем родственным, так как при сходных языковых явлениях приходится вести неусыпную борьбу с родным языком [Щерба 1994; 313-318].

Проявления межъязыковой интерференции в западнославянской аудитории, изучающей русский язык, могут носить явную или скрытую форму.

Фонетическая интерференция подразумевает перенесение учащимися в изучаемый язык способов произнесения звуков, характерных для их родного языка, например:

Чешский язык	Русский язык
В чешском языке звуки [d] , [t] , [n] произносятся посредством смещения языка назад.	Русские звуки [д] , [т] , [н] произносятся посредством упора кончика языка в передние резцы.

Фонетическая близость русского и западнославянских языков обуславливается, как правило, едиными общеславянскими корнями, к которым восходят современные слова.

Возникновение грамматической интерференции обусловлено употреблением учащимися грамматических форм и конструкций, характерных для их родного языка и при этом противоестественных для изучаемого языка:

Русский язык	Западнославянский язык
Мы, вы, они (вне зависимости от пола) были вчера в кино.	<i>Польский язык</i> Мы, вы, они (муж. пола): Byliśmy wczoraj w kinie. Мы, вы, они (женск. пола): Byłyśmy wczoraj w kinie.
Я иду в полицию (употребление предлога «в»).	<i>Чешский язык</i> Dneska jdu na policii (употребление предлога «на»).

Исследователи М.А. Шахматова и Т.В. Постнова отмечают, что наиболее подверженной сферой влияния интерференции является лексический пласт изучаемого языка. Студент, изучающий родственный язык, постоянно стремится к «словотворчеству», стремится образовывать слова от русских корней [Шахматова, Постнова 1979; 87-100].

Кроме того, типичные изменения в семантике слова в течение его длительного существования в языке могут быть представлены сужением или расширением его семантического объема и контекстом его употребления [Колосова 2013; 1-4]. Например, использование в русском языке широкого значения, а в польском, чешском и словацком – узкого, специального значения характерно для следующего ряда слов: русск. «злодей» – польск. «złodziej» (вор) – чешск. «zloděj» (вор) – слов. «zlodej» (вор).

Русская и западнославянская культуры имеют много общего в силу своего единого исторического прошлого. Этот факт, разумеется, может быть примером положительного вли-

яния интерференции в процессе освоения русского языка западнославянскими студентами. Задача преподавателя РКИ – активизировать мышление учащихся, научить сопоставлять элементы родной и изучаемой культуры [Колосова 2013; 1-4]:

Русская культура	Западнославянская культура
<i>Сказочные персонажи</i>	
Жар-птица	чешск. «ptak Ohnivak»
Баба-Яга	польск. «Babojędza»
<i>Пословицы и поговорки</i>	
Береженого Бог бережет.	польск. «Strzeżonego Pan Bóg strzeże».
Утро вечера мудренее.	слов. «Ráno je múdrejsie večera».

Таким образом, планируя учебный процесс в западнославянской аудитории, преподаватель РКИ должен строго учитывать характеристики родного языка и культуры студентов. Межъязыковая интерференция в случае с близкородственными языками может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на успешность проработки материала. Преподаватель должен ориентироваться на национальные особенности аудитории и быть к готовым к нетипичным проявлениям интерференции между русским и западнославянским языками.

Литература

1. Ивин А.А. Риторика: искусство убеждать. – М., 2002.
2. Колосова Е.И. Проблема языковой интерференции в преподавании русского языка в польскоязычной аудитории // Филология и культура, 2013, № 4 (34).
3. Реформатский А.А. О сопоставительном методе // Русский язык в национальной школе, – 1962. – № 5.
4. Шахматова М.А., Постнова Т.В. Вопросы методики преподавания русского языка иностранцам. – Вып. 2. – Л., 1979.
5. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.

Ван Хао

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИНОНИМОВ ПРИ РАБОТЕ НАД ТЕКСТАМИ НОВОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

У иностранцев, при чтении русскоязычных текстов новостей могут возникнуть следующие проблемы с пониманием синонимов.

1. Недостаток знакомства с контекстом: некоторые синонимы могут иметь очень похожие значения, но применяться в различных контекстах. Если читатель не знаком с контекстом, то ему может быть трудно понять, какой синоним подходит лучше в данном случае.

2. Различия в употреблении: некоторые синонимы могут употребляться в различных регистрах, стилях или диалектах языка. Если читатель не уверен, какой синоним использовать, он может неправильно оценить регистр или стиль текста.

3. Отсутствие знакомых слов: как иностранец, читатель может не знать некоторые синонимы, которые часто используются в новостях или других публикациях. Если он не может понять значение синонима из контекста, это может сделать чтение более трудным.

4. Различия в терминологии: в различных областях могут использоваться различные термины и синонимы. Если читатель не знаком с терминологией в данной области, ему может быть трудно понимать некоторые синонимы, используемые в тексте.

5. Перевод синонимов: при переводе синонимов с одного языка на другой, могут возникнуть трудности в выборе наиболее подходящего эквивалента. Некоторые синонимы

могут иметь нюансы, которые трудно передать на другой язык, и это может привести к неправильному пониманию смысла текста.

Синонимы в новостях необходимы по нескольким причинам. Укажем на некоторых из этих причин.

1. Избежание повторений.

В новостных статьях, особенно длинных, может быть необходимо описывать одни и те же вещи или события несколько раз. Использование синонимов помогает избежать повторений и сделать текст более разнообразным и интересным для читателя.

2. Уточнение значения.

Использование синонимов может помочь уточнить значение слова и сделать текст более точным. Например, слова «автомобиль» и «машина» могут быть использованы в разных контекстах, и использование обоих слов может помочь уточнить, о чем именно идет речь.

3. Акцентирование внимания.

Использование синонимов может помочь подчеркнуть важность определенных слов или идей. Если автор хочет, чтобы читатель обратил особое внимание на определенное слово или понятие, он может использовать синонимы для повторения этого слова в разных формах.

4. Улучшение стиля.

Использование синонимов может помочь улучшить стиль текста и сделать его более литературным и изящным. Это особенно важно в новостных статьях, где читатель ожидает высокого уровня языка и стиля.

В целом, использование синонимов в новостных статьях может помочь сделать текст более разнообразным, точным и интересным для читателя.

Функциональный анализ синонимов в текстах газетно-публицистического стиля быть полезен для выявления тонких оттенков смысла. Например, одно и то же событие

может быть описано равными словами, и каждое из данных слов может нести определенную окраску.

Синонимы в новостях используются для избежания повторений. Однако это может создавать трудности для понимания, особенно для тех, для кого язык не является родным.

Литература

1. Кирюшина В.А. Приёмы расширения лексического запаса у иноязычных учащихся при изучении синонимов русского языка // Современные научные исследования и инновации. 2017. № 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://web.sciencedirect.com/science/article/pii/S106826361730036X>. – Дата обращения: 30.03.2023.

2. Саркисова А.Ю. Лексические синонимы на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 1.

3. Цыкунов И.В. Методика изучения и интерпретации медиатекстов в контексте обучения РКИ // Язык и текст. – 2015. – Т. 2. – № 2.

Е.В. Васютина

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

ФОРМУЛЫ ИЗВИНЕНИЯ В РУССКОЙ И АРАБСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Специфика речевого этикета в различных лингвокультурах обусловлена рядом факторов. Под речевым этикетом мы понимаем «традиционно употребляемые и употреблявшиеся ранее в речи членов социума клишированные фразы в типовых ситуациях вежливого, дружеского или официально-го общения» [Тавкешева 2013]. Соответственно, выбираемые формулы вежливого общения зависят от языковой ситуации, социальной структуры общества, гендерного и ролевого распределения и так далее.

Особенностью современного арабского языка является его социальная дифференциация. Классический арабский литературный язык (КАЛЯ) лишь в незначительной мере проникает в сферу бытового, разговорного общения. В то же время современный арабский литературный язык (АЛЯ), разговорный язык интеллигенции и разговорный язык грамотных людей активно взаимодействуют друг с другом. Таким образом, наблюдается процесс демократизации арабского литературного языка и повышение статуса арабского разговорного диалекта [Спиркин 2009; 52].

Речь носителя арабского языка и функционирование речевых жанров в речи зависят от социальной ситуации общения. Так, при обращении к вышестоящим лицам, часто используются устойчивые речевые формулы общения. Немаловажны возрастные и гендерные факторы – от них зависит наличие дополнительной функциональной дистрибуции в общении.

Вежливость, будучи прагматической категорией, подчиняется факторам личностных отношений коммуникантов,

ролевым моделям и выстраивается по оппозиции вежливо – невежливо, менее вежливо – более вежливо. Извинения – один из важнейших речевых актов в сфере вежливого общения. Иллокутивная функция извинений состоит в том, чтобы «выразить раскаяние в том или ином действии со стороны говорящего или чтобы выразить сожаление или раскаяние говорящего в связи с данным положением дел» [Серль 1987; 24]. Смысл перлокутивного эффекта извинений усматривается в сохранении «равновесных» межличностных отношений коммуникантов, нарушенных или эвентуально могущих нарушиться в результате какого-либо неприятного для одного из них поступка [Сухова, 2016; 44].

В русском языке извинение этимологически связано со словом *вина*. Глагол *извиниться* буквально значит «я виноват». В арабском же языке наиболее распространенным способом извиниться является использование глагола أَسْفَ «горевать, сожалеть», связанного с лексемой «жалъ», в формулах أنا آسف (мужского рода) и آسفه أنا (женский род). Интересно, что данные вербальные компонентами часто сопровождаются невербальным, а именно жестом «положить руку на сердце». Более формальный способ – сказать «Я прошу прощения» أنا! عذرْ «извиняться», который, вероятно, связан с глаголом عذر «оправдывать, извинять». Семантика данной формулы больше похожа на русское «я оправдываюсь». Данная формула чаще всего требует после себя продолжения, то есть объяснения, за что человек просит прощения. Другой случай – когда мы причиняем кому-то неудобство. Можно сказать سامحني, что означает «прости меня», например, أرجوك سامحني («Пожалуйста, прости меня»). В неформальном общении часто говорят «это была моя ошибка» или «моя вина» غلطتي إنها(), что похоже на современное английские разговорные выражения “My fault”, “My bad”.

Жанр извинения часто оказывается связан с жанром обращения. Достаточно интересно различие гендерного плана в таких речевых актах. Если при формальном обращении

к мужчине допускается обращение по имени со стандартной частицей ﴿«эй, о», например, то при обращении к женщине используются эвфемизированные обращения, например, «госпожа» **مَوْلَةٌ** или «хозяйка» **مَحْوُرَةٌ**.

Таким образом, формулы современного арабского вежливого общения подчинены определенным ценностям и правилам разных сфер жизни. Формулы извинения оказываются стилистически и социально дифференцированными. А жанр обращения, сопровождающий жанр извинения в речи, обусловлен особенностями гендерного различия.

Литература

1. Серль Дж. Природа интенциональных состояний // Философия, логика, язык. – М., 1987.
2. Спиркин А.Л. Некоторые особенности внутренней стратификации речевых стилей современного арабского языка в сопоставлении с русским (к постановке проблемы) // Вестник МГИМО университета. – 2009. – № 5.
3. Сухова Е.Ф. Обращения арабского и русского речевых этикетов: материалы для самостоятельной работы: Учебно-методическое пособие. – Нижний Новгород, 2016.
4. Тавкешева Ф.З. Методика обучения вежливой речи на арабском языке студентов-лингвистов: Дисс. ... канд. пед. н. – Пятигорск, 2013.

Ф.Ч. Гахраманова

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

ОБ ИЗУЧЕНИИ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ НА ФОНОЛОГИЧЕСКОМ УРОВНЕ В ЦЕЛЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Основы фонологии были заложены Ф. де Соссюром и И. А. Бодзуном де Куртенэ, однако данный раздел языкоznания всё ещё развивается и требует пристального внимания исследователей. Вопрос о важности изучения фонетики и фонемы, а также правильного разграничения данных разделов рассматривался классиками отечественной науки: А.А. Реформатским, М.В. Пановым, Л.В. Щербой и др. По нашему мнению, изучение языка при помощи фонологических моделей может послужить хорошим подспорьем для предупреждения и преодоления интерференции, которая неизбежна при изучении иностранного языка и приводит к ошибкам в речи.

Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина, ошибка – «это отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм. Результат ошибочного действия учащегося» [Азимов, Щукин 2009; 182].

Н.Н. Рогозная в монографии «Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев» дает свое определение понятию «лингвистическая ошибка» [Рогозная 2001; 23], приводит описание ошибок, возникающих на всех уровнях языка, описывает интерференцию согласно уровням языка и выделяет фонетическую интерференцию, вводит термин «фоноференты» и др.

Таким образом, преподаватель, проведя сравнительно-сопоставительную характеристику изучаемого и родного языка обучающегося, может минимизировать возможные

ошибки, которые могут возникнуть в речи, так как звук, как материальная оболочка фонемы, – это непосредственно *единица речи*.

Интерференция как явление, возникающее при изучении нового языка, было предметом изучения таких исследователей как С.И. Бернштейн, Н.С. Трубецкой, Н.Н. Рогозная и др.

Стоит подчеркнуть важность изучения интерференции особенно на фонологическом уровне, так как она выражается в приравнивании звуков второго языка к звукам родного, фонологичностью речевого слуха, видением чужого языка «сквозь призму родного» [Бернштейн 1975; 7], что приводит к фонологическим (по-другому: звуко смысловым) ошибкам, которые, по мнению Л.В. Щербы являются недопустимыми, так как они приводят к «нарушению смысла» [Щерба 1963; 13].

Фонологическое описание – «это статическая, классификационная модель звуковой системы; основная задача такого описания – выявление набора смыслоразличительных единиц языка и их системных связей» [Князев 2023, 247].

При описании фонемы, а точнее, фонологического яруса языка, мы будем придерживаться кластерной классификации, при этом описывая также варианты фонемы – аллофоны, так как «логичность использования фонемно-кластерного метода в фонологии помогает четко различать абстракцию звука вообще (фонетика, фон, звучание) и фонем функции» [Рогозная 2017; 90].

По нашему мнению, при рассмотрении языка, в первую очередь его фонологической системы, и сопоставлении фонологических систем родного и изучаемого языка, лингвист, преподаватель или обучающийся самостоятельно могут отследить допускаемые ошибки в чужой или собственной речи, предупредить и в дальнейшем преодолеть.

Литература

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

2. *Бернштейн С.И.* Вопросы обучения произношению применительно к преподаванию русского языка иностранцам // Вопросы фонетики и обучение произношению. – М., 1975.
3. *Виноградов В.А.* Консонантизм и вокализм русского языка (Практическая фонология). – М., 1971.
4. *Князев С.В., Пожарецкая С.К.* Современный русский язык. Фонетика: Учебник для вузов. – М., 2023.
5. *Матезиус В.* Избранные труды по языкоизнанию. – М., 2010.
6. *Панов М.В.* Русская фонетика. – М., 1967.
7. *Попов М.Б.* Фонологические проблемы русского языка (Синхронический и диахронический аспекты). Дисс. ... д-ра филол. наук. – СПб., 2004.
8. *Реформатский А.А.* Фонология и морфонология. Избранные работы: учебное пособие для вузов / Сост. М.А. Реформатская. – М., 2023.
9. *Рогозная Н.Н.* Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев. – Иркутск, 2001.
10. *Рогозная Н.Н.* Проект автоматизированного обучения фонологии неродного языка // Вестник БГУ. – 2017. – № 3.
11. *Трубецкой Н.С.* Морфонологическая система русского языка // Избранные труды по филологии. – М., 1987.
12. *Щерба Л.В.* Русские гласные в количественном и качественном отношении. – Л., 1983.
13. *Щерба Л.В.* Фонетика французского языка. Очерк французского произношения в сравнении с русским. Изд. 7-е. – М., 1963.

К.В. Головатова

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕН, НАЛОЖЕННЫХ НА СТИХОТВОРЕНИЯ, ПРИ РАБОТЕ С ПОЭТИЧЕСКИМИ ТЕКСТАМИ В АУДИТОРИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Особое внимание в рамках обучения иностранных студентов-филологов должно уделяться развитию интереса к языку, культуре, духовным ценностям и носителям изучаемого языка.

По заключению М.И. Шапира, «главный предмет филологии – текст и его смысл, <...> то есть уникальное, неповторимое единство смысла во всей полноте и в любых тонкостях его материального воплощения в чувственно воспринимаемой форме» [Шапир 2002; 57]. Данное определение значительно увеличивает круг функций литературы как учебной дисциплины, так как обучение предполагает обращение к познавательной деятельности обучающихся и изучения языка как «средства понимания мысли носителя языка» [Павиленис 1983; 386]. В связи с этим увеличивается потребность в квалифицированных преподавателях, которые учитывают данную особенность при обучении иностранных студентов дисциплинам филологического направления.

Особое внимание стоит уделить изучению иностранными студентами-филологами поэзии, которая предполагает множество сложностей: многоуровневый смысл, требующий тщательного анализа, сложная лексическая и синтаксическая организация. Для решения данной проблемы в рамках статьи будут рассмотрены особенности использования песенного материала.

В ходе эксперимента С.С. Коремблита было доказано, что использование песен, наложенных на стихотворения, об-

легчает запоминание и понимание произведений [Коренблит 2015; 28]. Нельзя отрицать актуальность данного эксперимента и для иностранных студентов-филологов, которые испытывают трудности восприятия текста и патетики стихотворений.

В рамках подготовки иностранных студентов к экзамену по литературе нами были использованы песни, наложенные на стихотворения, в первую очередь, с мотивирующей целью. Как отмечает Е.В. Дождикова: «Мотивация у будущего специалиста в первую очередь связана с его профессиональным успехом, и, следовательно, стратегия развития требуемой способности находится в сфере его профильного образования» [Дождикова 2017; 1].

Однако в процессе подготовки нами были открыты следующие возможности использования песен, наложенных на стихотворения:

- музыкальное сопровождение и дополнительные слуховые образы способствуют осознанию настроения стихотворения, таким образом, текст приближается к уровню восприятия учащихся;
- музыка вызывает у студентов интерес, повышает мотивацию к изучению поэзии и помогает удержать непривычное внимание;
- учитывая возраст и интерес учащихся, возможно использовать обработки стихотворений разных жанров и времени создания.

Учитывая критерии последнего пункта, нами были отобраны песни, жанры которых представляют интерес для иностранных студентов. Таким образом, для изучения творчества Анны Ахматовой был выбран выпущенный в 2021 году ко дню памяти поэтессы трибют-альбом «Я – голос ваш», в записи которого приняли участие современные певицы.

Особое отношение получила проникновенная композиция «Песня последней встречи» российской исполнительницы с псевдонимом «polnalyubvi». Один из студентов отме-

тил, что «невозможно было более точно передать эмоции и переживания лирической героини».

В заключение важно отметить, что использование песен, наложенных на стихотворения, способствует пониманию студентами русского мироощущения, символического и метафорического языка. Дополнительными в этом случае будут выполнение следующих дидактических задач: повышение мотивации обучающихся; расширение знаний исторической и культурной направленности; увеличение лексического запаса; повторение изученной грамматики; улучшение навыков произношения; развитие слухопроизносительных навыков.

Литература

1. *Дождикова Е. В.* Развитие способности к межкультурному взаимодействию у студентов-филологов // Проблемы Науки. – Иваново, 2017.
2. *Коренблит С.С.* Экология русского языка. Синтез слова и музыки: практико-ориентированная монография. – Краснодар, 2015.
3. *Павленис Р.И.* Проблема смысла. Современный логико-философский анализ языка. – М., 1983.
4. *Шапир М.И.* Филология как фундамент гуманитарного знания: об основных направлениях исследований по теоретической и прикладной филологии // Антропология культуры. – Вып. 1. – М., 2002.

А.Н. Гололобова

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

ЗРИТЕЛЬНАЯ НАГЛЯДНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ)

Цель данной статьи – показать на материале методической разработки на тему «Праздники в России. Масленица» полезность использования зрительной наглядности для формирования социокультурной компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык.

Согласно «Современному словарю методических терминов и понятий», под социокультурной компетенцией понимается «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться этими знаниями в процессе общения» [Азимов, Щукин 2018; 322].

А.Н. Щукин считает, что социокультурный подход к обучению иностранных языков предполагает тесное взаимодействие языка и культуры его носителей. Именно при реализации данного подхода будет формироваться не только коммуникативная, но и социокультурная компетенция, которая обеспечит грамотное использование языковых средств в условиях разных ситуаций общения [Щукин 2006; 35].

С.Г. Тер-Минасова пишет: «Речь уже идет о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира (не языка, МИРА) носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета» [Тер-Минасова 2008; 35]. Проф. Тер-Минасова убеждена, что эффективность коммуникации на иностранном языке, помимо знания языка, зависит от множества факторов, таких как правила этикетных

норм, наличие фоновых знаний, понимание культуры общения, осведомленность в литературной, исторической, музыкальной жизни страны [Тер-Минасова 2008; 38].

Как уже было сказано выше, формирование социокультурной компетенции на занятиях РКИ представляет собой изучение этических, эстетических, культурных, исторических, лингвистических знаний иностранных студентов о России. Культура народа выступает основным направлением в процессе овладения любым иностранным языком.

Важным для формирования социокультурной компетенции является применение средств зрительной наглядности. В методической литературе наглядность определяется как «специально организованный показ языкового материала, с целью облегчения его понимания, усвоения и использования в речевой действительности» [Азимов, Щукин 2018; 182].

Психологи утверждают, что применение наглядного материала активизирует когнитивные способности студентов, увеличивает объем воспринимаемой информации, уменьшает утомляемость, что, безусловно, облегчает образовательный процесс.

Использование в учебном процессе зрительной наглядности, на наш взгляд, позволяет повысить эффективность формирования социокультурной компетенции.

Демонстрация национальных костюмов, знакомство с традиционными праздниками, изучение истории и культуры, организация конкурсов по приготовлению блюд национальной кухни, проведение экскурсий по значимым местам – все это способствует более полному погружению в культуру изучаемого языка, а значит, благотворно влияет на процесс формирования вторичной языковой личности студентов.

Нами был разработан комплекс упражнений на тему «Праздники в России. Масленица», включающий презентацию нового материала, упражнения на предкоммуникативную тренировку и коммуникативную практику и в каждом из блоков предполагающий обращение к средствам наглядности.

Покажем, как используются средства зрительной наглядности в блоке заданий, направленных на представление нового материала (новых лексических единиц и грамматических форм с ними).

Задание. а) Назовите, какие блины русские люди обычно едят на Масленицу. Прочитайте модель и примеры:

блин (-ы) с чем?



блин ... (*вишня*) →
блин **с** *вишней*



блин ... (*яблоки*) →
блин **с** *яблоками*

б) Продолжайте составлять словосочетания по модели, чтобы узнать, какие блины русские люди обычно едят на Масленицу.



блин ... (*варенье*) →



блин ... (*капуста*) →



блин ... (*сметана*) →



блин ... (*масло*) →



блин ... (*мясо*) →



блин ... (*сахар*) →



блин ... (*ягоды*) →



блин ... (*икра*) →



блин ... (*мёд*) →

Применение средств наглядности в процессе обучения РКИ позволяет иностранным студентам понять особенности русского менталитета и реалий культуры, способствует активизации речевой деятельности и лучшему запоминанию изучаемого материала.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – М., 2018.
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация – 3-е изд. – М., 2008.
3. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебн. пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд. – М., 2006.

А.З. Иосифова

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

СЕМИОТИКА РОЖДЕСТВЕНСКИХ БЛЮД В РУССКОЙ И БОЛГАРСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Вопрос кода пищи в разных культурах занимал многих специалистов в области семиотики. Усиливается интерес филологов к этой проблеме, по всей видимости, связанной с межкультурным взаимодействием. Культурный код – это система знаков материального и духовного мира, ставших носителями культурных смыслов» [Устинова 2010; 28]. Код представляет собой соответствие означаемых и означающих, задаёт набор знаков. Вершинными трудами в изучении пищевого кода стали работы Ю.М. Лотмана и Е.А. Погосян. Следует отметить «Этнолингвистический словарь славянских древностей» [Толстой 2012; 656], где пищевой код болгарской и русской культур рассматривается в рамках рождественской картины мира.

Хлеб является не только пищевым продуктом, но и символом сытости и достатка. В традиционной культуре славян он представляет сакральную ценность. В последний день перед Рождественским постом у болгар и русских был обычай печь пироги. В России пекли мясные пироги, с ливером, с капустой и яйцами, а нау遁чу клали под тарелки «карточки с пожеланиями» [Жерихина 2022; 47] В Болгарии на рождественский стол подавали тиквеник. *Тиквеник* – витой пирог с тыквой и орехами. У южных славян было принято украшать праздничный пирог орехами, чтобы год был урожайный. Ещё один пирог, который болгары готовили на Рождество, был баница. *Баница* – слоеный пирог с овощами, брынзой или творогом. Этимология слова *баница* связана с развитием праславянской формы *габаница*, которая ведет свое начало от глаголов *нагибам се* и *сгибам се*. Видно, связано

это со способом укладывания листов теста для пирога: пласти укладывали друг на друга или сворачивали. Внутри пирога у болгар было принято запекать всякого рода пожелания. Так, в пирог могли запечь кизиловые веточки с набухшими почками для того, чтобы у хозяев было здоровье и богатство. Считалось, что веточка имеет жизненную силу, поэтому целый год не увядает. Болгары, помимо веток, могли запечь пирог с монетой для гадания или на счастье. У болгар этот ритуал совершался под Рождество, чтобы определить свою долю, счастье каждого члена семьи в наступающем новом году. По болгарским приметам монета с прилипшим тестом предвещала знатный урожай, а *гола пара* – означала голодный год. В случае, если монету никто не находил в пироге, то семья ожидала большие беды, например, опустошение дома. А если девушка находила баницу с монеткой, она могла положить такой кусок под подушку, чтобы увидеть во сне суженого. Обычай выпекания на рождественский стол баницы с «секретом» сохранилось и на сегодняшний день. В каждой семье бережно хранят свои рецепты приготовления баницы, нередко передаваемые из поколения в поколение. Сегодня в культуре болгар на рождественском столе можно встретить баницу, но уже без кизиловых веточек. Их заменили написанные на свернутых листочках пожелания.

Обязательным угощением рождественского стола в болгарской культуре были фигурные печенья – куклы. Однако эти пряники не полагалось кушать людям, потому что они принадлежали к обрядовым. В болгарской культуре на печеньях изображали животных и птиц – коровок, казулек, овечек, коников, гусей. На рождественскую ночь кукол оставляли душам умерших, а остатки могли скормить скоту для плодородия. В русской культуре такие печенья называли *пряниками* и изображали рыб, лошадок, петухов, барынь, гусаров. Очевидно, обычай выпекать печенья в форме животных у славян связан с близостью к земле и аграрной жизни и почитанием культа предков.

Пищевой код южных и восточных славян – есть отражение народных поверий. Используя различные рождественские пищевые коды, славяне противопоставляли злым силам веру в добро и внутренние духовные силы. Рождественские пищевые коды болгар и русских – это ключ к пониманию традиций славян.

Литература

1. Жерихина Е.И. Старый Новый год. Научно-популярное издание. – СПб., 2022.
2. Толстой Н.И. Славянские древности: Этнолингвистический словарь в 5-ти томах. Т.3 / Под ред. Н.И. Толстого. – М., 2012.
3. Устинова Н.А. Пищевой код как символизация пищевой традиции (на материале говоров Среднего Приобья) // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 333.

З.А. Кажанова

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

ОСОБЕННОСТИ РУССКОЙ ФОНЕТИКИ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Фонетика русского языка наполнена рядом особенностей и трудностей, с которыми сталкиваются иностранцы на довузовском этапе обучения. Разные фонологические системы и артикуляционные базы являются первым препятствием в изучении русской фонетики и причиной возникновения подмен звуков изучаемого языка звуками родного. Рассмотрим основные отличия русской фонетики:

1. Звуки, редко встречающиеся в других языках мира.

Гласные: звук [ы], отсутствующий в английском, нидерландском, греческом, а также индоевропейских и тюркских языках. В связи с отсутствием аналога [ы] в родном языке иностранные обучающиеся смешивают его со звуками [и], [э], например, б[ы]стро вместо б[ы]стро.

Согласные: шипящие [щ], [ш] и смычно-щелевой (аффрикат) [ч'] отсутствуют, например, в греческом, арабском или индонезийском языках. Звук [ч'] может подменяться звуками [т] и [ш'] у арабов либо же звуком [т'] у индонезийцев.

2. Ассимиляция, оглушение конечных звонких, редукция безударных гласных – еще одна особенность фонетики в русском языке, которую не найти нигде, кроме как в славянских языках. Отсутствие редукции гласных в родном языке приводит к яканью, оканью, еканью. Ассимиляция согласных – причина расподобления согласных на стыке предлога и существительного, потери оглушения согласного в конце слова.

3. Интонация, отражающая фонетический строй языка, менталитет и культуру, характеризующаяся понижением

голоса в конце предложения (в большинстве языков не опускают голос так низко в исходящей интонации).

4. Ударение преимущественно подвижное, в исключениях фиксированное, требующее заучивания и запоминания.

Развитие фонологической компетенции у иностранных учащихся является основополагающей частью развития языковой компетенции, что, в свою очередь, является одним из базовых компонентов коммуникативной компетенции – самой важной задачи в обучении иностранному языку. Для достижения этой цели следует опираться на расхождение фонетических основ двух взаимодействующих языков, ориентироваться на специфические черты русского языка и русской фонетики, кроме того, не забывать обращать внимание на индивидуальные особенности у обучающегося.

Для своевременного обнаружения и устранения интерференции на фонетическом уровне, который особенно чувствителен к иностранному влиянию, необходимы 1) наблюдение за устной и письменной речью; 2) сбор и анализ акцентных ошибок, “отрицательного языкового материала” [Щерба, 1974; 24–39]; 3) эксперимент с применением статистических и инструментальных методов с целью создания специальной программы для разграничения межъязыковой интерференции.

Литература

1. Андреюшина Е.А. Трудности освоения русской фонетики иноязычной аудитории в зависимости от родного языка учащихся // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 12 (42): в 3-х ч. Ч. II.

2. Логинова И.М. Описание фонетики русского языка как иностранного (вокализм и ударение). – М., 1992.

3. Любимова Н.А. Фонетический аспект общения на неродном языке. – Л., 1988.

Д.В. Кажуро

(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)

О КРИТЕРИЯХ ОТБОРА ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

В методике преподавания РКИ традиционно выделяют три базовых принципа отбора лексики в учебных целях: “статистический (критериями отбора слов являются частотность, распространённость, употребительность, необходимость или наличие), методический (учитываются этап обучения, сфера и тема общения), лингвистический (сочетаемость слова, словообразовательная ценность, стилистическая неограниченность и др.)” [Азимов, Щукин 2018; 121].

С учётом лингвистической специфики интернациональных слов целесообразно внимательнее рассмотреть все три группы критериев применительно к минимизации такой лексики.

Очевидно, что статистические критерии безусловны для отбора любых классов слов. Так, не подлежит сомнению, что, несмотря на свою интернациональность, слово *катапультировать* не является распространённым, широкоупотребительным и высокочастотным, отчасти даже архаично, а потому не может быть включено в лексический минимум, целиком и полностью оставаясь достоянием пассивного потенциального словарного запаса учащегося. При этом отдельный вопрос – отбор интернациональной терминологии: для текстов разных специальностей одни и те же необщеупотребительные термины будут обладать различной частотностью, поэтому для каждой специальности необходим свой терминологический минимум.

При соблюдении вышеупомянутых классических лингвистических критериев отбора необходимо, кроме того, определиться с тем, какую лексику можно считать интерна-

циональной. Мнения лингвистов здесь существенно расходятся, тем не менее, с точки зрения количества языков-реципиентов считается допустимым рассматривать в качестве интернациональной лексики одинаковые по форме и семантике слова даже всего лишь для двух языков. При этом интернациональность лексики характерна не для всех пар языков. Выявлению таких пар должны быть посвящены дополнительные исследования в области общего языкознания. С точки зрения семантической эквивалентности необходимо учитывать тот факт, что если терминология любого языка, как правило, стремится к однозначности, что во многом упрощает как задачу отбора, так и перевода, то среди общеупотребительной лексики за единицу отбора должен быть взят лексико-семантический вариант слова. При составлении минимумов не только в рамках общего владения языком, но также и по языку специальности немалую роль играет стилистическая отнесённость сопоставляемых слов, поскольку между разными языками может быть несоответствие в раслоении лексики по функциональным стилям (общеупотребительная, общен научная и специальная лексика), что способно вызывать стилистическую интерференцию.

В случае с многонациональной полиязычной группой учащихся становятся актуальными и другие лингвистические критерии квалификации слов как интернациональных в процессе их отбора в учебных целях. В этой ситуации особое значение приобретает социальная база языков-акцепторов интернациональных слов (т.е. их распространённость в мире), степень родства языков в сопоставлении с русским (что в одних случаях обеспечивает транспозицию, а в других – усиливает интерференцию), наконец, этимология слов (т.е. язык-источник).

Поскольку в теории лингводидактики лингвистические и методические критерии взаимосвязаны и во многом определяют друг друга, вторые, разумеется, необходимо рассматривать как продолжение первых. Поэтому в целом мож-

но выделить следующие дополнительные критерии отбора интернациональной лексики для целей обучения РКИ:

– Родной язык учащегося или родные языки смешанной группы учащихся как главный критерий отбора интернациональной лексики;

– Возраст учащегося (поскольку интерлексемы должны быть известны инофону из родного языка, соответственно, их отбор зависит и от степени владения лексикой родного языка);

– Уровень обучения языку (согласно системе ТРКИ);

– Цели обучения (для устной коммуникации, для письменной речи, для чтения);

– Профориентация обучения языку (отбор специальной терминологии).

Литература

Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – М., 2018.

Е.Д. Комарова

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

ПРИМЕНЕНИЕ ТРАДИЦИОННОГО И ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Современный мир полностью состоит из электронных технологий, которые упрощают нашу жизнь. Естественно, инновации не обошли стороной и сферу образования. Многие особенно ощутили это в период пандемии, когда все занятия проходили в дистанционном формате.

Электронные технологии также не обошли стороной и процесс преподавания русского языка как иностранного (РКИ), они стали его неотъемлемой частью. Интернет-ресурсы помогают распространять русский язык по всему земному шару. Однако, есть люди старой школы, сторонники традиционного обучения, которые считают, что дистанционные занятия менее эффективны, нежели очные.

Для выявления более эффективного метода преподавания, выделим плюсы и минусы очного и дистанционного обучения.

Очное обучение – это традиционное образование. В процессе данной формы обучения ученик (студент) налаживает личный контакт с преподавателем, получает его помощь и поддержку, чувствует его. Отсутствуют отвлекающие факторы обучения: присутствуя на уроке, человек запомнит больше информации, нежели находясь дома, включит лекцию и будет заниматься своими делами. Также важен для успешности обучения групповой (коллективный) фактор: находясь в аудитории ученик сосредоточен на предмете, он тянется за своими одногруппниками, стараясь быть с ними на одном уровне.

Минусы данной формы обучения – студенты, как показывает практика, часто находятся на разном уровне владения языком (кому-то язык дается проще, кому-то сложнее), отсюда происходят деления учеников, что затормаживает процесс обучения.

Дистанционные занятия – занятия с помощью электронных носителей: телефон, планшет, компьютер. Самое главное преимущество данного обучения – доступность в любой точке мира. Однако, данная форма обучения намного сложнее очного формата. Во-первых, нет особого контакта ученика и преподавателя. Во-вторых, для такого формата обучения требуется жесткая самодисциплина, что зависит от сознательности обучающегося. В-третьих, необходимость постоянного доступа к источникам информации «систематическое обучение в подобных средах возможно лишь при наличии специального управляющего инструмента, дающего преподавателю возможность отбирать необходимый для урока материал и предлагать его студентам в ограниченном режиме доступа» [Руденко-Моргун, Дунаева, Архангельская 2011]. В-четвертых, «технологическая революция <...> трансформировала личность говорящего, характер и продукт его деятельности», что выдвигает перед методикой преподавания иностранных языков (русского как иностранного) новые задачи [Завьялова 2014].

Однако, если сделать дистанционный процесс увлекательным, заинтересовать обучающихся, преподносить им информацию доступным языком, давать яркий и красочный материал, а также стараться чаще проводить проверку знаний, то возможно, это станет хорошим стимулом к изучению русского языка, что выработает самоконтроль и усидчивость.

Подводя итог сказанному выше, мы можем сделать вывод, что в настоящее время для успешного процесса обучения РКИ могут быть использованы как традиционные (очные), так и дистанционные средства и методы обучения. Но все же, при обучении в виртуальной среде некоторые тради-

ционные методы утрачивают свое качество, актуальность и доступность, на смену им приходят виртуальные образовательные программы, дающие возможность раскрывать методику преподавания РКИ с новых сторон.

Литература

1. Завьялова О.С. Проблема использования информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку: о задачах компьютерной лингводидактики // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки, и методика их преподавания. – 2014. – № 4.

2. Руденко-Моргун О.И., Дунаева Л.А., Архангельская А.Л. Компьютерная поддержка вводного фонетико-грамматического курса // Полилингвальность и транскультурные практики. – 2011. – № 1.

М.Р. Кручинина

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ РУССКОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

В системе обучения иностранному языку, в том числе и русскому языку как иностранному, заметна недостаточная разработанность вопросов обучения аудированию. Однако исследования показали, что именно с умения воспринимать и понимать речь на слух начинается формирование всех видов речевой деятельности и коммуникативной компетенции в целом.

Сегодня в процессе обучения иностранцев аудированию русскоязычной речи применяются многочисленные инновационные технологии. Наиболее распространенными являются технологии дистанционного обучения, представляющего собой, согласно Э.Г. Азимову и А.Н. Щукину, «форму получения образования (наравне с очной, заочной,очно-заочной и экстернатом), при которой в образовательном процессе используются традиционные и специфические методы, средства и формы обучения, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях» [Азимов, Щукин 2009; 65].

Глобальная сеть Интернет предоставляет доступ к неисчерпаемому количеству аудио- и видеоконтента, часть из которого оказывается непригодной для применения на практике РКИ. При подборе аудиоматериалов преподаватель должен учитывать следующие требования: соответствие нормам устной речи, познавательная ценность, аутентичность, посильность в языковом и содержательном отношении.

Модернизированный подход с целью повышения мотивации студентов предлагает использование таких приемов работы для развития аудитивных умений как прослушивание песен, аудиокниг, подкастов, просмотр художественных

фильмов, мультфильмов, новостей, рекламных роликов, а также общение с голосовым помощником «Алиса», погружение в виртуальную языковую среду путем создания видеочатов с носителями языка.

В сети Интернет содержатся разнообразные информационные ресурсы для обучения иностранцев русскому языку, одним из которых является «Ruspeach» – сайт, предназначенный для изучения русского языка иностранцами. К достоинствам «Ruspeach» относятся: 1) раздел «Фразы», позволяющий подобрать озвученные русские слова, словосочетания и высказывания для любой бытовой ситуации; 2) возможность послушать и узнать значение пословиц и идиом русского языка, способствующих постижению специфики русской культуры; 3) улучшение аудитивных навыков на основе аутентичных художественных текстов, предложенных в «Подкастах»; 4) наличие интерактивных игр, благодаря которым процесс обучения языку становится более увлекательным и эмоционально насыщенным; 5) функция скачивания понравившегося диалога из блока «Уроки», что является актуальным для преподавателей РКИ; 6) поиск прямо на сайте «Ruspeach» школы, преподавателя по РКИ или же партнера по языковому обмену.

Недостатками веб-сайта «Ruspeach» являются недоработанность раздела «Подкасты», в котором студенту предлагается познакомиться с творчеством всего лишь двух писателей, а также отсутствие заданий по аудированию монологической речи. Данный Интернет-ресурс может использоваться в качестве дополнительного средства дистанционного обучения РКИ, продуктивного с точки зрения развития навыков аудирования, пополнения словарного запаса и формирования лингвострановедческой компетенции.

Резюмируя все вышесказанное, можно сказать, что современные образовательные ресурсы глобальной сети создают условия для успешной реализации дистанционного обучения аудированию русскоязычной речи на основе аутен-

тичных звучащих текстов и интерактивного учебного материала, повышающих мотивацию студентов к познавательной деятельности. Развитие коммуникативной компетенции возможно только при регулярном и систематическом обучении аудированию с применением на занятиях аудиотекстов, соответствующих требованиям современной методики. Кроме того, в рамках дистанционного формата преподаватель должен обладать педагогической и цифровой грамотностью для интеграции в учебный процесс только качественного контента глобальной сети Интернет.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009.
2. Орлова Н.А., Федотова И.Б. Традиционные и новые подходы к обучению аудированию в аспекте РКИ // Университетские чтения – 2017. Материалы научно-методических чтений ПГУ. – Пятигорск, 2017.
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Е.С. Полат. – М., 2004.
4. Ruspeach [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ruspeach.com/?ysclid=lf6kj4l2wy156803975#mmenu>. – Дата обращения: 10.03.2023.

А.Н. Кузнецова

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

ЛЕКСИКА С НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫМ КОМПОНЕНТОМ В РАССКАЗЕ Н.М. ФИЛИМОНОВОЙ «МОЯ ЖИЗНЬ»

В автобиографическом рассказе Надежды Митрофановны Филимоновой (1928 года рождения)* «Моя жизнь» отражены события из жизни автора – представителя поколения, детство которого пришлось на предвоенные годы, юность – на годы войны, молодость – на трудное послевоенное время. В тексте рассказа используются слова, словосочетания, связанные с общественной природой языка, которая, по Е.М. Верещагину, В.Г. Костомарову, «реализуется в трех функциях: коммуникативной, кумулятивной, директивной» [Верещагин, Костомаров 1990; 10]. Эти функции, на наш взгляд, оказали существенное влияние на формирование личности автора, в том числе личности языковой.

Несомненный интерес для исследователя представляется в рассказе лексика с национально-культурным компонентом, так как в ней отражаются реалии эпохи, живых свидетелей которой остается все меньше и меньше. Анализ этой лексики представляется актуальным, потому что он помогает понять характер русского человека.

Лексику с национально-культурным компонентом Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров связывают с национально-культурной семантикой русского слова и в нее включают «лексическое понятие и понятийную неполноэквивалентность, лексический фон и фоновую неполноэквивалентность, дают классификацию безэквивалентной и фоновой лексики, характеризуют фоновые особенности ономастической лекси-

* Н.М. Филимонова – прабабушка автора настоящей статьи. Рассказ записан автором со слов прабабушки.

ки [Верещагин, Костомаров 1990, 41-63]. Эти вопросы также рассматриваются в работе авторов «Лингвострановедческая теория слова» [Верещагин, Костомаров 1980]. Представляется логичным проводить анализ лексики с национально-культурным компонентом, содержащейся в рассказе, на основе предложененной ими классификации.

В рассказе основные события из жизни главного героя можно разделить на три части: довоенное время (1928 – 1941 гг.); война (1941 – 1945 гг.); послевоенное время (1946 – 1955 гг.).

1. Довоенное время.

В этой части рассказа выделяются следующие слова и словосочетания: *Прабабушка рано лишилась отца; осталась наполовину сиротой; остались впятером; мама была неграмотной, работала день и ночь, нас забирали в детский дом, дома нечего было кушать; прабабушка рано начала работать.* Повторяются слова *тяжело, трудно, кусочек хлеба, запах еды.*

Одновременно выделяются слова и словосочетания, связанные со светлыми чувствами: *хорошо; было хорошо, это хорошо; ходила в садик; ходила в школу, возили на экскурсии; ездили в пионерский лагерь; первая учительница Мария Федоровна; прекрасные отношения; делали все вместе, не было вражды; Советская власть, как могла, заботилась о детях, делала многое, чтобы детство было счастливым.*

2. Война.

В этой части рассказа намного чаще повторяются слова и словосочетания *тяжело; трудно; холодно; очень тяжело; очень трудно; трудное время; кусочек хлеба; голод;ходить в лес за дровами; братья ушли в армию; сестричка ушла на службу печь хлеб солдатам.*

С приходом немцев 9 августа 1942 года в рассказе появляются слова и словосочетания *страх; страшно; очень страшно; боязнь; опасно; расстрелы; расстреливать; бомбили; осколок снаряда; сестра погибла; старший брат дважды ранен; погиб зять; мама и сестра сильно заболеле-*

лись. Ключевым словом, характеризующим войну, по мнению тринадцатилетней тогда девочки, является слово *страх* (*страшно*).

3. Послевоенное время.

В этой части рассказа появляются другие слова и словосочетания, отражающие пусть трудную, но уже мирную жизнь героини. После освобождения *пошла работать в подсобное хозяйство* в 13 лет; немцы *все вывезли*; работала *уборщицей*; в 16 лет – *сигналисткой*.

Мама рано умерла. В 17 лет осталась одна с сестрой (она тоже болела) и ее сыном. *Рано повзрослели из-за войны. все сама*. В 17 лет продолжила учиться в *вечерней школе*. Позже поступила в *техникум* по специальности энергетик.

Ключевыми словами здесь являются слова *мама, заболела, смерть*. Одновременно активно используются слова и словосочетания, отражающие мирную жизнь рассказчика: *пошла работать, вечерняя школа, техникум*.

Анализ лексики, которая используется в рассказе, показывает частотность ее употребления во всех частях произведения, например, *трудно, голодно, заболели, смерть*. В то же время появляются слова и словосочетания, характерные только для определенного периода: *детский сад, пионерский лагерь, немцы, расстрелы, очень страшно, подсобное хозяйство, вечерняя школа, техникум*.

В рассказе используются топонимы: *Пятигорск, Кавказ, Ставропольский край, Машук, Нальчик*.

Вызывает интерес «говорящая» девичья фамилия автора – *Патока*.

Во время работы с рассказом в иностранной аудитории, изучающей русский язык, необходим комментарий не только безэквивалентной лексики, слов, словосочетаний (например, *техникум, вечерняя школа, пионерский лагерь, подсобное хозяйство*), антропонимов, топонимов (*Патока, Надежда, Машук, Пятигорск*), но и фоновой лексики, содержащей частично в семантических долях лексического фо-

на. национально-культурную семантику, которая может приобретать дополнительный коннотативный смысл в той или иной лингвокультурной ситуации. Причем эта коннотация может несколько отличаться от очевидцев, свидетелей, участников тех событий и сегодняшних читателей. В этом видится перспектива настоящего исследования.

Литература

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

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

А.А. Кулакова

(Горловский институт иностранных языков)

УСТАРЕВШАЯ ЛЕКСИКА В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Наш язык – это живое, постоянно развивающееся явление. Он играет важную роль в сохранении культурных ценностей, обычаяев, традиций, передаче знаний и опыта из поколения в поколение.

Выпадение лексических единиц из системы языка – закономерный процесс, который вызван такой же необходимости, как и пополнение лексического строя новыми словами. Традиционно в лингвистической науке устаревшие слова делятся на две противоположные группы – архаизмы и историзмы. Причины, по которым лексические единицы устаревают, могут носить как экстралингвистический (или внеязыковой) характер – в случае, если выпадение слова связано с социальными изменениями в мире. Например, они могут быть связаны с утратой в действительности некоторых титулов, и через некоторое время – их названий (*царь, граф, князь*). Также причины устаревания могут быть лингвистическими. Например, перестали быть синонимичными такие пары, как *ошую, одесную* – слева, справа. [Жданова 2009; 108].

Помимо внеязыковых и собственно лингвистических проблем изучения устаревших слов, педагоги выделяют образовательные. Е.А. Ямбург пишет, «нагружается память ученика, наращивается его эрудиция, но не происходит самого главного: реального включения молодого человека в контекст культуры <...>. В типичных для школы ситуациях игнорируется самое существенное – ценностное и смысловое наполнение содержания как обучения, так и воспитания» [Ямбург 2000].

При работе с устаревшими словами учащимися должна проводиться работа с толковыми словарями. Так, учащим-

ся предлагаются, воспользовавшись толковыми словарями, найти в первой главе повести «Капитанская дочка» неизвестные слова с устаревшим оттенком, дать им определение.

Например, при изучении повести «Капитанская дочка» слово *инвалид* имеет следующее значение: «Отслуживший, заслуженный воин, неспособный к службе заувечьем, ранами, дряхлостью».

В современном русском языке используется следующее толкование: «Человек, который полностью или частично лишен трудоспособности вследствие какой-нибудь аномалии, ранения, увечья, болезни».

Следуя традиционному пониманию устаревшей лексики, целесообразно распределить устаревшую лексику на две противоположные группы: историзмы и архаизмы.

Далее с учащимися предлагаются выяснить, с какими событиями в истории связано данное слово, если это историзм, и какие факторы повлияли на формирование слова, если это архаизм. По классификации Калинина и Шанского определим их группы.

В качестве творческой работы можно предложить следующие задания в форме игры.

«Восстановление значения слова». Учитель называет устаревшие слова – учащиеся дают им определения (рекомендуется отдельно вести словарь устаревших слов в отдельной тетради). Второй вариант: учитель говорит значение, учащиеся называют устаревшие слова.

«Насколько слово устаревшее?». Учащиеся должны предположить, как давно устарели те или иные слова, предложить их современные аналоги. После чего учитель рассказывает о каждом случае.

Заполните пропуски в предложении. Учащиеся получают раздаточный материал, в котором написаны предложения с пропущенными словами, и они должны восстановить эти слова.

Вариантом задания на дом может стать написание сочинения, с включением в него изученных устаревших слов.

Известный педагог Г.Н. Волков вывел очень актуальную для современного мира формулу: «Без памяти нет традиций, без традиций нет культуры, без культуры нет воспитания, без воспитания нет духовности, без духовности нет личности, без личности нет народа как исторической общности...» [Волков 1999].

Литература

1. *Волков Г.Н.* Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. Заведений. – М., 1999.
2. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. 8-е изд. – М., 1981-1982.
3. *Жданова Л.А.* Пласти лексики. – М., 2009.
4. *Калинин А.В.* Лексика русского языка. – М., 1978.
5. *Мыльникова С.Е.* Традиции в поэтической речи раннего Пушкина // Русский язык в школе. – 1966. – № 3.
6. *Пушкин А.С.* Капитанская дочка. Примечания. Собр. соч. в 10 т. Т. 5. – М., 1981.
7. *Седов К.Ф.* О жанровой природе дискурсивного мышления языковой личности // Жанры речи. – Вып. 2. – Саратов, 1999.
8. *Фомина М.И.* Современный русский язык. Лексикология: учеб. – М., 2001.
9. *Шанский Н.М.* Лексикология современного русского языка. – М., 1972.
10. *Ямбург Е.А.* Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика. – М., 2000.

А.В. Латышева

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

СПЕЦИФИКА ЖАНРА ИНТЕРВЬЮ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

В аспекте преподавания и изучения русского языка как иностранного (РКИ) интервью задействуется в двух субтестах международного экзамена ТРКИ-2 – «Аудирование» и «Говорение». Задания первого субтеста подразумевают просмотр видеофайла с фрагментом (портретное интервью) и выбор верного варианта ответа в тестовом блоке; задания второго субтеста предлагают испытуемому две ситуации диалогового общения, в ходе которых проверяется сформированность коммуникативной компетенции тестируемого.

В публицистике *интервью* рассматривается с трех сторон: «а) как метод профессиональной деятельности, б) как способ организации единицы эфирного вещания, в) как жанр печатных и электронных СМИ» [Ильченко 2016; 10]. Для методики преподавания иностранных языков (в частности, русского языка) интервью интересно с позиции дискурса.

Как форма речевого взаимодействия, любое интервью погружено в ситуацию общения. *Речевой ситуацией* Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин называют «совокупность обстоятельств, в которых реализуется общение, систему речевых и неречевых условий общения, необходимых и достаточных для совершения речевого действия» [Азимов, Щукин 2009; 252]. Портретное интервью преимущественно реализуется в студии, однако внедрение и развитие различных технологий внесло определенные корректизы в принципы работы в данном жанре: некоторые интервьюеры стараются разнообразить «картинку», чередуя локации, задействованные в съемках ви-

део (студия, рабочее пространство интервьюируемого, знаковые места из его биографии и пр.). Непосредственными участниками речевой ситуации являются коммуниканты, от поведения которых напрямую зависит эффективность беседы: наиболее частотное их количество – два (реже – более трех).

Сложность восприятия подобного формата беседы даже на продвинутом этапе обучения РКИ напрямую соотносится с диалоговой формой интервью. *Диалог* – обмен вопросно-ответными комплексами, «оперативная смена процессов порождения и восприятия речи» [Зайцева 2020; 598]. В процессе интервьюирования одновременно задействовано несколько каналов передачи информации (вербальных и невербальных), «расшифровка» которых требует от студента доведенных до автоматизма навыков общения. В языковом аспекте понимание звучащей речи затрудняется на уровне фонетики (постоянная смена роли говорящего приводит к смене особенностей произношения, интонирования речи, ее темпа, мелодики, «способа паузирования и выделения слов, которые несут смысловую и экспрессивную нагрузку» [Бабушкина 2012; 8]), лексики (смысло-различительный анализ словарного состава высказываний) и грамматики (особенности построения высказывания).

Таким образом, привлекая материалы интервью на занятиях РКИ и проводя с ними отдельную работу, преподаватель способствует формированию языковой культуры иностранных студентов и развитию их аудитивных навыков.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009.
2. Бабушкина Е.А. Речевой портрет личности: фонетические характеристики // Вестник Бурятского государственного университета. Сер. Язык, литература, культура. – 2012. – № 11.
3. Зайцева О.А. Диалогические телевизионные программы как средство обучения диалоговым стратегиям на продвинутом эта-

пе обучения русскому языку как иностранному // Коммуникативные исследования. – 2020. – Т. 8. – № 3.

4. Ильченко С.Н. Интервью в журналистике: как это делается: учебное пособие. – СПб., 2016.

Р. Лопец

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕН КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Одна из самых больших трудностей для изучающего русский язык, а в более общем плане – любой иностранный язык, связана с низкой мотивацией к изучению языка. Это происходит, прежде всего, тогда, когда учащийся находится вне языковой среды. Задача преподавателя – создать стимулирующую и интерактивную среду для повышения мотивации учащихся.

Использование музыки, точнее песен, на уроках РКИ считалось бесполезным и несерьезным методом. Однако это не так. Музыка позволяет развивать память и способствует запоминанию не только грамматических конструкций, но и правильному произношению слов и, следовательно, усвоению новой лексики. Коммуникативная компетентность формируется, прежде всего, на умении говорить на иностранном языке, и это умение также связано с умением слушать и имитировать, поэтому музыка может играть основополагающую роль в развитии этих способностей.

В этом процессе нельзя не отметить вклад рифмы и мелодии, которые не только облегчают запоминание новой лексики, но и способны создать приятную атмосферу и вызвать приятные эмоции. Особенno рифма оказывается одним полезным инструментом, помогающим слушателю понять, что наиболее важно для понимания песни. Можно использовать сильный темп и длинные ноты, чтобы подчеркнуть определенные части текста. Эти части слушатель слышит первыми и запоминает их дольше. Это происходит как для отдельных единиц, так и для целых конструкций и, может быть, даже фразеологизмов.

Сила музыки научно доказана, так как она требует работы обоих полушарий мозга, поскольку музыка обрабатывается правым полушарием, а речь – левым полушарием. Таким образом, это позволяет развивать когнитивные способности учащихся. Мотивация, возникающая в результате использования песен в процессе обучения, влияет не только на педагогический аспект, но и на формирование языковой личности учащегося, что имеет принципиальное значение для подготовки будущих специалистов.

Кроме того, песни позволяют войти в русский мир, его историю и культуру, подсознательно проанализировать культурно-исторические факторы страны.

Таким образом, можно перечислить пользу, получаемую от использования песен на уроках по РКИ. Использование песен при обучении лексике:

- облегчает запоминание;
- способствует повторению, произношение слов направляется и облегчается музыкальным ритмом; кроме того, групповое выступление помогает даже самым застенчивым ученикам, так как, когда они поют вместе с одногруппниками, они меньше боятся ошибиться;
- повышает мотивацию;
- способствует взаимодействию: использование песен открывает исключительные возможности для динамики взаимодействия между учеником и учеником или учителем и учеником, особенно в работе под руководством учителя, которая предшествует, сопровождает и следует за фактическим прослушиванием песни;
- позволяет представить культурные элементы: песня является одной из самых распространенных форм литературы, с которой контактирует молодежь, и часто тексты представляют собой стихотворения значительного литературного качества;

– позволяет проводить межкультурное сравнение различного отношения отдельных культур к определенным ценностям, поскольку музыкальный язык «универсален».

Наконец, с педагогической точки зрения музыка оказывается прекрасным союзником, так как характеристика песни связана с языком песни в его фонетическом, морфосинтаксическом и лексическом аспектах, а также в его социолингвистических разновидностях. Присутствующие в тексте грамматические структуры, повторяемость слов, стилей и предложений, а также наличие лексики, отвечающей целям обучения, облегчают запоминание.

Е.А. Лушникова

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

РОЛЬ ДИКТАНТОВ В ОБУЧЕНИИ РКИ

Диктант в методике преподавания языков определяется как «вид письменной работы, записывание воспринимаемого текста» [Азимов, Щукин 2009; 62].

Несмотря на то, что диктант является одним из самых старых приёмов обучения языкам, сейчас его нельзя назвать востребованным у преподавателей РКИ. У многих он ассоциируется с устаревшими методами, а также с проверкой знаний орфографии и пунктуации в школе. Однако диктант как методический приём очень разнообразен и может быть использован для комплексной отработки аспектных навыков, коммуникативных умений, а также общеучебных умений, необходимых для эффективного освоения новой информации. Рассмотрим подробнее, какими преимуществами могут обладать диктанты на уроках иностранного языка.

Е. Майнерт считает, что диктанты способствуют развитию фонематического слуха, а также формированию графических навыков и навыков аудирования на русском языке, помогают в необычной форме запоминать и повторять материал уроков [Майнерт 2018].

Л.В. Московкин и Т.И. Капитонова предлагают использовать диктанты в процессе формирования фонетических, графических, орфографических и грамматических навыков, умений письменной речи и ряда общеучебных навыков, таких как навыки свёртывания информации, выделения главной информации, употребления сокращений и аббревиатур [Капитонова, Московкин 2015].

Пользу диктантов признают и в методике преподавания других языков. Так, говоря о применении диктантов в обучении английскому языку как иностранному, М. Финокья-

ро отмечала, что диктанты развивают навык внимательного слушания и различения звуков; помогают усвоить основы пунктуации; способствуют развитию умения переводить устные звуки в письменные символы и в целом улучшают восприятие речи на слух, а также помогают совершенствовать навыки самооценки и самокоррекции [Finocchiaro 1969; 176].

Р. Монталван писала, что может назвать не менее двадцати преимуществ диктанта как формы работы на уроке, среди которых: развитие всех четырёх аспектных навыков в комплексном формате, помочь в усвоении грамматики, развитие краткосрочной памяти, практика внимательного слушания, формирование бессознательного мышления на иностранном языке [Montalvan 1990].

П. Дэвис и М. Ринволукри также выделяют в своей книге целый ряд преимуществ диктанта: активность студентов до и после упражнения, успокаивающее действие на аудиторию, возможность применения в больших или разновидностях группах, стимуляция бессознательного мышления, тренировка навыка по переводу звучащего текста в письменный вид [Davis, Rinvolucri 2006; 4–7].

В завершение отдельно хотелось бы отметить роль диктантов в работе с учащимися подготовительных факультетов. При использовании диктантов на уроках РКИ тренируется целый ряд общеучебных умений, которые будут полезны любому студенту вуза, например: умение конспектировать (то есть выделять и в сокращённом виде фиксировать информацию из прочитанного или услышанного текста); умение удержать в памяти какой-то объём информации на неродном для учащегося языке; умение выделить, запомнить и затем записать по памяти услышанную информацию из речи преподавателя, что требует и оперативной речевой памяти, и определённой орфографической зоркости. Диктанты как методический приём способствуют развитию всех этих умений, поскольку сочетают в себе тренировку памяти, навыков аудирования и письма.

В методике преподавания языков выделяют различные виды диктантов. Их классифицируют по способу восприятия текста (зрительные, слуховые), по типу материала (фонетические, словарные, фразовые, грамматические, текстовые), по формату (традиционные, творческие, свободные, самодиктанты). Можно сказать, что разнообразие диктантов ограничивается только фантазией преподавателя. При этом каждый вид диктанта обладает своими особенностями и помогает решать определённые учебные задачи. Поэтому при осознанном подходе диктант остаётся полезным и значимым приёмом для отработки критически важных умений и навыков в изучении иностранного языка. Главное – внимательный выбор вида диктанта и материала для него, а также последовательность в использовании данного приёма на уроках.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. – М., 2009.
2. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб., 2015.
3. Майнерт Е. Диктанты на уроках РКИ: виды, уровни, примеры. – Eduneo, 2018. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.eduneo.ru/diktanty-na-urokakh-rki-vidy-urovni-primery/>. – Дата обращения: 09.03.2023.
4. Davis P., Rinvolucri M. Dictation: New Methods, New possibilities. – Cambridge, 2006.
5. Finocchiaro M. Teaching English as a second language. – New York, 1969.
6. Montalvan R. Dictation Updated: Guidelines for Teacher-Training Workshop. – U.S. Department of State, 1990. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://exchanges.state.gov/education/engteaching/dictatn.htm#intro>. – Дата обращения: 09.03.2023.

С. Маффионе

(*Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы*)

О ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИТАЛЬЯНСКИХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК

Целью преподавания иностранного языка является не только приобретение навыков общения, но и формирование языковой личности. Главная цель любого общения – быть понятым собеседником. Эффективность этого процесса напрямую зависит от достигнутого уровня взаимопонимания между коммуникантами. Для достижения этой цели собеседники должны обладать желанием и способностью формировать диалог культур, который предполагает наличие социокультурной компетенции.

Под социокультурной компетенцией понимают «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [Азимов, Щукин 2009; 286-287].

Надо отметить, что научить студентов социокультурной компетенции в абсолютном смысле – невозможная задача не только потому, что каждая культура представляет собой постоянно развивающийся объект, но и из-за того, что огромное количество существующих в мире культур, которые могут вступать в контакт, не позволяют обнаружить каждую возможную причину недопонимания. Поэтому эффективным подходом является формирование у учащихся навыков наблюдения и описания социокультурных несовпадений через прямой опыт (встречи с друзьями или на работе,

путешествия) и через косвенный (чтение книг, учебников, просмотр фильмов).

Тем не менее в случае итальянских студентов, которые изучают русский язык как иностранный, можно выделить некоторые направления, на которые нужно обращать внимание, чтобы способствовать формированию социокультурной компетенции и, соответственно, успешному решению задач общения.

Одной из причин коммуникативных неудач является то, что в итальянской лингвокультуре (как и во многих западных культурах), а точнее, в формальных ситуациях, экспрессивная сила, присущая некоторым коммуникативным средствам, таким как повелительное наклонение, например, глагол *«dovere»* (соответствующий русскому прилагательному «должен»), имеет более сильную эмоциональную окрашенность и т. д., она не может быть выражена так, как с русской манерой озвучивать свои мысли сильно и открыто. Это иногда приводит к тому, что итальянский студент воспринимает речь русского собеседника как грубую и неуважительную, и в результате этого общение может не вполне результативным.

С другой стороны, русские собеседники не всегда терпят открытое итальянское поведение во время общения («хотя я сейчас говорю, я разрешаю вам вмешаться, чтобы исправить или поддержать моё мнение»), а наоборот, они предпочитают более закрытый подход («в тот момент, когда я говорю, никто не должен меня перебивать до того, пока я не выскажу мою мысль»). Итальянская склонность к взаимному перебиванию до такой степени раздражает людей из России и в общем людей из северной Европы, что они часто предпочитают закончить беседу.

В выразительности устной речи главную роль играет также тон голоса. Он, как правило, является звуковым элементом, который воспринимается первым и может передать впечатление агрессивности, спокойствия, напряжённости и т.д., независимо от словесного содержания высказывания. В

некоторых средиземноморских культурах, в том числе и итальянской, высокий тон голоса выражает большую степень участия в разговоре, но тон голоса итальянцев обычно не приветствуется в России, особенно в местах, где русские, как правило, относительно спокойны и говорят тихо, например, в общественном транспорте. Если учесть, что итальянцы машут руками, их мимика активна, итальянцы нарушают пространство собеседника, то из этого следует, что высокий тон голоса добавляет не всегда терпимый оттенок агрессивности.

Что касается духовных ценностей, интересно отметить, как некоторые из них отражаются уже в лексическом плане и как анализ лексики сам по себе является эффективным способом передать студентам социокультурные знания. Например, в русском языке существует большое количество терминов, связанных с понятием дружбы (и в русском, и в итальянском языках есть слово, означающее «друг», но в итальянском отсутствует понятие «приятель»). Здесь преподаватель может объяснить студентам, насколько дружба является для русских сильной и важной связью, и что в результате быть «другом» с русским человеком труднее, чем с итальянцем.

Значительное количество рассматриваемых примеров позволяет утверждать, что эффективность коммуникативного процесса определяется несколькими факторами, помимо строго лингвистического: условиями и культурой общения, нормами вежливости, нормами этикета, знанием невербальных форм и общей культурой. Очевидно, что в рамках курса РКИ, направленного на развитие эффективной коммуникативной компетенции, учащиеся должны иметь возможность овладеть понятиями вышеупомянутых норм двух языков, и, соответственно, предпочтительнее разделить курс на несколько частей, в том числе один, посвященный именно русской культуре.

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: Метод. руководство. – М., 1990.
3. Павловская А.В. Италия глазами русских. – М., 2014.
4. Balboni Paolo, Caon Fabio. La comunicazione intercultural. – Venezia, 2015.
5. Dalla Libera Cristina. Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale fra russi e italiani. – Venezia, 2017.
6. Guseva N. Il mediatore linguistico-culturale al centro della comunicazione interculturale con la realtà russa // Incontri fra Russia e Italia. Lingua, letteratura, cultura – a cura di Giovanna Moracci. – Milano, 2017.

Мустур Альгали Муса Бехари
*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

УЧЁТ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СУДАНСКИХ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Студенты из Республики Судан имеют сходные психологические особенности. Учащиеся из этой республики разделяют традиции и обычай, базирующиеся на исламском вероучении, и при этом выстраивают с окружающими их людьми доверительные взаимоотношения, основываясь на принципах данной религии.

Констатируя воздействие ислама на формирование национальной идентичности и характера его последователей, в целом можем сказать, что эта вера оказывает влияние на внутреннюю духовную жизнь его последователей, позволяет терпеливо преодолевать удары судьбы и образует неповторимый образ жизни. Ислам для суданцев представляет собой особенный способ мышления и организации быта, систему взглядов на мир и своё место в мире. Представители этого этноса относятся с большим трепетом к слову, особенно к Слову Всевышнего, заключённому в Священном Коране. Им несвойственно отступать от своих религиозных убеждений. Для мусульманина немыслимо обратиться в другую веру.

Также необходимо упомянуть об арабской культуре, которая также занимает значительное место в суданских традициях и обычаях. При этом нормы этой культуры строго соблюдаются во всех массовых праздничных и общественных мероприятиях.

В общем, суданцы способны довольно быстро приспособливаться к новым условиям, обретают друзей среди иностранных и российских студентов. Кроме сохранения старых традиций в обращении со старшими, суданцы придерживают-

ся некоторых специфических правил по отношению к женщинам. Находясь в неродной лингвокультурной среде, выходцы из Судана не отличаются высокой общительностью.

Пережитки родоплеменных отношений во многом повлияли на менталитет суданцев. Они охотно приходят на помощь друг другу, их объединяет чувство собственного достоинства, честность, доброта и солидарность. В первую очередь, суданский народ не любит перемен и отличается консервативностью в своем стиле одежды, еде и традициях.

Главной чертой характера суданцев является гостеприимность и доброжелательность. В деревнях Судана, где живут люди, отличающиеся гостеприимством и открытостью, даже в собственных дворах не ставили ворот, показывая тем самым всякому страннику, что он может получить здесь приют.

В Судане в рамадан, в месяце, когда все мусульмане соблюдают строгий пост, после захода солнца люди выносят еду, чтобы прохожие могли поесть и продолжить свой путь. Уважение к старшим является неотъемлемой особенностью каждого суданца. В Судане говорят: «Почитай тех, кто увидел солнце раньше тебя». Сильный мужчина заслуживает уважения, и авторитетом для любой суданской женщины является прежде всего ее супруг. Мужчина, будучи главой семьи, обладает безусловным верховенством.

Суданцы постоянно придерживаются правил речевого этикета. При встрече со знакомым и незнакомым человеком они всегда обращаются «ас-саламу алейкум», что означает «мир вам». При этом на лице должна быть улыбка, сопровождаемая проявлением искренних эмоций и повышенным вниманием к собеседнику. Речь суданцев характеризуется особой вежливостью. В частности, общение студентов из Судана с преподавателем отмечается точностью и тактом, поскольку суданцы знают, что преподаватель не только передает им необходимые знания, но и готовит их к будущей жизни, воспитывает их. Тем не менее, у суданских

учащихся существуют свои специфические особенности этнокультурного характера, способствующие усвоению русского языка.

Русский путешественник Е.П. Ковалевский, путешествовавший по Африке в середине XIX века, находясь на территории современного Судана, отмечал следующие особенности характера, присущего людям, населяющим эти земли: беспечность и медлительность, что недалеко от правды. Мы полагаем, что эти черты характера до сих пор сохраняются у большинства суданского населения. Еще одна особенность людей в Судане – это толерантность и стремление избегать разговоров на личные темы или темы, касающиеся отношений между мужчиной и женщиной, с посторонними людьми. По нашему мнению, две последние особенности связаны с религиозным воспитанием.

При обучении русскому языку студенты из Судана приобщаются к русской культуре, которая во многом кардинально отличается от их собственной культуры. При этом знакомство между носителями этих двух культур порождает для суданцев ряд сложностей. Следовательно, педагогу важно иметь представление о специфике суданского менталитета и учитывать этнокультурные особенности суданцев в ходе обучения русскому языку.

Литература

1. География Судана: рельеф, климат, население, растительный и животный мир. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gecont.ru/articles/geo/sudan.htm>. Дата обращения: 01.02.2023.

2. Романов Ю.А., Соловьева Л.В. Этнометодика в преподавании РКИ арабским студентам // Полилингвиальность и транскультурные практики. – 2015. – № 4.

3. Стрельчук Е.Н. Русская речевая культура инофонов: лингводидактический аспект. – М., 2016.

В.Р. Наумова

(*Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы*)

ПАРАМЕТРЫ КЛАССИФИКАЦИИ ЛЕКСИКИ С НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫМ КОМПОНЕНТОМ

В лексике, которая имеет национально-культурный компонент, выделяют следующие группы: безэквивалентную, фоновую и коннотативную лексику.

Безэквивалентные слова отражают важные события прошлого и настоящего народа, его традиции, особенности быта, взгляды на жизнь. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров определяют безэквивалентные слова как «слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями» [Верещагин, Костомаров 1990; 42]. Это особый пласт лексики, которая очень тесно связана с историей народа, традициями, религией и культурой. Например, *иши, изба, бригадир, балалайка, колхоз, комсомолец* и т.д. В группе данной лексики отражается колорит, самобытность и уникальность того или иного народа и страны.

Среди безэквивалентных слов следует, прежде всего, отметить слова-реалии. О.С. Ахманова дает толкование реалий: «в классической грамматике разнообразные факторы, изучаемые внешней лингвистикой, такие, как государственное устройство страны, история и культура данного народа, языковые контакты носителей данного языка и т.п. с точки зрения их отражения в данном языке» [Ахманова 1966; 381]. Г.Д. Томахин дает свою формулировку термина и говорит, что реалии – это «названия присущих только определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ и т.п.» [Томахин 1988; 13].

Существуют разные классификации реалий. Наиболее подробную классификацию реалий дают С.И. Влахов и С.П. Флорин. Они представили такое деление реалий: 1) предметное деление: географические реалии (*степь, сопка, киви*), этнографические реалии (*латти, санаторий, гусли*), общественно-политические реалии (*губерния, хутор, колледж, арбалет*); 2) местное деление: в плоскости одного языка, в плоскости пары языков [Влахов, Флорин 2012]. Каждая из этих групп разделяется на подгруппы. Полноценный анализ данной группы лексики способствует широкому пониманию текста. Слова-реалии несут в себе информацию о специфике быта и культуры определенного народа.

Теперь обратим внимание на фоновую лексику. Фоновая лексика – это лексика, которая несет в себе как межнациональную информацию, так и информацию национального характера. Это такие слова или выражения, которые имеют дополнительное содержание и сопутствующие семантические или стилистические оттенки, которые налагаются на их основное значение. Данная группа слов также отражает специфику национальной культуры. По мнению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, лексические понятия эквивалентных слов всегда совпадают, а лексические фоны могут не совпадать. Одно и то же слово может вызывать разные ассоциации у разных людей.

Коннотативная лексика – это слова, которые обрели вторичное значение, дополнительную окраску, вызывают у носителя языка определенные национально-культурные ассоциации.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что классификация лексики с национально-культурным компонентом связана с особенностями основного и дополнительного значения, передаваемого данными лексическими единицами, и теми особенностями национального мировосприятия, которые такая лексика отражает.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1966.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. – М., 1990.
3. Влахов С.И. Флорин С.П. Непереводимое в переводе. Изд. 5-е. – М., 2012.
4. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы. – М., 1988.

**Е.Ю. Никитина, О.М. Хамидова,
Ш.М. Хамидова, З.С. Харитончик**
(*МАОУ Белостолбовская СОШ*)

РУССКИЕ, АНГЛИЙСКИЕ И ТАДЖИКСКИЕ ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ О «ХЛЕБЕ НАСУЩНОМ»

Многовековой опыт общения народов, говорящих и пишущих на различных языках, свидетельствует о том, что хороший переводчик должен не только понимать смысл переводимого текста, но и владеть фразеологическим богатством языка, на который осуществляется перевод. У английского языка свой порядок слов, а у русского – другой, а у таджикского языка – третий. Трудности в переводе возникают и возникали всегда, в особенности в переводе единиц, самобытных в культурно-языковом плане. Мудрость, дух, культура 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 и Н.Ю. Шведовой под пословицей понимается «краткое народное изречение с назидательным смыслом» [Ожегов, Шведова 1999]. В знаменитом словаре русских пословиц В.И. Даль дает следующее определение: «Пословица – краткое изречение, поученье, более в виде притчи, иносказанья, 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 2004].

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 бес-

подобной’); «Дармасал унокиша нест» (‘О (сказанной) пословице не спорят’).

В толковом словаре английского языка (Macmillan Dictionary) приводится такое определение пословицы: «Proverb – short sentence, etc., usually known by many people, stating something commonly experienced or giving advice» [6]. Пословица трактуется так же, как в русской лексикографии: короткое предложение, обычно известное многим людям, говорящее об опыте или дающее совет; короткое изречение о жизни. Чтобы стать пословицей, высказывание должно быть воспринято и усвоено простыми людьми. Источниками пословиц в языке могут быть: 1. Жизнь народа, его традиции и обычаи. 2. Религиозные тексты. 3. Литературные произведения. 4. Пословицы и поговорки из других языков.

Нами были проанализированы и сопоставлены пословицы на русском, таджикском и английском языках, посвящённые теме «Пища. Еда». Изучая эти пословицы, мы сделали вывод, что их можно разделить на 3 группы.

К первой группе относятся пословицы и поговорки, имеющие общую семантику и общий лексический состав, например:

Английский язык	Русский язык	Таджикский язык
Every vegetable has its season.	Всякому овошу – своё время.	Ҳар чиз вақту соат дорад.
Everything is good in its season.	Всему своё время.	Ҳама Чи вакти худро дорад.
The apple never falls far from the tree.	Яблоко от яблони недалеко падает.	Себ аз дарахти себ дур намеафтад.
Neither fish, nor flash.	Не рыба, не мясо	На ках на дон.

Ко второй группе относятся пословицы, у которых значение одинаковое, но лексическое наполнение разное, например:

Английский язык	Русский язык	Таджикский язык
Half a loaf is better than no bread.	Лучше синица в руках, чем журавль в небе.	Нисфи нон аз хеч чиз бехтар аст/ Нон хам Нону нонрезахам нон.
The rotten apple injures its neighbors.		Себи захмдор хамсоягонашро хам захмдор мекунад.
	Паршивая овца всё стадо портит.	Гусфанди поршен тамоми раммаро вайрон мекунад.

К третьей группе пословиц относятся выражения, эквивалентов которых нет в других языках, например:

Английский язык	Русский язык	Таджикский язык
		Аз замин нонрезахоро чика мемолам ба чашм, Ноги гарми меҳнатиро дидиа мемолам ба чашм ('Из земли крошки я крошки подношу к глазам, Горячий хлеб я подношу к глазам'). Мо ба суи кабоб омадем, дидем, ки хара дог мекунанд ('Потянулся на запах шашлыка, а пришел и увидел – осла клеймят').

Мы пришли к выводу, что 60% проанализированных поговорок имеют смысловые эквиваленты во всех 3 языках. Таким образом, проделанная работа позволяет сделать выводы относительно образности, связанной с продуктами питания, а также частоте их упоминания в английских, таджикских пословицах и их русских аналогах. Рассмотренные пословицы и поговорки с их аналогами в таджикском и английском язы-

ках близки не только по содержанию, но и по структуре и лексическому составу. Это характерно не только для народов, живущих по соседству в течение нескольких веков (русский, таджикский языки), но и для территориально далеких и исторически слабо связанных этносов (таджикский, английский языки). Сравнение пословиц разных народов показывает, как много общего имеют эти народы, что в свою очередь должно способствовать их лучшему взаимопониманию и сближению.

Литература

1. *Даль В.И.* Пословицы русского народа. – М., 2004.
2. *Дубровин М.Н.* Сборник пословиц и поговорок на пяти языках: русский, английский, французский, испанский и немецкий. – М., 1998.
3. *Кузьмин С.С., Шадрин Н.Л.* Русско-английский словарь пословиц и поговорок. – М., 2008.
4. *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.
5. Пословицы и поговорки. – Мн., 2007.
6. Macmillan dictionary. Free English Dictionary and Thesaurus. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.macmillandictionary.com>. – Дата обращения: 25.03.2023.

М.О. Петрова

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

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СИНТАГМЫ В РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ В АСПЕКТЕ РКИ

Умение говорить на русском языке подразумевает в том числе и владение русской интонацией. Как известно, этот языковой материал вызывает определенные трудности у представителей разных национальностей, в том числе и у учащихся из стран СНГ, например, из Узбекистана. Причиной тому кроме различающихся грамматических систем, со-поставительному изучению которых посвящены труды многих известных лингвистов, выступает и слабая разработанность вопросов интонации в теории и методике обучения русской интонации узбекоговорящих. Вопросами интонации на материале узбекского языка занимались и занимаются выдающиеся советские, российские и узбекские ученые: Е.Д. Поливанов, М.Г. Ставская, Д.И. Ниязов, А.Г. Гулямов, Ш.Ш. Шаабдурахманов и др.

Синтагма как сегментная единица звуковой материальной оболочки языка является частью фразы, обладает своим значением и определенным интонационным оформлением. Анализ особенностей синтагматического членения русской и узбекской речи, оформления синтагм с помощью той или иной интонации позволит определить потенциальные ошибки в русской речи узбекоговорящих учащихся, связанные с синтагматическим членением русской речи и ее интонационным оформлением. На основе проведенного анализа и выявленных потенциальных ошибок возможно будет в дальнейшем составить методические рекомендации для преподавателей, работающих в узбекской аудитории, а также предложить систему упражнений для работы над русской

интонацией с учетом родного (узбекского) языка учащихся. Иллюстрацией необходимости проведения такого рода работы может послужить даже следующее небольшое наблюдение над интонационным оформлением синтагм в русском и узбекском языках: так, в простом нераспространенном эмоционально-нейтральном предложении в обоих языках есть понижение тона, однако в русском языке оно более сильное. В многосintагменных предложениях в узбекском языке ударение падает на последний слог синтагмы, при этом в конце последней синтагмы узбекоговорящие повышают тон, что для носителей русского языка создает эффект незаконченности предложения [Ставская 1977; 59]; [Юсупова 1978; 93].

При рассмотрении вопроса о структуре синтагмы в сопоставляемых языках обязательным является изучение организации фонетического слова как части синтагмы. В русском и узбекском языках эта организация различна, что проявляется и в структуре слога, и в характере ударения. Например, несмотря на то, что в обоих языках ударение динамическое, высота основного тона в русском языке не отличается в ударных и неударных слогах, в то время как в узбекском языке большей высотой основного тона обладает гласный звук в ударном слоге. Особенностью речи узбеков, говорящих на русском языке, является также отсутствие редукции у гласных. К тому же двухсложное и трехсложное слово в узбекском языке имеет два ударения: главное, падающее на последний слог, и второстепенное. Появляется так называемый «фонетический шов», разделяющий многосложное слово на части [Ставская 1977; 53, 55].

Существующие структурные различия языков, безусловно, будут проявлять себя при изучении русского языка узбекоговорящими учащимися и находить отражение в их русской речи. Это означает, что подобные сопоставительные изучения языков в аспекте РКИ должны проводиться, в нашем случае суженные до изучения синтагмы в указанных языках.

Литература

1. *Ставская М.Г.* Методика работы над русской интонацией в национальных (узбекских) группах педвузов: Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1977.
2. *Юсупова М.З.* Синтагма в современном узбекском языке: экспериментально-фонетическое исследование: Дисс. ... канд. пед. наук. – Ташкент, 1978.

Д.Л. Подгорнова

(*Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы*)

ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИЧЕСКОГО СИНТАКСИСА В ЛИРИКЕ Б.А. АХМАДУЛИНОЙ

Как известно, концепция творчества писателя влияет на всю структуру языка его произведений. По мнению Р.О. Якобсона, любой речевой элемент в поэтическом тексте превращается в некий код, оформляющий и моделирующий художественный мир автора [Якобсон 1975; 228]. Именно синтаксические фигуры, придавая речи эмоциональную окраску, индивидуализируют её, делают слог автора узнаваемым.

В лирике Б.А. Ахмадулиной достаточно часто встречаются фигуры, построенные на принципе секвенции. Свойственные живой речи синтаксические конструкции, содержащие повторяющиеся элементы, делают слог поэтессы узнаваемым, а лирическое высказывание приобретает черты разговора с незримым наблюдателем: «*Ну что ж, ну что ж,
да не разбудит страх...*» [Ахмадулина 2021; 16]; «*Да, что-
то не везет мне, не везет...*» [Ахмадулина 2021; 13]. В свою очередь, структурообразующими элементами композиции некоторых произведений поэтессы выступают параллелизм и анафора. Так, за счет повтора анафорического сочетания «*Не плачьте обо мне – я проживу...*» [Ахмадулина 2021; 113] и рядов однородных косвенных дополнений в творительном падеже достигается особая ритмико-синтаксическая организация текста в четырех строфах стихотворения «Заклинание», характерная для обрядового фольклора.

Нередко в лирике Ахмадулиной встречается прием синтаксического уравнивания единиц – перечисление. Например, многократное повторение союза *и* в стихотворении «*Нас одурачил нынешний сентябрь...*» и многопредло-

жение в произведении «По улице моей который год...» помогают установить необходимые внутритекстовые связи, «уравнять» разнородные элементы между собой, подчеркивая и выделяя все составляющие перечислительного ряда. Подобный эффект также достигается за счет использования асиндектона и рядов однородных сказуемых в стихотворении «Сумерки». Комбинация данных синтаксических средств помогает поэтессе передать психоэмоциональное состояние лирической героини, лихорадочно пытающейся отыскать предметы реального мира сквозь пелену иллюзий:

*Но темнотой испуганный рассудок
трезвеет, рыщет, снова хочет знать
живых вещей отчетливый рисунок,
мой век, мой час, мой стол, мою кровать* [Ахмадулина 2021; 80].

Достаточно часто в произведениях Ахмадулиной используются такие синтаксические фигуры, как парентеза и инверсия. Так, в стихотворении «Он – Ей» вставной элемент («Я глуп (зачеркнуто)... Я так неловок / (зачеркнуто)...» [Ахмадулина 1977; 40]) выполняет композиционно-ритмическую роль: за счет эффекта наложения речи устанавливаются необходимые контекстуальные связи и создается особая ритмика текста, а инвертированный порядок слов («Не молод я (зачеркнуто)...» [Ахмадулина 1977; 40]) помогает поэтессе подчеркнуть внутреннее состояние лирического героя.

Авторский стиль Б.А. Ахмадулиной строится на авторизации единиц всех уровней, эксплицитно и имплицитно выраженных в тексте. Этим обусловлена частотность употребления в художественной речи поэтессы эллиптических конструкций глагольной группы, усиливающих роль номинативной группы и создающих эффект лирической взволнованности: «Всё распостерто перед ним, всё – ниц» [Ахмадулина 2010; 17]; «Слова из губ – как кровь в платок» [Ахмадулина 2021; 123].

К числу синтаксических средств, индивидуализирующих слог автора, относятся и риторические обращения, адресатами которых в лирике поэтессы чаще всего становятся неодушевленные предметы и абстрактные явления, наделенные в художественном мире Б.А. Ахмадулиной правом голоса: «*O, одиночество, как твой характер крут!*» [Ахмадулина 2021; 16]; «*O, звездопад всех точек и тире, / зову тебя, осыпься!*» [Ахмадулина 1968; 109]. В свою очередь, фигура рефлексирующего субъекта эксплицитно выражается в нагромождении риторических вопросов: «*Зачем всё это? Правильно ли? Надо ль?*» [Ахмадулина 2010; 125]; «*Успею ль до полуночного часа / узнать: чем заплачу календарю / за лишний день? за непомерность счастья? / Я всё это беру? иль отдаю?!*» [Ахмадулина 2010; 154].

Таким образом, можно сделать вывод, что рассмотренные нами синтаксические средства выразительности: секвенция, перечисление, асиндтон, парентеза, инверсия, эллипсис, риторические обращения и вопросы – отражают индивидуально-авторскую картину мира, в центре которой расположена фигура рефлексирующего субъекта, пытающегося найти соответствующее его переживаниям вербальное воплощение.

Литература

1. Ахмадулина, Б.А. «По улице моей который год...»: [стихотворения и поэмы: 16+]. – СПб, 2021.
2. Ахмадулина, Б.А. Ночь упаданья яблок. – М., 2010.
3. Ахмадулина, Б.А. Озnob. Избранные произведения. – Франкфурт, 1968.
4. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против»: Сб. статей. – М., 1975.

А.А. Попова

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

УЧЕБНИК РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ СТЕРЕОТИПОВ

В настоящее время отмечается проблема формирования и закрепления негативного образа России, что обнаруживается и в ряде современных учебников РКИ. Примеры негативного описания России в учебниках РКИ обнаружаются в многочисленных работах [Ардатова 2015; Баранова 2017; Дзюба 2019; Ивлева 2013 и др.]. Следует отметить, что негативные стереотипы касаются различных сфер – климата, экономики, ценностей и др.

Учебники иностранного языка являются одним из главных источников формирования стереотипов о стране и ее населении [Милич 2017; 31]. Стереотип представляет собой искаженный, клишированный образ, который часто обладает негативной эмоциональной оценкой. Другими словами, страноведческий, социокультурный компонент в учебниках иностранного языка варьируется. Данное обстоятельство не может не оказывать влияния на непосредственный характер учебного процесса и воздействия на мировоззрение обучаемых.

Важно подчеркнуть, что наличие стереотипов, а также предрассудков и предубеждений о стране оказывает значительное влияние на процесс обучения и трансформации подобного образа. Данное обстоятельство обуславливает необходимость знания существующих стереотипных, негативных представлений о стране и их учет в рамках создания учебника иностранного языка и непосредственного процесса обучения. Исправление ситуации предполагает необходимость предоставления знаний о стране. Вместе с тем, известно, что получение противоречащей стереотипам информации приводит к когнитивному диссонансу. Новая информация в ре-

зультате может подвергаться не осмыслению, а игнорированию, восприниматься как недостоверная. Несмотря на это, подобная информация способна и закрепиться в памяти, но типичной является экономия когнитивных усилий личности. Предпочтение отдается информации, близкой стереотипам [Милославская 2012; 44–45].

Как указывает Е.В. Ардатова, для изменения ситуации важно учитывать положительные и нейтральные стереотипы, закрепляя и актуализируя их. Кроме этого, требуется работа над исправлением негативных стереотипов, их снятие посредством современных аутентичных материалов [Ардатова 2015]. Составители учебников РКИ должны отказаться от негативных стереотипов, которые не соответствуют реальности. Важно дополнять информацию, предоставляя полноценное описание особенностей России [Баранова 2017; 13]. Более того, существует позиция о недопустимости предоставления негативной, проблемной социокультурной информации на начальном этапе изучения русского языка. Подобный отбор материала потенциально способен снизить мотивацию к изучению языка, закрепить негативные стереотипы о России. Предлагается давать положительное, частично идеализированное описание страны для побуждения иностранцев к общению с носителями русской культуры, дополнительному изучению культурных особенностей [Ивлева 2013; 29]. Как было отмечено ранее, трансформация стереотипов представляет собой сложный процесс вследствие когнитивных особенностей личности.

Представляется необходимым отметить, что непосредственные носители русского языка и культуры также могут быть подвержены стереотипам о русской культуре, затрудняются раскрыть ее аксиологический аспект. Существует неоднозначное представление о России, отдельные элементы противоречат друг другу. Данное обстоятельство еще более затрудняет процесс отбора социокультурного материала для учебников РКИ [Дзюба 2019; 38].

Таким образом, стереотипы представляют собой ошибочные клишированные образы, затрудняющие процесс иноязычного образования и с трудом поддающиеся корректировке. Все это обуславливает необходимость внимания к содержанию учебников иностранного языка.

Литература

1. Ардатова Е.В. Образ России в современных учебниках по русскому языку как иностранному // APRIORI. Серия: Гуманистические науки. – 2015. – № 3.
2. Баранова С.Е., Зозуля Е.А. Современный учебник РКИ в аспекте лингвопедагогической имагологии // Язык и личность в поликультурном пространстве: Сборник статей / Под ред. И.Н. Авдеевой. – М, 2017.
3. Дзюба Е.В. Когнитивные стратегии презентации образа России в международном образовательном дискурсе // Образ России в международном образовательном дискурсе: лингвокогнитивный и лингводидактический аспекты: коллективная монография. – Екатеринбург, 2019.
4. Ивлева Д.А. Учебник русского языка как иностранного источник формирования и средство поддержания стереотипов // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 2 (293).
5. Милич Й., Рusanova Н.В. Учебник для иностранных обучающихся как средство формирования имиджа страны // Опыт и перспективы обучения иностранным языкам в евразийском образовательном пространстве. – 2017. – № 2.
6. Милославская С.К. Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России: монография. – 2-е изд., стереотип. – М, 2012.

Е.А. Постовит

(Горловский институт иностранных языков)

СЛОВА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ЧУВСТВО В СТИХОТВОРЕНИИ С. ЕСЕНИНА «ПЕСНЯ»

Построение лексико-семантических групп (далее – ЛСГ) – один из важнейших способов систематизации лексического состава языков. К данной теме обращается ряд исследователей. В их числе Ф.Л. Лойберг, который, используя метод компонентного анализа, выделил 6 подгрупп ЛСГ *цветы*, М.А. Скрыпникова, рассматривающая ядро, окоядерную зону, а также микрогруппы ЛСГ *непроверенная информация*, О.Н. Григорьева и Н. Цзян, обратившиеся к этимологии лексем при анализе слов ЛСГ *город*, и др.

Сопоставив приведенные алгоритмы анализа слов ЛСГ, изложенные в работах современных исследователей, и изучив их особенности, мы предлагаем следующий алгоритм для выявления и описания слов, входящих в ЛСГ *чувство*: 1) выделение имён существительных с общей категориально-лексической архисемой ‘чувство’; 2) определение значения с помощью толкового словаря; 3) представление синонимического и антонимического рядов; 4) выделение дифференциальных сем; 5) определение подпарадигмы; 6) описание особенностей использования данной лексемы в тексте.

В стихотворении С. Есенина «Песня» использовано четыре лексемы с общей категориально-лексической архисемой ‘чувство’, а именно: *боль, любовь, радость, мука*.

В семантическом словаре Н.Ю. Шведовой слово *боль* насчитывает два толкования. Синонимы для данной языковой единицы в словаре не зафиксированы. Антонимичной является лексема *наслаждение* [Новикова 1984; 295]. Отметим, что в лексических толкованиях сема ‘чувство’ не выявлена, однако по классификации Н.Ю. Шведовой *боль* во втором значении относится к подпарадигме *сами чувства, эмо-*

циональные состояния. В тексте стихотворения лексема *боль* употребляется для номинирования ощущения дискомфорта. Ср.: *Думы мои, думы! Боль в висках и темени*. В силу чего в данном тексте рассматриваемая лексема не может быть описана как элемент ЛСГ *чувство*.

В строках: *Эх, любовь-калинушка, кровь – заря вишневая, / Как гитара старая и как песня новая* – зафиксирована лексема *любовь*, за которой закреплено шесть толкований. В анализируемом стихотворении слово употребляется для называния чувства, а приложение *калинушка* выступает его характеристикой. Отметим, что, согласно В.М. Мокиенко, калина в русской культуре является символом женственности, горькой женской доли и чувства любви (см. [Мокиенко 2009; 374–375]). Языковая единица *любовь* входит в синонимический ряд с лексемами *влюблённость, страсть, увлечение* [Словарь Евгеньевой 2003; 522]. Антонимическую пару составляет слово *ненависть* [Новикова 1984; 146]. По классификации Н.Ю. Шведовой по семе ‘глубокое эмоциональное влечение’ лексема *любовь* входит в подпарадигму *сами чувства, эмоциональные состояния*, что позволяет отнести её к ЛСГ *чувство*.

Лексикографическая статья языковой единицы *мука* содержит два толкования. Синонимический ряд состоит из вербальных знаков *мука, мучение, страдание, терзание, пытка, мука мученическая (разг.)* [Словарь Евгеньевой 2003; 556] с общим значением «тяжёлое физическое состояние или душевное состояние кого-либо», «о чём-либо невыносимо тяжелом, мучительном» [Там же]. *Мука* входит в антонимическую пару *блаженство – мука* [Новикова 1984; 295]. Отметим, что языковая единица в данном контексте употребляется при описании состояния лирического героя. Ср.: *С теми же улыбками, радостью и муками, / Что певалось дедами, то поётся внуками*. Для указания на хорошие моменты автор использует слово *радость*. В словаре А.П. Евгеньевой синонимичным для анализируемой лексемы является языковая

единица *отрада* [Словарь Евгеньевой 2003; 328]. Слово *радость* также входит в такие антонимические пары: *радость – горе*, *радость – горесть*, *радость – скорбь*, *радость – грусть*, *радость – печаль*, *радость – тоска*, *радость – крах*, *радость – огорчение* [Новикова 1984; 236-237]. Отметим, что лексическая единица *мука* с семой ‘долгое мучение’ и *радость* с семой ‘счастливое чувство’ по классификации Н.Ю. Шведовой относятся к подпарадигме *сами чувства, эмоциональные состояния*, что позволяет включить данные слова в ЛСГ *чувство*.

Итак, в результате изучения различных источников нами был предложен алгоритм анализа слов ЛСГ. В произведении С. Есенина «Песня» нами было выбрано 4 слова с общей категориально-лексической архисемой ‘чувство’. В ходе анализа удалось установить, что не все представленные лексические единицы входят в ЛСГ *чувство*, так как употребляются в иных значениях и по семантическому словарю под редакцией Н.Ю. Шведовой входят в подгруппу *симптомы нездоровья; дискомфорт, боль, болезненный внешний вид* (лексема *боль*).

Литература

1. Есенин С.А. Полное собрание сочинений. В 7 т. Т. 1. Стихотворения; подгот. текста и comment. А.А. Козловский. – М., 1995.
2. Мокиенко Б.М. Образы русской речи: историко-этимологические очерки фразеологии. 3-е изд. – М., 2009.
3. Новикова Л.А. Словарь антонимов русского языка: Более 2 000 антоним. пар. 2-е изд., испр. и доп. – М., 1984.
4. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений. В 6 т. Том 3 / Под общей ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 2003. (Словарь Шведовой)
5. Словарь синонимов русского языка: В 2 т. Т. 1: А–Н / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М., 2003. (Словарь Евгеньевой)

А.А. Сапожникова

(Кубанский государственный университет)

**ОСОБЕННОСТИ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ПЕРЕДАЧИ
ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ СМЫСЛОВ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДА ТЕКСТА ПОВЕСТИ
Ч. АЙТМАТОВА «ДЖАМИЛЯ»)**

Актуальность исследования творчества Ч. Айтматова подтверждается его мировой славой. Произведения были переведены на многие языки мира. О важности передачи творческой манеры писателя при переводе отмечается в учебном пособии Р.Дж. Абдрахмановой «Художественный перевод»: «Переводчик ... должен сохранить в переводе характер выразительных средств» [Абдрахманова 2014; 9]. Вопрос о соблюдении данной рекомендации при переводе с киргизского языка на русский представляется значимым для изучения.

При рассмотрении обращения к людям необходимо отметить то, что остаётся без перевода слово «кичи-апам», что в русском варианте называют «младшей матерью», если обратиться к оригиналу: «Кичи апа, – анын айылдагылар иштерман деп коюшат, ээ бир дүйнөдө табылбаган карапайыш, сонун киши да» [Айтматов 2014; 22], то при переводе данной фразы на русский язык: «Маленькая мама – ее деревенские жители называют трудолюбивой, даже простой, замечательный человек, которого нет лучше в мире». Таким образом, в оригинале даётся объяснение термину «кичи-апа» и читатель имеет возможность получить больше представления о героине, что, к сожалению, теряет неноситель языка.

Кроме этого, со словом «кичи», что в дословном переводе «малый», используется словосочетание «кичине-бала». «Бала» в переводе обозначает «ребёнок, мальчик». В русском переводе «кичине бала» значит «маленький мальчик» и в данном случае разницы в дословном переводе нет. Но именно в контексте разница есть. При переводе убирается тот

смысл, который имеется в киргизском языке: «Ал дагы мени «кичине бала» – деп, инисиндей эркелетет» [Айтматов 2014; 22] – «Она также ласкает меня, как своего младшего брата, называя меня «маленьkim ребёнком»» и остаётся только: «... маленьkim мальчиком, хотя я вовсе не был маленьkim и разница у нас в годах совсем невелика» [Айтматов 1974; 3]. Таким образом, в данном примере происходит потеря смысла, который является важным для понимания отношения между невесткой и деверем.

Продолжая разбираться в особенностях перевода, стоит обратиться к статье Ж.С. Хулхачиевой «Формирование переводческой компетенции при обучении переводу...», где сообщается, что «перевод как когнитивный процесс сопровождается не только собственно языковым взаимодействием, но, шире, взаимодействием на уровне культур в целом» [Хулхачиева 2022; 70]. Для объяснения этих слов необходимо разобраться для примера отношения между главными героями – Джамилем и Садыком. Из истории их знакомства известно, что «однажды весной на скачках он будто не сумел догнать Джамилю» [Айтматов 1974; 9], когда же мы читаем текст в оригинале: «Биздин Садык дагы жылкычы болуп жүрүп, жайлоодогу малчылардын тоюнда кыз куумайга түшүп, Жалийлага жетпей калган имиш, ошондун кийин намыстынып аны ала качып келгенин уккам» [Айтматов 2014; 26], что в переводе «Наш Садык тоже был конюхом, и на игре я слышал, что Джамиля якобы не дошла до него, и после этого он с гордостью похитил ее». Проблема искажения смысла заключается в том, что упустили слово «кыз куумай», что должно было остаться без перевода, как вид игры: «... распространённая в Средней Азии конная игра» – это часть свадебного обряда, где джигит должен догнать спутницу и тогда получит право на неё. Таким образом, при переводе на русский язык не только теряется смысл важной традиции, но и искажается характер главного героя, что может дать ошибочное оправдание предательства Джамили.

Текст оригинала: «Кең талаа, колдо! Касиенттүү, тууган жер, колдо! Манас, колдо!» [Айтматов 2014; 66] (что буквально означает «Широкое поле, под рукой! Добродетельная, родная земля! Манас, поддержи!») – в книге на русском языке представлен как: «... бился о землю скорбно-величественный плач жён и матерей: «Да поможет вам степь, да поможет вам дух нашего богатыря Манаса!» [Айтматов 1974; 41]. Эпическое произведение «Манас» является достоянием культурного наследия человечества. Сам герой предстаёт богатырём. На родине Ч. Айтматова установлен памятник Манасу и не один, что показывается важность для народа данного героя: «По мнению чиновников, Манас должен стать символом, который объединит нацию» – сообщают новости за 2011 год [3]. В сравнении переводов разница в том, что киргизы просят о помощи Манаса, а в русском переводе лишь надежда на то, что дух Манаса поможет. Таким образом, данный пример является подтверждением того, насколько важно переводчику знать не просто историю эпоса и его героев, но и личное отношение народа к данной фигуре.

Безусловно, в книге Ч. Айтматова «Джамиля» имеется и безэквивалентная лексика. Например, слово *тандыр* и в сноске «устроенная в земле возле дома печь с круглым отверстием, в которой пекут лепёшки» [Айтматов 1974; 64]. Также, например, слово *тулпар*, что в сноске объясняется, как «сказочный скакун» [Айтматов 1974; 64]. Данную безэквивалентную лексику возможно распределить на группы.

Первая группа – это места и сооружения. И к ним относятся такие слова, как *аил* – «у киргизов и алтайцев в прошлом – поселок кочевого или полукочевого типа, состоящий из родственников различных степеней» [Ожегов 2002; 100], *арык* – «оросительный канал в Средней Азии» [Ожегов 2002; 115], *юрта* – «переносное жилище, кибитка у некоторых кочевых народов» [Ожегов 2002; 1014].

Вторая группа – это люди, а именно родственные отношения. Например, *джигит*, *аксакал*, *джене*. Особую под-

группу образуют разобранные в данной статье слова «кичи-апа, кичине-бала», потому что данная формулировка является авторской.

В третью группу входят слова религии. К ней из произведения относятся такие слова, как *намаз* – «мусульманская молитва, совершаемая в определенное время дня» [Ожегов 2002; 547], а также слово *адат* – «обычное право, племенные традиции, регулировавшие наряду с шариатом» [Ожегов 2002; 52].

Таким образом, приведённые примеры демонстрируют важность обладания культурными знаниями для понимания истинного смысла произведения. Ч. Айтматов создал произведение «Джамиля» на киргизском языке и адекватность восприятия читателем скрытого смысла зависит не только от умения переводчиков, но и в искреннем желании читателя проникнуться истинной культурой киргизского народа.

Литература

1. *Абдрахманова Р.Дж.* Художественный перевод (лингвистические аспекты): учебное пособие для студентов старших курсов переводческих отделений. – Бишкек, 2014.
2. *Айтматов Ч. Джамиля* [Текст]: повести: [перевод с киргизского: для восьмилетней и средней школы] – М., 1974.
3. «Знамение небес»: в Бишкеке открыт памятник Манасу Великодушному [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.fergananews.com/articles/7069>. – Дата обращения: 25.03.2023.
4. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений. – М., 2009.
5. *Хулхачиева Ж.С., Касымбекова А.А.* Формирование переводческой компетенции при обучении переводу (на примере перевода повести Ч. Айтматова «Джамиля» с киргизского на русский и английский языки). – М., 2022.
6. *Айтматов Ч. Чыгармаларынын жыйнагы: I том. Повестер, ангемелер.* / Тұз. Абылдажан Акматалиев. – Бишкек, 2014.

А.Н. Сементинова

(Горловский институт иностранных языков)

СРЕДСТВА ОБЪЕКТИВАЦИИ ЧАСТНОЙ ПОЗИЦИИ «ВНУТРИ – ВНЕ» В ПОЭМЕ А. РЕВЯКИНОЙ «ШАХТЕРСКАЯ ДОЧЬ»

Трехмерное пространство неоднократно становилось объектом исследовательского интереса. Данный термин употребляется философами, математиками, физиками, литературоведами, лингвистами и др. Так, Д.Д. Черепанов отмечает, что понятие о мире тождественно представлению об однородном трехмерном пространстве и линейном времени. А.В. Бондарко в «Теории функциональной грамматики» выделяет частные пространственные отношения, т.е. конкретные геометрические позиции предмета, отображенные в формах языка. Основными понятиями здесь являются: точка, прямая линия и окружность, в виде которых представлена локализация, т.е. расположение предмета в пространстве. Так, если локализация представлена в виде точки (или трехмерного пространства), исследователь выделяет несколько частных позиций. В их числе «внутри – вне». Отметим, что тема трехмерного пространства постоянно пополняется новыми исследованиями, однако в поэме Анны Ревякиной «Шахтерская дочь» она рассматривается впервые.

В тексте произведения донецкой писательницы вербализована соотносительная пара «внутри – вне». В предложении: *И любить сыновей, тех, что рядом – в окопе, в пыли – / делят тяготы дней, делят хлеб и говяжью* – использовано существительные с предлогом *в пыли, в окопе*, выражающие рассматриваемую позицию трехмерного пространства. Член оппозиции «внутри» выражен предлогом *в*. По «Большому толковому словарю русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова данный предлог «указывает на место, пространство, вместеилище, среду, сферу деятельности и т.п., в пределах или

внутри которых находится кто-, что-л., происходит что-л.» [БТС¹]. Места, внутри которых локализуется предмет, названы именами существительными *окон* и *пыль*.

В предложении: *Мы священные, мы убогие, / мы у боженъки в рукаве* – использовано существительное с предлогом *в рукаве*, выражающее оппозицию трехмерного пространства «внутри – вне». Член оппозиции «внутри» выражен предлогом *в*, а слово *рукав* называет место, в котором находится предмет.

В другом примере *И лица ваши – лик войны, / и в камне вас увековечат* [Ревякина] использовано существительное с предлогом *в камне*, выражающее оппозицию трехмерного пространства «внутри – вне». Отметим, что сочетание *увековечит в камне* рассматриваем как указание на локализацию в одной точке, поскольку данное выражение используется для описания памятника из камня как долговечного материала. Ср.: «Увековечить – сохранить навечно в памяти поколений; обессмертить» [БТС]; «Камень – всякая твёрдая, нековкая горная порода в виде сплошной массы или отдельных кусков» [БТС].

Во фрагменте поэтического текста: *и эти свечи, что коногонки, / и путь в тумане, в пыли забоя, / подобен смерти на поле боя, / подобен жизни в твоем Донецке* – предлог *в* выражает оппозицию трехмерного пространства «внутри – вне», а именно: «внутри». Конкретизировано место с помощью имен существительных. Например, слово *туман* обозначает «скопление мелких водяных капелек или ледяных кристаллов в приземных слоях воздуха, делающее его непрозрачным» [БТС], т.е. то, что окружает предмет локализации. Сочетание *пыль забоя* передает представление о части шахты, т.е. месте, где находится локализуемый предмет. Наконец, *в твоем Донецке* называет конкретный город, в котором находится предмет.

¹ [БТС] используется для ссылки на Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб., 2000.

Существительное с предлогом *в блокноте* использовано в примере: *У Марии в блокноте* крестики – / безымянные пацаны. Оно выражает член оппозиции «внутри» с помощью предлога *в*, значением которого мы указывали выше, и названия места локализации (слово *блокнот*).

Во фрагменте: *дай хоть глоточек чистой воды из колодца* – использовано существительное с предлогом *из колодца*, также выражающее оппозицию трехмерного пространства «внутри – вне», а именно: член оппозиции «внутри». Согласно «Большому толковому словарю русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова, предлог *из* обозначает «направление действия откуда-л., указывает на источник, место, откуда исходит что-л.» [БТС]. Источник назван существительным *колодец*.

Итак, в поэме «Шахтерская дочь» Анны Ревякиной оппозиция «внутри – вне» выражена предлогами *в, на, из* и существительными *пыль, окоп, рукав, камень, туман, забой, Донецк, блокнот, колодец*.

Литература

1. Бондарко А.В. Локативность // Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность / Под ред. А.В. Бондарко. – Л., 1971.
2. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб., 2000.
3. Ревякина А. Шахтерская дочь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://reading-hall.ru/publication.php?id=23638>. – Дата обращения: 06.03.2023.

Т.А. Серебренникова
(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)

БЕЗЭКВИВАЛЕНТНАЯ ЛЕКСИКА В СОСТАВЕ COVID-ЛЕКСИКИ

COVID-лексика в различных странах мира представляет собой в равной степени набор неологизмов, возникших на фоне пандемии (многие из которых содержат в себе лексемы «ковид» и «корона»), а также медицинских терминов, актуализированных и перешедших в общее употребление в связи с ситуацией, и иных лексических единиц, которые приобрели новые значения, так или иначе относящиеся к пандемии. Это позволяет сделать обобщение, что различные языки и культуры отреагировали на пандемию схожим образом, потому как почти по всему миру условия жизни людей поменялись резко, кардинально и схожим образом. Необходимо отметить наличие во многих языках заимствований, часто из английского языка, эквиваленты которых и так существуют в данных языках.

Рассмотрение истории возникновения и определений термина «безэквивалентная лексика», предложенных различными исследователями – Я.И. Рецкер, Г.В. Чернов, Е.М. Швейцер, 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, позволило выделить наиболее точное, на взгляд автора данной работы, определение: безэквивалентная лексика – это «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]

На основе данного определения можно выделить примеры COVID-лексики, которые относятся к безэквивалентной лексике и существуют только в русской лингвокультуре. Примеры COVID-лексики взяты из «Словаря русского языка коронавирусной эпохи», составленного группой авторов института лингвистических исследований РАН [Словарь русского языка коронавирусной эпохи 2021].

Антителцы – о тех, кто имеет антитела. Антитела + название знака зодиака «Телец».

Барановirus – 1) о вирусе как выдумке СМИ, не существующий в реальности и выгодной мировым политическим и бизнес-элитам; 2) о неадекватном, ведомом поведении людей во время пандемии. Баран (в значении глупый, упрямый человек) + вирус.

Безумие – ситуация, когда человек не имеет программы для Онлайн-связи Zoom, либо связь во время звонка при использовании данной программы прерывается. Подразумевается «безумие» от потери / невозможности установления контакта с внешним миром в условиях карантина/изоляции. Безумие + зум (Zoom).

Вакхцина (вакцинация) – об алкогольных напитках и их употреблении как о способе вылечиться от коронавируса. Вакх (древнегреческий бог виноделия) + вакцина / - ция..

Гречковirus (гречкодемия, гречкомания, гречкохайп) о покупательном ажиотаже на товары первой необходимости, в частности долгохранящиеся продукты питания (крупы и др.) в первые недели периода пандемии. Гречка + пандемия / мания / хайп.

Змей Ковидыч (Змей Короныч, Змей Корыныч) – о коронавирусной инфекции как о мифологизированном, страшном чудище. Змей Горыныч (славянский фольклорный образ, чаще всего описывается как трехглавый змей) + ковид / корона.

Ковидло – 1) о коронавирусной инфекции как о чем-то плохом, по сути своей злом. Ковид + зло / падло /«чудище

обло» (В. Тредьяковский). 2) О повидле и иных сладостях в период пандемии. Ковид + повидло.

Маска-ушанка – о медицинской маске. Маска + шапка-ушанка.

Наружа – о том, что находится за пределами места пребывания во время карантина. (Впервые употреблено в 142 эпизоде мультфильма Олега Куваева «Масяня»).

Расхламинго – уборка в период карантина. Расхламление + фламинго. Образовано по звунию, без значения, вероятно, по аналогии с *Обломинго* (блом + фламинго).

Каждая из приведенных лексических единиц содержит в себе уникальный культурный код. Они не имеют в иных языках эквивалентов, так как большинство из них является также словами-реалиями, то есть словами, обозначающими реалии, характерные только русской культуре, не имеющие эквивалентов в иных культурах.

Подводя итоги, необходимо сказать о том, что эпидемиологическая обстановка имела схожие черты во всем мире. В связи с этим в русском языке возникло много заимствований, были актуализированы некоторые узкоспециальные термины, в частности, медицинские. Тем не менее, появились также и уникальные, безэквивалентные лексические единицы, отражающие реалии пандемии в России и отношение к пандемии в русской лингвокультуре.

Литература

1. Словарь русского языка коронавирусной эпохи / Институт лингвистических исследований Российской академии наук; составители: Х. Вальтер, Е.С. Громенко [и др.]. – СПб., 2021.

2. Иванов А.О. Безэквивалентная лексика. – СПб., 2006.

Ф. Сифо

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННЫХ УСТАНОВОК ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ИТАЛЬЯНЦЕВ

Формирование вторичной языковой личности (ВтЯЛ) является одной из важнейших тем в методике обучения русскому языку как иностранному. По завершении обучения, иностранные учащиеся должны быть способны вступать в межкультурное общение. Формирование ВтЯЛ представляет собой сложный процесс, особенно в условиях отсутствия языковой среды. В итальянской аудитории преподаватель русского языка как иностранного может достичь этой цели с помощью использования языковых игр на занятиях. Посредством игр учащиеся могут познакомиться с особым восприятием мира, характерным для русской культуры, а также заметить различия между русским и итальянским языковым сознанием.

В данной статье мы собираемся исследовать применение игр, направленных на наполнение мотивационного уровня ВтЯЛ итальянских учащихся. На данном этапе преподаватель будет исследовать мотивы и цели развития личности студентов, способствуя развитию их собственного мировоззрения. В рамках этого уровня можно использовать различные типы игр, такие как ролевые, дискуссионные и игры, способствующие развитию творческого потенциала учащихся.

Играй, которую можно применить на данном этапе, является «Необитаемый остров». Эта игра заслуживает особого внимания, так как она способствует развитию речевых навыков и воображения учащихся. В рамках игры студенты представляют себя на необитаемом острове и должны выбрать три вещи, которые они хотели бы взять с собой и кото-

рые могут быть полезными для их выживания. Преподаватель составляет список предметов на доске, из которого студенты выбирают свои три вещи. После выбора студенты задают другим участникам вопрос о том, какие предметы они хотели бы взять с собой на остров, и затем обсуждают свой выбор. Если студенты выбирают разные предметы, то часть группы должна приводить аргументы и мотивировать другую часть группы к изменению своего выбора. Цель этой игры заключается в развитии вторичной языковой личности учащихся и формировании их собственного мировоззрения.

Во время нашего онлайн- занятия с итальянскими учащимися мы провели данную игру. На экране был показан список предметов, из которого они могли выбрать три вещи, чтобы взять с собой на необитаемый остров.

Список:

1. Секстант;
2. Зеркало для бритья;
3. Канистра объём 5 л с водой;
4. Противомоскитная сетка;
5. Коробка с армейским рационом;
6. Карты Тихого океана;
7. Надувной круг;
8. Канистра объёмом 2 л со смесью нефти и газа;
9. Маленький транзиторный радиоприемник;
10. Средство, отпугивающее акул;
11. 20 кв. метров непрозрачного пластика;
12. 2 коробочки шоколада;
13. Рыболовная снасть.

Во время игры итальянские учащиеся с большим интересом принимали участие, выбирали предметы и активно участвовали в обсуждении, мотивируя друг друга выбирать. Заметно было, что мнения различались, и студенты не стеснялись высказывать свою точку зрения, однако при этом внимательно и с уважением слушали друг друга. Безусловно,

все студенты выбрали канистру с водой, считая ее необходимой для выживания на острове.

Большинство учащихся решило, что рыболовная снасть является важным предметом для их жизни на острове, так как она позволит им ловить рыбу и обеспечивать себя пищей. Интересно отметить, что значительное количество студентов указали на свою потребность в шоколаде, и поэтому они хотели бы взять его с собой.

Также была замечена интересная дискуссия между учащимися. Некоторые считали, что важнее взять средство, отпугивающее акул, чем коробку с армейским рационом, поскольку акулы считаются самыми опасными существами в океане. Другие же студенты считали, что лучше взять армейский рацион, так как с его помощью можно защититься от любых угроз, включая акул.

Проведение этой игры позволило нам заметить, что учащиеся свободно выражали свои взгляды, внимательно прислушивались к мнению других и отстаивали свою точку зрения. Все эти наблюдения подтверждают эффективность игры в развитии межкультурной коммуникации и формировании ВtЯЛ учащихся, а также способствовали развитию их собственного мировоззрения.

Итак, применение данной игры позволило итальянским учащимся развить свои коммуникативные навыки. Они научились выражать грамотно свои мысли и аргументировать другой выбор, а также мотивировать свой выбор, что способствовало формированию их собственного мировоззрения. Более того, игровой формат занятия повысил мотивацию студентов, и они с удовольствием участвовали в игре, развивая свои навыки речи. Они также получили дополнительную информацию о культуре русского народа, что обогатило их культурный опыт.

Литература

1. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. – М., Наука, 2010. –264 с.

2. *Понкратова Е.М., Коберник Л.Н., Омельянчук Е.Л.* Коммуникативные игры при изучении русского языка как иностранного // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4.

А.А. Соколовская

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

К ВОПРОСУ О ЛОКАЛЬНОЙ СВЯЗНОСТИ ДРАМАТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Одной из главных конструктивных категорий текста является связность. Глобальная связность именуется когерентностью, локальная – когезией. В статье исследуется последний феномен в аспекте его реализации в драматическом тексте.

Классической работой, посвященной изучению когезии текста, считается монография М.А.К. Хэллидея, Р. Хасан. В ней когезия определяется как феномен текста, который «относится к смысловым связям внутри текста, определяющим его как текст» и проявляется во взаимозависимой интерпретации элементов дискурса. В понимании исследователей когезия – категория семантическая, формально выражаемая как грамматически, так и лексически, или с помощью конъюнктипов, обладающих двойкой сущностью [Halliday, Hasan 1976; 4, 6]. Так, М.А.К. Хэллидей, Р. Хасан отмечают лексико-грамматическую основу изучения языковых категорий, проявляющуюся не только в теоретическом, но и в практическом аспектах.

Когезия может осуществляться за счет средств разных языковых уровней, находящихся во взаимодействии и взаимозависимости. В работе мы придерживаемся интерпретации этих средств, изложенной в классификации М.А.К. Хэллидея, Р.Хасан, именно она считается классической и лежит в основе многих исследований, посвященных локальной связности текста.

Целью настоящего исследования является рассмотрение реализации механизмов когезии драматического текста, специфично соединяющего в себе черты как письменной, так

и устной речи. Р.А. Говорухо рассматривает драматический текст как «созданный в виде пьесы письменный текст, основным свойством которого является смысловая и формальная связность, то есть повторяемость элементов различных уровней» [Говорухо 2021; 35]. В исследовании текст пьесы понимается главным образом как письменный текст, «репрезентующий живое общение людей» [Кубрякова 2010; 68] и отражающий особенности связности как письменной, так и устной речи, обладающей более тесными общими контекстуальными связями.

Ниже представлен анализ классификации механизмов когезии, описанной и интерпретированной М.А.К. Хэллидем, Р.Хасан, на материале пьесы А.П. Чехова, в диалогах которой, по словам литературоведа Г.А. Бялого [Бялый 1981; 404], воспроизводится повседневная речь и, следовательно, отражаются особенности текстовой связности в русском языке.

М.А.К. Хэллидей, Р.Хасан рассматривают локальную текстовую связность в пяти аспектах, реализуемых при помощи грамматических и лексических средств в различном их соотношении, и начинают изучение с трактовки и интерпретации грамматической когезии, так как, согласно их мнению, ее механизмы легче поддаются систематизации и описанию.

Грамматическая когезия существует за счет наличия самой грамматической структуры предложения и выступает как один из способов ее поддержания. В отличие от лексической когезии, грамматическая более «очевидна» и обладает более общими закономерностями.

1. Референция – это способ связи языковых единиц при помощи замены одних номинаций их постоянными эквивалентами, соотнесенными с одним и тем же объектом действительности, знакомым и понятным для читателя. К ним М.А.К. Хэллидей, Р.Хасан относят личные, указательные и относительные местоимения [Halliday, Hasan 1976; 31].

(1) **Астрор.** *Мужики однообразны очень, неразвиты, грязно живут, а с интеллигенцией* (номинация) *трудно ла-*

дить. **Она** (референт-личное местоимение) утомляет. Все **они** (референт – личное местоимение), наши добрые знакомые, мелко мыслят, мелко чувствуют и не видят дальше своего носа – просто-напросто глупы. А **те, которые** (референт – указательное местоимение + референт – относительное местоимение) поумнее и покрупнее, истеричны, заедены анализом, рефлексом...

2. Субституция – замена языковой единицы другой, способной в конкретном тексте послужить ее эквивалентом.

(2) **Астрор.** *Она прекрасна, спора нет, но... ведь она только ест, спит, гуляет, чарует всех нас своею красотой – и больше ничего. У нее нет никаких обязанностей, на нее работают другие... Ведь **так** (эквивалент)?*

3. Эллипсис – это опущение единицы текста, легко восстановимой из контекста, или «замена на ноль» [Halliday, Hasan 1976; 142].

(3) **Марина.** *Ничего, деточка. **Погогочут** гусаки — и перестанут (гоготать)... **Погогочут** — и перестанут (гоготать)...*

Конъюнкцию М.А.К. Хэллидей, Р.Хасан рассматривают отдельно от других типов, так как определяют связь, достигаемую с ее помощью, как двоякую, проявляемую как на лексическом, так и на грамматическом уровнях.

4. Конъюнкция – это связь элементов текста посредством различных «коннекторов» (союзов, вводных слов, наречий), «видимая» связность. М.А.К. Хэллидей, Р. Хасан отмечают, что ее элементы «когезивны» не сами по себе, но косвенно, за счет своего значения». Они служат, в первую очередь, не для того чтобы связывать предшествующие и последующие элементы, «проникая в текст», но для того чтобы выражать определенные значения, предполагая наличие других компонентов дискурса [Halliday, Hasan 1976; 226].

(4) **Соня.** *Я, быть может, несчастна не меньше твоего, однако же не прихожу в отчаяние.*

Интерпретация лексической когезии завершает классификацию М.А.К. Хэллидея, Р.Хасан. Она отличается ограниченным инструментарием, но обладает более сложным механизмом действия, детерминируемым в сопоставлении с грамматическим механизмом. Так, лексическая когезия логически завершает классификацию.

5. Лексическая когезия воспроизводится посредством словарного состава языка и достигается повторением лексем (*девочка*), их эквивалентов (*малышка*), гиперонимов (*ребенок*), разных типов антонимов (*мальчик*) или синонимов (*девка* (простореч.)) или коллокацией [Halliday, Hasan 1976; 274].

(5) *Соня. Михаил Львович каждый год сажает новые леса, и ему уже прислали бронзовую медаль и диплом. Он хлопочет, чтобы неистребляли старых* (антоним).

Следует упомянуть, что М.А.К. Хэллидей, Р. Хасан допускают частичное слияние механизмов когезии в определенных контекстах, что подтверждает неразрывное существование феноменов грамматической и лексической связности текста и зависимость их реализации от характеристики конкретного текста.

В заключение считаем важным подчеркнуть сложность однозначной интерпретации категорий драматического текста вследствие отсутствия однозначного взгляда на его принадлежность к устному или письменному виду текста. Это обуславливает перспективность и значимость изучения средств связности внутри драматического текста, одновременно принадлежащего к театральному и литературному искусству и вследствие этого требующего дополнительного изучения.

Литература

1. Бялы Г.А. Чехов и русский реализм: Очерки. – Л., 1981.
2. Говорухо Р.А. Связность итальянского и русского драматического текста и проблемы перевода // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2021. – № 5(847).

3. Кубрякова Е.С., Петрова Н.Ю. Лингвокультурологический статус драмы (новое в изучении языка пьес) // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2010. – № 2(23).

4. Halliday M.A.K., Hasan R. Cohesion in English. English language series. – London, 1976.

А.А. Соловьева

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

ГЕНДЕРНО-НЕЙТРАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В НЕМЕЦКОГОВОРЯЩЕЙ АУДИТОРИИ

В последние десятилетия возрос интерес лингвистов к гендерно-ориентированной лексике, на которую влияют языковые факторы, определяющие отношение общества к вопросам гендерной идентичности, стереотипные представления о мужских и женских качествах. Вследствие этого актуальным становится изучение различных языковых явлений в гендерном ключе и их осмысление в методике русского языка как иностранного.

Исследователь З.А. Хоткина выделяет 4 этапа лингвистических гендерных исследований в России: внедрение новой научной парадигмы (просвещение людей на волне феминизации общества), институализация гендерных исследований (введение в программу ряда вузов феминологии), сотрудничество ученых и преподавателей российских центров гендерных исследований (появление курсов, конференций, научно-образовательных проектов), легитимизация и распространение гендерного образования в России (обучение основам гендерологии в российских учебных учреждениях). Отмечается, что в настоящий момент мы находимся на четвертом этапе лингвистических гендерных исследований. Следовательно, борьба с сексизмом в языке уже ведется и, возможно, будет продолжена и в учебных учреждениях [Хоткина 2020; 26-33].

Нас интересует проблема гендерных стереотипов и антистереотипов в языковом сознании носителей русского языка и методика обучения им иностранцев.

В Германии, например, изначально гендерная революция в языке началась в университетах, в дальнейшем,

озвученные рекомендации стали использовать во всех образовательных учреждениях. Одним из первых в западных странах в 1999 году было опубликовано руководство по гендерному равенству в языке по обеспечению равных возможностей в университете Passau [Website der Universität Passau].

Многие университеты стран Германии, Австрии и Швейцарии озвучили инструкции с предложениями по гендерно равноправному или нейтральному языку с целью избежать использования универсальных маскулинных форм. Правила по гендерно-корректному употреблению немецкого языка разработаны и введены в большинстве учебных заведений немецкоязычных стран. Хотя эти правила предназначены для внутреннего использования, их можно найти на официальных сайтах вузов, колледжей, школ.

Разница подхода между русскими и иностранными языками существенна. В России нет официальных рекомендаций и программ по использованию гендерной лексики. Однако данное направление в лингвистике активно развивается. Идут научные исследования на базе русского и иностранных языков. Наиболее авторитетными публикациями по гендерной лингвистике в России являются: «Гендерная проблематика в языкоznании» под редакцией Е.И. Горошко, «Гендерные исследования в лингвистике и теории коммуникации» А.В. Кирилиной и др. [Горошко 2001], [Кирилина 2004]. Но в школах и университетах тема гендерного равенства почти не поднимается и изучается только в рамках факультативных занятий.

Той же немецкоговорящей аудитории, которая изучает русский язык как иностранный, можно предложить несколько вариантов обращений, учитывая их социальные запросы. Например, есть возможность использовать не только общераспространенное обращение «студенты», но и гендерно-нейтральную формулировку «учащиеся». Для описания рода деятельности можно использовать причастия: «abitur-

риенты» можно заменить на гендерно-нейтральный термин «поступающие», вместо «воспитанники» – «воспитуемые», а «преподаватели» будет допустимо заменить на «обучающие». Существительным, указывающим на пол, может прийти на смену глагольные конструкции. То есть не «докладчики приехали на конференцию», а «те, кто читают доклады, приехали на конференцию».

В российской системе образования гендерный подход к языку в учебных учреждениях не получил распространения, так как в русском и западноевропейских языках прослеживается разное отношение к понятию пола и гендерной дискриминации. Однако обучение РКИ невозможно без понимания современных реалий в западном обществе и системе образования. Нам кажется необходимым введение материала, отражающего последние тенденции в области русского языка, в образовательный процесс. И одной из таких тенденций является гендерное равенство в языке.

Литература

1. Горошко Е.И. Гендерная проблематика в языкознании. Введение в гендерные исследования: Учеб. пособие / Под ред. И. Жеребкиной. – Ч. 1. – СПб., 2001.
2. Кирилина А.В. Гендерные исследования в лингвистике и теории коммуникации: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.,2004.
3. Хоткина З.А. Российским гендерным исследованиям 30 лет: ретроспектива и перспективы // Женщина в российском обществе. – 2020. – № 2.
4. Website der Universität Passau // Gleichstellung [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.unipassau.de/bereiche/beschaeftigte/diversity-und-gleichstellung/gleichstellung>. – Дата обращения: 11.03.2023.

Сяо Мэн

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

ЗНАЧЕНИЕ ИНФОГРАФИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ РАЗГОВОРНОГО РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЕ (УРОВНИ В1-В2)

Изучение текущей ситуации с преподаванием разговорного русского языка в Китае дает основания утверждать, что уровень владения речью у студентов разный, а возможности для его улучшения ограничены. Во-первых, отсутствие хорошей языковой среды в Китае привело к тому, что студенты не имеют возможности практиковаться, а во-вторых, не хватает эффективных методов обучения и дополнительных разговорных материалов для преподавания русского языка. Поэтому подбор эффективных разговорных материалов стал важной частью преподавания русского языка как иностранного в Китае. Одним из таких материалов стала инфографика.

Работа с инфографикой не отпугивает студента, а, как правило, привлекает к работе, поскольку представляет собой красочный слайд, который не изобилует трудной лексикой. Есть возможность подобрать / создать такой креолизованный текст, чтобы он был понятен для прочтения студентам любого уровня подготовки и способностей. Каждый студент сможет с опорой на слайд рассказать, что он видит, а затем и высказать свое мнение. Как правило, на уроках при выполнении заданий по инфографике студенты активнее участвуют в дискуссии. Все работают на своем уровне. Привлечение зрительного стимула для высказывания обеспечивает возможность создания ситуации успешности для каждого ученика [Толмачева 2018; 3].

Инфографика является большим подспорьем для улучшения текущей ситуации с преподаванием русского

языка как иностранного в Китае. Она может улучшить условия обучения, а емкость текстовой части инфографики может предоставить студентам большую часть содержания идей для говорения, включая высокочастотную лексику, фразы и фиксированные предложения, относящиеся к данной теме, так что студенты, независимо от их уровня владения речью, могут легко сделать простой обзор и информативный отзыв о явлении, отраженном в инфографике, на основе представленного содержания. Введение инфографики в образовательный процесс значительно обогатило преподавание русского языка как языка, предоставив учителям более широкий спектр учебных материалов и дав учащимся возможность узнать больше о России. Инфографика позволяет учащимся практиковаться в устной речи по ограниченному количеству тем на уроке, одновременно узнавая о последних российских новостях.

Использование инфографики повышает интерес учащихся к изучению русского языка и сглаживает монотонность повторяющейся практики. Преимущество инфографики в том, что она иллюстративна. Инфографика, заменяя длинный и сложный текст простыми и понятными диаграммами, снижая нагрузку на чтение и понимание для учащихся. В то же время она визуально привлекательна, привлекая внимание учащихся яркими, красочными и красивыми рисунками, и, кроме того, красивая инфографика может доставить учащимся визуальное удовольствие и снять их усталость. Выбранные темы и содержание инфографики – это актуальные темы, которые сегодня остро волнуют молодых студентов университетов, например, как снять стресс и как использовать свободное время для развития хобби. Эти темы, представляющие большой интерес для студентов, естественным образом вовлекают их в устное общение, побуждая думать и говорить о своих мыслях и чувствах.

Инфографика не только улучшает преподавание разговорного русского языка в Китае, но и способствует эффективному изучению разговорного русского языка и повышает

интерес студентов к обучению. Инфографика предлагает широкий спектр тем, которые позволяют расширить знания учащихся, углубить их кругозор и улучшить разговорный русский язык, а также углубить их понимание российского общества.

Литература

1. Акишина А.А. Каган О.Е. Учимся учить. – М, 2016.
2. Жукова Т.А. Лингвометодический потенциал инфографических сообщений в обучении русскому языку как иностранному // Проблемы современного филологического образования. Сборник научных статей X Всероссийской научно-практической конференции. Выпуск XVIII. Отв. редактор В.А. Коханова. – Ярославль, 2020.
3. Инфографика РИА Новости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ria.ru/infografika/>. – Дата обращения: 03.03.2023.
4. Толмачева О.В. Преимущества использования инфографики при обучении говорению на занятиях по русскому языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 12 (90).

Тлиш Сарра

(*Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы*)

ТРУДНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ ВИДОВ РУССКОГО ГЛАГОЛА АРАБСКИМИ УЧАЩИМИСЯ

Русский язык является одним из самых сложных языков мира, поэтому у изучающих русский язык иностранцев возникают трудности на всех языковых уровнях. Для иностранцев большую сложность представляет грамматика русского языка, в частности, виды глагола.

Тема видов глагола является «камнем преткновения» для иностранных учащихся, так как это сложное и многоплановое явление в системе русского языка. Для них трудно понимать различия между глаголами совершенного и несовершенного вида. Особенно трудно иностранцам, в чьих языках видов глагола нет. В арабском языке, как и во многих других языках, категория вида глагола отсутствует.

Императив – это форма глагола, которая может обозначать просьбу, приказ, разрешение и т. д.

Императив можно образовывать от глаголов НСВ и СВ. Если мы образуем императив от глагола НСВ, такой императив может иметь несколько значений:

Первое значение – побуждение или приглашение к действию. Если мы говорим человеку: «Начинайте это делать», – мы говорим ему, что он может начинать действовать. Например:

- Можно войти?
- Входите.

Этот императив имеет значение разрешения, мы разрешаем человеку это сделать.

Императив НСВ имеет значение совета, например, преподаватель говорит своим студентам: «Читайте текст со

словарём», а также императив может обозначать просьбу, например «Звони мне чаще, пожалуйста».

У императивов от глаголов СВ также можно выделить несколько значений.

Первое значение – это приказ или команда, это очень сильная и строгая просьба, например ситуация ребёнок утром говорит: «Мама, я не хочу идти в школу, я буду спать», и мама начинает злиться и говорит ребёнку: «Встань и оденься!» Это команда, но мы можем выразить это как просьбу, используя НСВ: «Вставай и одевайся, пожалуйста».

И императив СВ, и императив НСВ могут иметь значение разрешения:

- Можно взять ручку?
- Возьми (те) / Бери (те).

Оба варианта правильные, но есть небольшая разница: «Глаголы совершенного вида чаще имеют субъективное значение и выражают разрешение, которое зависит от воли или желания человека, к которому обращаются с вопросом: – *Можно взять вашу ручку? – Возьмите (она мне сейчас не нужна)*; глаголы несовершенного вида – разрешение, обусловленное внешними факторами (например, наличием свободных мест или предметов): – *Можно взять бланк? – Берите* (они для этого здесь и лежат)» [Глазунова 2012; 299].

Эти тонкие между глаголами НСВ и СВ большую трудность для арабов.

В арабском языке формы «Вы» вежливости не существует, так как есть форма «ты» для единственного числа, и «вы» для двойного и множественного числа. Именно поэтому заметны в речи арабского обучающегося ошибки, связанные с выбором правильной формы императива для обращения к преподавателю либо к лицу старшему по возрасту или более высокому по статусу.

Арабские учащиеся понимают «Вы» вежливости как будто говорят с группой людей, а не с одним лицом. Вследствие этого допускаются ошибки как в устной, так и в пись-

менной речей. Например, студент, опоздавший на занятия, может сказать преподавателю: «Извини, пожалуйста, можно войти?»

Мы в качестве вывода можем сказать, что язык с помощью грамматических категорий запечатлевает определённые факты национального понимания арабов и русских окружающего мира.

Литература

1. Глазунова О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Часть 1. Морфология: Учебник. – М., 2012.

2. Тер-Минасова С.Т. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.

У Тун

(*Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы*)

ПРОБЛЕМА ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ КОСВЕННОЙ РЕЧИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Как известно, по поводу понятия «чужой речи» в мировой практике до сих пор нет единого мнения. Г.М. Чумаков, например, чужую речь определяет как языковое, общее лингвистическое явление, которое создает совместно с иными видами и формами речи, выделяемыми на базисе соответствующих противодействующих отношений, обобщенную систему средств языка для последующей передачи какой-либо информации, будь то мысли, новости, звуки, чувства и так далее [Чумаков 1975].

Г.М. Чумаков в отношении современного русского языка выделяет сразу 5 способов передачи чужой речи, включая прямую, косвенную, тематическую, несобственно-прямую и свободную прямую речь [Чумаков 1975]. В контексте данной работы наиболее интересными представляется изучение речи прямой и косвенной.

Прямая речь в точности воспроизводит чужие слова и находится в сопровождении авторских слов, которые, соответственно, устанавливают факт чужой речи и показывают, кому она принадлежит [Ломов 2012]. Под косвенной речью принято понимать чужую речь, которая передается не от человека, от которого она исходит, а в форме придаточных предложений лица, произносящего эту речь [4].

Затрагивая вопрос отличий прямой речи от косвенной, авторы «Грамматики русского языка» (1960) отмечают, что в большинстве случаев форма предложения с косвенной речью отличается от предложений с прямой речью наличием в ней союза и определенной интонации [Грамматика русского язы-

ка 1960]. По мнению Г.З. Имаевой и Е.З. Имаевой, основное отличие косвенной речи от прямой состоит в том, что в собственное предложение включается чужая речь, но не меняется ее содержание [Имаева и соавт. 2021; 158].

В процессе трансформации прямой речи в косвенную происходят различные изменения в предложениях. Например, если прямая речь – это повествовательное предложение, то при изменении ее в косвенную речь получается придаточное предложение с союзом *что* (*Андрей подумал: «Она очень хорошая».* – *Андрей подумал, что она очень хорошая*). В случаях, когда прямая речь выражает чей-то приказ, то она меняется на придаточное предложение с союзом *чтобы* (*Малыш, не трогай книгу*, – *сказал отец.* – *Отец сказал, чтобы малыш не трогал книгу*). В случаях, когда прямая речь является вопросительным предложением, то при трансформации ее в косвенную речь возникает косвенный вопрос, либо же частица *ли* (*Как твои дела?* – *спросила сестра.* – *Сестра спросила, как мои дела;* *Мальчик спросил:* «*Эта игра интересная?*» – *Мальчик спросил, интересная ли эта игра*). В случаях, когда в прямой речи есть личные местоимения и формы глаголов, в косвенной они употребляются с позиции передающего чужую речь (*«Я уже пришел»*, – *сказал брат.* – *Брат сказал, что он уже пришел.*) [4].

В китайском языке так же, как и в русском, существуют формы передачи чужой речи от лица другого человека. Прямую речь можно трансформировать в косвенную в соответствии со следующими правилами:

1. Как и русский, китайский язык требует «преобразования личности», то есть изменения лица. (吴桐说: 我们正在努力评估系统的运作情况. / У Тун сказала: «Мы пытаемся оценить, насколько хорошо работает система». – 吴桐说他们会尽量评估该系统的工作情况. / У Тун сказала, что они пытались оценить, насколько хорошо работает система.). Когда субъектом или объектом в прямой цитате является второе лицо, при переводе в косвенную речь следует отметить,

что лицо предложения соответствует субъекту и объекту. Если передаваемое в косвенной речи предложение не имеет объекта, также можно использовать первое лицо (我妈妈告诉我: «你不应该在吃完大餐后游泳». / *Моя мама сказала мне: «Тебе не следует плавать сразу после обильного приема пищи».* – 我妈妈告诉我, 我不应该在吃完大餐后游泳. / *Моя мама сказала мне, что я не должен идти купаться сразу после обильного приема пищи.*).).

2. Согласование времен: переход времени, если глагол-сказуемое в прямой речи находится в настоящем времени, то глагол-сказуемое в косвенной речи становится в прошедшем времени. Например, «她说: “我喜欢退潮后走在潮湿的沙滩上” / «Мне нравится гулять по мокрому песку во время прилива», – сказала она. – 她说她喜欢退潮后走在潮湿的沙滩上. / *Она сказала, что ей нравилось гулять по мокрому песку во время прилива.*

3. Преобразование наречий:

а) наречия времени («你现在住在哪里?» – *她问道* / «Где ты сейчас живешь?» – *спросила она*. – *她问我当时住在哪里* / *Она спросила меня где я тогда жила.*) (*当时 – в то время; 现在 – сейчас*).

б) наречия места (*老人说: «我在这里工作快五十年了».* / *Старик сказал: «Я работаю здесь почти пятьдесят лет».* – *老人说他在那里工作了将近五十年* / *Старик сказал, что он там работал почти пятьдесят лет*). (*这里 – здесь; 那里 – там*) [秦伯萍].

Как мы видим, как в китайском языке, как и в русском, прямая речь может быть трансформирована в косвенную, однако, способы преобразования отличаются. В отличие от русского языка в китайском необходимо обращать внимание на изменения времени (например, глагол «любит» изменяется на форму прошедшего времени «любила» – «爱过»), наречия («здесь» – «here» меняется на «там – «在那里») и тому подобные ошибки. Это не характерно для русского языка.

Поскольку в китайском и русском языках существуют различия в способах передачи косвенной речи, учащиеся бу-

дут сталкиваться с трудностями и допускать следующие ошибки.

1. Синтаксические ошибки. Используется порядок слов родного языка.

2. Ошибки, связанные с употреблением русских местоимений. Например, «*Почему вы так думаете?*» – *сказал Руднев*, – в косвенной речи передается китайскими учащимися как **Он считаете, Руднев так думает*. В данном случае пропущен союз *что* и имеется ошибка в местоимении.

3. Еще один вариант ошибок со словами *что*, *чтобы*: употребление местоимений и глаголов 1 и 2 лица вместо 3-го. Например, «*Я хочу спать*», – *сказала Женя*. – **Женя сказала, что я хочу спать* (вместо *я хочу* в косвенной речи должно быть *она хочет*). **Он сказал, батарею нужно поставить* (вместо *сказал, что*)

Таким образом, при работе над темой «Прямая и косвенная речь» преподавателю РКИ необходимо уделять внимание указанным выше различиям в русском и китайском языках и разрабатывать специальные упражнения и задания для того, чтобы нивелировать многочисленные ошибки китайских студентов, связанные с различиями, характерными для их родного и русского языков.

Литература

1. Грамматика русского языка: [В 2 т.]. Т. 2. / Под ред. В.В. Виноградова. – М., 1960.

2. Имаева Г.З., Имаева Е.З. Формирование умений и навыков квалифицировать чужую речь на уроках РКИ // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 7.

3. Ломов А.М. Чужая речь в письменном тексте // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2012. – № 8.

4. Чужая речь: прямая и косвенная. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://izamorfix.ru/rus/sint_punkt/chuzhaya_rech.html. – Дата обращения: 30.03.2023.

5. Чумаков Г.М. Синтаксис конструкций с чужой речью. – Киев, 1975.

6. 秦伯萍. 例谈直接引语与间接引语的几种转换方法 (Цинь Бопин. Несколько способов преобразования прямой речи в косвенную) // China academic journal electronic publishing house. 1994–2022. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.cnki.net>. – Дата обращения: 30.03.2023.

Р.М. Фаттяхетдинов

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В современном мире музыка окружает нас повсюду. Помимо варианта для проведения досуга, способа расслабиться и отвлечься, аудиозаписи также могут выступать в качестве учебного материала. В своём пособии «Методика преподавания русского языка как иностранного» А.Н. Щукин выделяет ряд преимуществ использования аудиовизуальных средств обучения: «возможность многократного прослушивания материала; доступность средств слуховой наглядности благодаря современной аппаратуре; яркость, выразительность ... слуховых образов» [Щукин 2003; 229].

Если при обучении русскому как иностранному использовать не просто записи голоса диктора, чтение им научного текста или текста на бытовую тему, а песню (т.е. зарифмованный текст в синтезе с ритмичной музыкой), то это вызывает больший интерес к учебному процессу у студентов, так как намного проще воспринимать информацию, поданную в таком виде. Тем более, что зачастую в песнях можно услышать слова и конструкции, которые носители языка используют в повседневной жизни, а также тексты песен насыщены фактами о быте, традициях и языке той или иной страны и её жителей. Е.Н. Стрельчук, отмечая лингводидактический потенциал песен, пишет: «Изучая песни, учащиеся отрабатывают навыки правильного произношения и интонирования, овладевают определенным лексическим запасом слов, повторяют грамматические нормы русского языка, отрабатывают в речи синтаксические конструкции и этикетные клише» [Стрельчук 2011; 175].

С целью выяснить, насколько актуально использование песенного материала на уроках русского как иностранного, был проведен опрос для иностранных студентов по теме «Русская музыка». Опрос проводился на платформе «Google Docs». В опросе принимали участие исключительно иностранные студенты 4 курса филологического факультета РУДН (бакалавриат) из разных стран мира.

Опрос состоял из следующих вопросов:

1. Ваш пол; 2. Ваш возраст; 3. Ваша страна;
4. Какой жанр музыки Вы предпочитаете?
5. Какие песни на русском языке Вы слушаете?
6. Каких российских исполнителей Вы знаете?
7. Какие песни на русском языке Вы слушали до приезда в Россию? А после приезда?
8. Хотели бы Вы больше узнать об исполнителях песен и истории их написания?

По результатам опроса был проведен анализ, результаты которого заключаются в следующем:

1) Большинство опрашиваемых студентов предпочитают такие жанры музыки, как рэп, хип-хоп и, что удивительно, романсы. На втором месте по популярности располагаются рок и фанк-музыка. На третьем месте находятся джаз, кантри, народная музыка и т.д. Такие жанры, как шансон и диско, вообще остались без внимания.

2) Иностранные студенты знакомы с некоторыми песнями на русском языке, в их числе: «Я люблю тебя», «Детство», «Вечер на рейде», «Аристократ», «Мы желаем счастья вам», «Ой-да», «Катюша». Некоторые из этих песен содержат набор лексики, который может быть интересен и полезен иностранцам, особенно тем, которые начинают жить в русскоязычной среде. Другие же песни, напротив, не имеют никакой ценности в плане лингвокультурологического аспекта и, наоборот, могут засорить словарный запас иностранца ненужными словами.

3) Из российских исполнителей, иностранцы знают имена некоторых известных среди молодых людей певцов. Из старых и более «классических» исполнителей студенты никого не отметили.

4) До того, как приехать в Россию, большинство студентов не были знакомы с русскими песнями и их исполнителями и начали интересоваться ими уже после того, как начали обучаться в РУДН.

5) Большинство студентов хотят узнать больше об исполнителях русских песен и об истории их написания, что показывает высокий интерес иностранцев к русской культуре.

6) Пол, возраст и принадлежность студентов к определённой стране не играют особой роли при выборе песенного материала.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что использование современных песен в качестве учебного материала, а также источника лингвокультурологических знаний на занятиях по русскому языку как иностранному является целесообразным в связи с большим количеством достоинств и высоким интересом со стороны обучающихся.

Литература

1. Стрельчук Е.Н. Песня как одно из средств развития русской речевой культуры иностранных студентов // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Т.2. – № 1.

2. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М., 2003.

Хуан Ли

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

О МЕТОДИКАХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ СИНОНИМИИ И ИГРОВЫХ МЕТОДАХ ЕЁ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Изучение синонимов для расширения словарного запаса – эффективный способ выучить русский язык. Однако эффективность изучения синонимов в китайской аудитории в настоящее время невысока. Повысить эффективность обучения могут игровые методики: «Языковые игры могут сделать язык более ярким и повысить выразительную силу языка» [顾雪 2014; 2].

Для определения эффективных методик изучения русских синонимов мы проанализировали 8 основных учебных комплексов для китайской аудитории по русскому языку, три из них – печатные, пять – электронные. Все источники входят в список наиболее популярных средств изучения РКИ в Китае. Предметом анализа служили средства синонимии и игровые методы её использования.

В настоящее время наиболее популярным учебником русского языка в китайских вузах является «Русский язык (Восток)» издательства «Институт обучения и исследования иностранных языков». Данный комплект учебников состоит из восьми частей. Работа с синонимами представлена в шестом и седьмом томах. Книга знакомит с основными значениями и употреблением синонимов. Даются дополнительные упражнения для расширения словарного запаса. В конце каждого урока есть специальные упражнения на использование синонимов, отдельно даны задания на выражения с синонимами.

Другой комплект популярных учебников по русскому языку в Китае – «Русский язык (Хэйлунцзянский универси-

тет)», издаваемый Пекинским университетом. Он состоит из 8 частей. Использование синонимов поясняется в пятом, шестом и восьмом томах. В книге дано большое количество упражнений.

На развитие синонимии есть задания и в учебно-методическом комплексе по русскому языку «Русский язык (Хэйлунцзянский университет)» издательства «Обучение и исследования иностранных языков». Данный УМК содержит 6 томов и также ориентирован на развитие практической грамматики, а не коммуникативной лексики. Тем не менее, нами обнаружены упражнения на развитие синонимии в шестом томе.

Таким образом, все три комплекса учебников содержат упражнения на использование синонимов. Однако стоит отметить, что в книгах нет игровых методик – материал представлен в виде лексико-грамматических упражнений, что делает эффективность изучения синонимов невысокой.

Для изучения синонимов представляют интерес и электронные ресурсы. Нами были проанализированы пять популярных электронных ресурсов, а именно: «Русский словарь Цяньи», «Русский Райт», «Bilibili», «МООС Китайского университета» и «Гималаи». В настоящее время самым популярным цифровым средством изучения русского языка в Китае является «Русский словарь Цяньи». В нём можно вводить китайский фразы – и программа выдает синонимы и словосочетания с похожим значением на русском языке. «Русский Райт» – программа для запоминания слов, однако синонимов в ней не представлено. Bilibili – сайт со множеством видео для изучения русского языка, включая синонимы. В «МООС Китайского университета» можно изучать русский курс, однако синонимы здесь представлены слабо. «Гималаи» – ресурс с аудио, на котором можно слушать статьи и новости на русском языке, содержит материалы с синонимами. Данные электронные ресурсы могут помочь учащимся эффективно учить русский язык, однако ни один из них не имеет игровых мето-

дик, и лишь некоторые из них дают возможность учить синонимы.

Таким образом, можно сделать вывод, что изучению синонимов в китайской аудитории должного внимания не уделяется. Синонимы недостаточно используются в качестве материала и инструмента для расширения словарного запаса. В настоящее время изучение синонимов в китайской аудитории, в основном, предназначено для прохождения экзаменов. Считаем важным найти эффективные способы изучения русских синонимов для расширения словарного запаса.

Литература

1. 顾雪, 当代俄罗斯报刊中的语言游戏, 黑龙江大学, 2014.
2. 史铁强, 大学俄语, 外语教学与研究出版社, 2012.
3. 荣洁, 俄语, 北京大学出版社, 2008.
4. 邓军, 俄语, 外语教学与研究出版社, 2006.

Ю.О. Цвелодуб

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

**ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ
ИЗ УЗБЕКИСТАНА, ПРИСТУПАЮЩИХ К ОБУЧЕНИЮ
В МАГИСТРАТУРЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО
НАПРАВЛЕНИЯ**

Обучению языку специальности, в том числе и математике, уделено немало внимания в методике преподавания РКИ. На современном этапе, наряду с традиционной проблемой отбора и методической организации учебного материала, приобретает важность изучение влияния на общую успеваемость студентов таких факторов, как разноуровневый по языковой подготовке состав группы, разнообразие индивидуальных целей и задач у учащихся и условий, в которых проходит их обучение.

В последние годы увеличивается приток в российские вузы студентов из Узбекистана, в том числе и с целью обучения в магистратуре по математическим специальностям. Эти студенты относятся к категории соотечественников (потомков граждан СССР) и поэтому имеют возможность обучаться за счет средств бюджета РФ. Важно, что Президент Республики Узбекистан указал цель развития математического образования в качестве одной из приоритетных в высшем образовании. В связи с этим Правительство Узбекистана выделяет студентам, успешно обучающимся в российских вузах (из топ-100), стипендии и обеспечивает дальнейшее трудоустройство их на родине.

Успешное обучение в магистратуре иностранных студентов зависит от их языковой подготовки, профессиональной подготовки и в немалой степени от их мотивации.

Для узбекских студентов главной проблемой является недостаточная языковая подготовка. К сожалению, при при-

еме граждан стран ближнего зарубежья для обучения по правительенным программам не все вузы требуют сертификат, подтверждающий уровень владения русским языком. На практике уровень владения РКИ студентами разнится от A2 до C1. Этую проблему факультеты пытаются решить, организуя занятия по русскому языку как иностранному. Поскольку у факультета нет возможности создать для каждого уровня отдельную подгруппу, преподаватель русского языка сталкивается с проблемой организации преподавания РКИ в разнов уровневой группе.

Поступая в магистратуру, студенты имеют уже диплом по специальности (диплом бакалавриата), полученный в Узбекистане. Но нужно учитывать, что уровни подготовки по специальности в российском и узбекском вузе могут существенно отличаться. Чтобы сократить разрыв в знаниях, мотивированные студенты-магистранты нередко посещают вместе со студентами первых курсов бакалавриата базовые курсы по специальности.

В силу универсальности знаковой системы формул для любого языка, обучение математике, вероятно, в чем-то проще, чем изучение гуманитарных дисциплин на русском языке. Но тем не менее в различных разделах математики, наряду с универсальными, существует большой набор собственных математических терминов, которые надо уметь и понимать, и произносить.

Важнейшим фактором эффективности обучения является мотивация студентов. Выделим несколько ее типов.

Есть студенты, которые планировали учиться в России, целенаправленно изучали русский язык, чтобы получить образование магистра и продолжить обучение в аспирантуре с перспективой остаться в России.

Другая категория студентов мотивирована хорошо учиться, чтобы получить стипендию от Правительства Узбекистана и продолжить карьеру в научно-исследовательском институте на родине. Определяющим фактором достижения

этого результата является уровень владения русским языком, индивидуальные способности к языкам, опыт изучения иностранных языков и пр.

Некоторые студенты, используя возможность бесплатного обучения в России или поступая под влиянием родителей, не настроены упорно трудиться в серьезном вузе. Заметная их часть не может сдать первую сессию и уходит в академический отпуск или отчисляется за неуспеваемость.

И есть категория студентов, которые, приехав в Россию, устраиваются на работу, не могут соблюсти баланс между работой и учебой и в результате бросают учебу.

Таким образом, можно отметить, что серьезной проблемой обучения русскому языку является разный уровень подготовки и мотивации у иностранных студентов. Так как нет возможности разделить студентов на однородные группы, перед преподавателем стоит проблема, что давать на уроках для всех, чтобы продвинутым студентам не было скучно слушать примитивные правила, а студенты со слабой подготовкой не чувствовали беспомощность и невозможность освоения сложного материала.

Чтобы студенты могли слушать и понимать курсы по специальности, им как минимум следует овладеть базовым набором математических терминов не только из разделов высшей математики (математический анализ, алгебра, дифференциальные уравнения), но и из школьной программы. Кроме того, студенты должны освоить универсальные конструкции научного стиля речи, которые необходимы им для написания курсовых работ и диплома, а также полноценного участия в научных конференциях.

Цзян Тао

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

ТРУДНОСТИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ИХ ПРЕОДОЛЕНИЕ

Интерактивное обучение представляет собой «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебной средой, которая служит источником усваиваемого опыта» [Азимов, Щукин 2018; 98–99]. С внедрением передовых методических идей в Китае теперь оно широко используется в преподавании РКИ в китайских вузах. В практике его применения у китайских педагогов и учащихся обнаруживаются следующие трудности.

1. Нехватка активности студентов.

Как известно, интерактивное обучение опирается на активность учащихся, которой уступает активность преподавателя, что противоречит китайской традиции. С одной стороны, студенты боятся высказать что-то, что может не понравиться преподавателю. С другой стороны, китайские учащиеся склонны запоминать то, что преподаватель говорит, и не способны думать независимо [Сунь 2020; 285], поэтому в большинстве случаев студентам нечего говорить в интерактивном обучении. Итак, в первый период применения интерактивного обучения на уроках довольно часто стоит тишина.

2. Дисбаланс развития способности к коммуникации между студентами.

При интерактивном обучении более активные по природе или по развитию студенты пользуются большей возможностью практиковаться в русском языке, чем студенты с замкнутым характером. Для интровертов интерактивное занятие становится мало полезным: они не могут определить,

правильно ли мнение говорящих студентов и что надо запомнить. Молчание лишает их шансов развивать свою устную речь и получать рекомендации от специалиста-преподавателя, что постепенно приводит к поляризации учащихся в группе.

3. Обострение конфликтов между студентами.

Важной составляющей интерактивного обучения является взаимодействие между студентами. Обычно это осуществляется в проектном сотрудничестве. Сильные студенты могут и начинают считать, что слабые сдерживают команду, проявляя желание устраниить их из «команды». А слабые студенты замыкаются, понимая, что не могут внести вклад в групповую работу, так что избегают сотрудничать с сильными. С другой стороны, между сильными студентами часто возникает вопрос: кто глава команды? В то же время перед слабыми остаётся проблема: как же создать хороший проект? Таким образом, постепенно складывается деконсолидация студентов, что очень вредно для дальнейшего обучения.

Основываясь на фактических трудностях китайской аудитории, приведенных выше, считаем, что преподавателю при интерактивном обучении необходимо предпринять следующие действия.

Преподаватель должен обращать большое внимание на развитие доверительных дружеских отношений со студентами, что является предпосылкой зарождения у студентов смелости высказывать свое мнение на изучаемом языке. Кроме того, преподавателю надо чаще спрашивать мнения студентов по изучаемой теме и толерантно относиться к ответам, избегая резкой прямой критики при появлении ошибок в речи студентов.

Преподавателю при интерактивном обучении необходимо усилить контроль над активностью работы всех учащихся группы студентов, чтобы чувствовать, что все участвуют в работе и действительно тренируются. При необходимости

мости можно сделать выступление с речью обязательной задачей урока.

Преподаватель должен иметь подробное представление об особенностях студентов, включающих в себя психологические характеристики, отношения между студентами в группе, хотя это и интерактивное обучение, уровень владения русским языком и т.д. Такие данные помогают педагогу как можно детальнее организовать групповую работу между студентами, распределять индивидуальные задачи с учетом особенностей студентов, чтобы все студенты в своей команде являлись необходимыми, чтобы предупредить появление и распространение конфликтов между учащимися, одновременно обеспечивая качество учебной работы команды. При этом надо сказать, что современные технические средства позволяют преподавателю легче собирать информацию о слабых и сильных сторонах каждого учащегося и учебного процесса в целом.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – М., 2018.
2. Сунь Юй Учет когнитивно-психологических характеристик китайских учащихся при обучении русской грамматике // СНВ. – 2020. – № 1 (30).

В.Н. Чугун

(Горловский институт иностранных языков)

К ВОПРОСУ О ПРОИСХОЖДЕНИИ МОДНЫХ И РЕДКИХ ИМЁН ГОРЛОВЧАН

Появление новых явлений, названий, имён, вещей в нашем мире часто обусловлено модой и популярностью. Мода – совокупность вкусов и взглядов, господствующих в обществе в определённое (обычно недолгое) время и проявляющихся в увлечениях чем-либо, формах быта, одежде и т.п. [Кузнецов 1998]. Популярный – понятный, доступный, несложный по содержанию, по изложению, универсальный [Кузнецов 1998]. Применительно к личным именам можно утверждать следующее: для того, чтобы имя было признано модным, оно должно обладать, как минимум, атрибутивными признаками универсальности и современности (об этом шла речь в нашей работе [Чугун, 2023; 143–147]). Цель нашего исследования – рассмотреть происхождение модных и редких имён горловчан. Материалом исследования выступили 1303 имени, которые, по данным Территориального отдела записи актов гражданского состояния города Горловки, были даны новорожденным в период с 2019 по 2022 гг.

Проанализировав список наиболее частотных имён горловчан с точки зрения универсальности и современности, мы определили, что данным атрибутивным признакам соответствуют такие женские имена, как *София, Анастасия, Виктория и Мария*. Среди мужских имён модными являются *Михаил, Дмитрий, Александр и Илья*. При этом третий атрибутивный признак – демонстративность (описание перечисленных атрибутивных признаков представлено в работе А.Б. Гофмана [Гофман 1994]) – не является прямым показателем модности имени. Наличие демонстративности указывает на редкость имени. Редкий – бывающий, происходящий,

повторяющийся через большие промежутки времени, необычный [Кузнецов 1998].

Для анализа этимологии и производных форм модных и редких имён горловчан мы обратились к словарю русских личных имён Н.А.Петровского [Петровский 1996]. Анализ материала показал, что не все редкие имена, которыми названы горловчане с 2019 по 2022 гг., зафиксированы в словаре Н.А. Петровского. Это объясняется тем, что некоторые редкие имена возникли в более новый период (после выхода данного издания); ср.: *Бонита, Анита* и др. В избранном нами контрольном срезе за 2019-2022 гг. встретились зафиксированные в лексикографическом источнике Н.А. Петровского следующие редкие женские имена: *Виолетта, Альбина, Василиса, Агния, Вероника, Варвара и Елена*. Среди мужских имён редкими выступили *Адам, Аркадий, Герман, Геннадий, Давид и Аристарх*.

Например, редкое имя *Виолетта* – это слово латинского происхождения, которое получило распространение под влиянием оперы Верди «Травиата». Данное имя имеет производные формы *Виолетка, Виола, Вела, Вита, Витуля, Витуся, Туся, Воля, Летта*. В свою очередь, редкое имя *Геннадий* – это слово греческого происхождения со значением ‘благородный’. Данное имя имеет производные формы *Геннаша (Генаша), Гена (Геня), Генуля (Генюля), Генуся (Генюся), Генуха (Генюха), Генуша (Генюша), Геша, Гея*.

Что касается происхождения модных имён горловчан, то, например, *Мария* – это слово древнееврейского происхождения, производное от *Мариам*, имеющее значение ‘противиться’, ‘отвергать’, ‘быть горьким’. Данное имя имеет широкий список производных: *Марийка, Марииша, Маря (Мара), Марюня (Маруня), Маруля, Муля, Маруся, Муся, Мася, Масята, Марюта, Марюха (Маруха), Марюша (Маруша), Муша, Маня, Манюня, Манюра, Манюся, Манюта, Манюха, Манюша, Манятка, Мака, Маняша, Маша, Машаня, Машоня, Машука, Машуня, Муня, Машура, Мура, Шура, Машара, Машу-*

та, Мута, Машуха, Моря, Марьушка, Марьяша. Модное мужское имя *Александр* – это имя греческого происхождения, составленное из двух греческих слов, которые переводятся как ‘защищать’ и ‘мужчина’. Производными от этого имени могут быть *Александрушка, Алексаня, Саня, Санюра, Санюта, Санюха, Санюша, Алексаха, Алексаша, Саша, Сашуха, Сашуля, Сашуня, Сашута, Сашура, Шура, Шуруня, Алекся, Алексюха, Алексюша, Аля, Ася, Лекса (Лёкса), Лексания, Лексаша.*

Языки-источники редких и модных имён – это древнегреческий, древнееврейский и латинский.

Языки-источники редких и модных имён горловчан

№	Языковая группа	Редкие имена		Модные имена	
		Женские имена	Мужские имена	Женские имена	Мужские имена
	Общее количество имён	7	6	4	4
1	Греческая	5	3	3	2
2	Древнееврейская	-	2	1	1
3	Латинская	2	1	-	-

Редкие и модные имена происходят от следующих слов (см. таблицу ниже).

Лексемы, от которых образованы редкие и модные имена горловчан

Редкие имена		Модные имена	
Имя	Происходит от слова...	Имя	Происходит от слова...
Агния	Agnos ‘чистый’, ‘непорочный’	Anastasия	Anastas ‘воскресший’
Альбина	Albus ‘белый’	Виктория	Victoria
Варвара	Barbarous ‘иноземка’	Мария	Miriām ‘противиться’, ‘отвергать’, ‘быть горьким’
Василиса	Basilissa ‘царица’	София	Sophia ‘мудрость’

Вероника	pherō и nikē ‘несущая победу’	Александр	Alexō ‘защищать’ и ‘мужчина’
Виолетта	viola	Дмитрий	Dēmētrios ‘относящийся к Деметре’
Елена	Helenos ‘свет’	Илья	Ēlliāh
Адам	Ādām ‘человек’	Михаил	mīkā`ēl
Аристарх	Aristos ‘самый лучший’, ‘начальствовать’		
Аркадий	Arkas ‘уроженец Аркадии’		
Геннадий	Gennadas ‘благородный’		
Герман	Germanus ‘родной’, ‘единокровный’		
Давид	Dāūd ‘любимый’		

Таким образом, в ходе нашего исследования мы выяснили, что редкие и модные среди горловчан имена являются словами древнегреческого, древнееврейского и латинского происхождения. Модные имена, в отличие от редких, имеют большее количество производных форм и, как следствие, образуются с помощью широкого списка словообразовательных формантов. Перспективой данного исследования является изучить словообразовательные форманты, с помощью которых образуются производные редких и модных имён.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб., 1998.
2. Гофман А. Б. Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения / А.Б. Гофман. – М., 1994.
3. Петровский Н. А. Словарь русских личных имен. – М., 1996.
4. Чугун В.Н. Модные имена горловчан сквозь призму модели моды А.Б. Гофмана // Славистика: новые имена в науке: сб. науч. тр. участников VI Междунар. очно-заоч. науч.-практ. конф. молодых учёных, приуроч. 210-летию со дня рождения И.И. Срезневского. – Горловка, 2023.

Чэнь Вэнъбо

(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)

О ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОЙ ФОРМУЛЫ ВЕЖЛИВОСТИ В ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКЕ С КИТАЙСКИМИ АДРЕСАТАМИ

Электронная переписка стала одним из важных средств связи. «Деловое письмо – это документ, используемый для передачи информации на расстоянии, служащий средством общения между учреждениями, а также между учреждениями и частными лицами» [Руднев, 2016; 290]. В международной деловой коммуникации необходимо учитывать лингвистические и культурные особенности. В частности, при общении с носителями китайского языка важно соблюдать правила заключительной формулы вежливости. Данная статья посвящена отражению уникальных лингвокультурных особенностей китайского языка в деловой переписке.

Для носителей китайской лингвокультуры *вежливость* имеет значение «скромность». При общении с родственниками, коллегами, друзьями и особенно руководителями люди часто ведут себя мягко, смиренно и уважительно. Благодаря этому выражается взаимная забота. «Со временем выработалась привычка так общаться, и это стало правилом» [徐善谦 2018]. В то же время в Китае большое внимание уделяется этикету. Разные люди имеют разные титулы, которые меняются с возрастом. В соответствии с уникальными представлениями Китая о вежливости, заключительная формула вежливости деловых писем отражает присущие китайской культуре характеристики.

Первая особенность отражается в отношении к получателю. При письменной деловой коммуникации с носителями китайской лингвокультуры, в том числе при использовании заключительной формулы вежливости важно помнить

о существовании двух возможных форм обращения, а именно – форм 你 («ты») и 您 («Вы») для второго лица. Об этом напоминает китайский исследователь Сун Руо [宋若 2021]. Несмотря на тот факт, что изначально иероглиф 您 («Вы») считался диалектным и использовался лишь жителями провинции Шаньдун, в современном мандаринском диалекте данное обращение используется повсеместно и заменяет слово 您 («Вы») как уважительное обращение к людям.

Вторая особенность заключительной формулы вежливости в китайской лингвокультуре состоит в том, что большинство пожеланий в конце письма на китайском языке содержат тезисы, связанные с историей. Формулы вежливости используются с пожеланиями, которые связаны с темами здоровья, счастья, богатства. В текстах часто используются аллюзии, связанные с историей, мифологией, обычаями. Приведем пример традиционного пожелания счастья и долголетия в переводе на русский язык: «Желаю Вам счастья (благословения), похожего на беспрерывный поток воды из Восточного моря, долголетия нестареющих сосен на Южных горах!» В древнекитайской мифологии символами долголетия выступают Восточное море, сосны, Южные горы, журавли.

Исходя из вышеописанного, можно сделать вывод, что заключительная вежливая формула в китайских деловых письмах связана с традиционной китайской лингвокультурой, в том числе – этикетом, историей и мифологией.

Литература

1. Руднев В.Н. Деловое общение: учебное пособие. 2-е изд., стер. – М., 2016.
2. 徐善谦. 中国人的礼貌和礼节. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.360doc.com/content/18/0104/10/19446_718930761.shtml. – Дата обращения: 13.03.2023.
3. 宋若. “你”和“您”的用法和区别. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1710929367775753097>. – Дата обращения: 13.03.2023.

Ян Цилинь

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

ЭТНООРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Несмотря на то, что множество подходов по изучению РКИ (социокультурный, коммуникативно-деятельностный и др.) доказали свою эффективность, ни один из них не может учесть в полной мере все многообразие социальных, индивидуально-психологических, иных ключевых факторов, влияющих на эффективность процесса обучения. Мы считаем, что в условиях внеязыковой среды и обучения РКИ в моннациональной группе актуально говорить об этноориентированном подходе, учитывающем этнокультурные и этнопсихологические особенности иностранных студентов.

Мы находим важным утверждение Т.М. Евстифеевой, что «...сущность данной методики составляют три основных методических принципа: языковая системность, опора на родной язык учащихся и коммуникативная направленность» [Евстифеева 2019; 59-64].

Принцип учёта родного языка учащегося – ключевая ступень в этноориентированном подходе. Анализ различий и сходств двух языковых систем особенно значим для тех языков, которые типологически далеки друг от друга, имеют различную грамматическую или фонетическую системы. С его помощью можно предвидеть намечающиеся трудности в процессе обучения.

Высокая значимость принципа коммуникативной направленности выражается в преодолении не только внутриязыковых, но и психологических барьеров в ходе изучения языка.

В Китае, согласно замечаниям Сунь Юй, «традиционно используется некоммуникативный стиль преподавания» [Сунь

Юй 2021; 342]. Для китайских учащихся общение на иностранном языке проблемно: если учащийся даже «удовлетворительно усвоил грамматическую модель на уроке, он не может использовать ее в речи» [Гассиева и соавт. 2017; 161–165], так как «с трудом овладевает речевыми навыками, с трудом преодолевает психологический барьер в процессе коммуникации» [Балыхина, Чжао Юйцзян 2010; 263]. Коммуникационная составляющая занятий значительно страдает по причине того, что китайские учащиеся «предпочитают работать с письменными упражнениями [Чжан Ин 2017; 78-81].

Китайская система образовательного процесса центрирована на учителе, к которому относятся как к носителю неоспоримых знаний, что, в свою очередь, сформировано высокой степенью иерархизации китайского общества в целом. Согласно исследованиям Г. Хофтеде, все общества с высокой дистанцированностью от власти обладают системой образования «...центрированной на учителе, а не на студенческом сообществе» [Hofstede 2011; 9]. Китайские учащиеся скорее склонны слушать преподавателя, чем дискутировать с ним. Их не стимулируют стремиться к речевой инициативности, вследствие чего они боятся ошибиться, уровень коммуникации на уроке падает. Ученикам приходится совершенствоваться в ретранслировании информации письменно или устно, поэтому главное для них – «это хорошая память, а не логическое мышление» [Кошелева и соавт. 2013; 2]. По этой причине китайские студенты лучше и мотивированнее выполняют задания, требующие повторения и ретрансляции, а не применения аналитического или критического мышления. На начальных этапах освоения языка будет полезным привлечение текстов для запоминания (песен, стихов, диалогов), на последующих этапах – введение в учебный процесс заданий, направленных на развитие самостоятельности учащихся, на актуализацию и поощрение у них критического подхода к воспринимаемому материалу, на совершение операций

анализа и синтеза, обобщения, доказательства, на развитие критического и творческого мышления.

Китайская культура сосредоточена на иероглифической письменности, требующей от каждого носителя развитой памяти, ориентированной при этом на визуальную перцепцию, на восприятие объекта как нечто целостного. Это влияет на высокие мнемические способности китайских учащихся и их слабую коммуникативную и аналитическую развитость. М.В. Рубец отмечает, что «каждый иероглиф китайского языка – это выражение смысла некоего перцептивного образа с помощью “картинки”; иероглиф имеет смысл только как целая картинка, его смысловое значение не всегда можно вывести из аналитически расчлененной совокупности черт или графем, из которых он состоит» [Рубец 2009; 115]. Преобладание у китайских учащихся зрительного типа памяти создает условия для широкого применения преподавателем всех доступных видов наглядности на занятиях (фотографии, объявления, графики, диаграммы, схемы и т.п.). А.К. Новикова рекомендует сосредоточить внимание на использовании видеоматериалов, поскольку «...яркие зрительные образы являются эффективным источником как ознакомления китайских учащихся с реалиями российской жизни, так и облегчения построения ими собственного высказывания с опорой на видео как источник восприятия» [Новикова 2013;162].

С непосредственным и нерасчлененным восприятием действительности может быть связан характерный для китайцев практицизм мышления, когда делается акцент на достижении полезного результата. Так, Т.М. Балыхина и Чжао Юйцзян характеризуют образ мышления китайца как практический [Балыхина, Чжао Юйцзян 2010; 80], без использования абстрактных принципов, а его когнитивные процессы отличаются высокой предметностью. За счет этого может наблюдаться низкий уровень абстрактности мышления, но высокая склонность к уточнению, детализации, конкретизации интересующего предмета. Иными словами, в учебном процессе пре-

подавателю стоит руководствоваться постановкой задач, которые ясны и приносят практическую пользу учащимся. Необходимо создавать большое количество разнообразных коммуникативных ситуаций, позволяющих устанавливать прочные связи между формой и функцией. Изучение языка и практическое его применение должны быть связаны с будущей социально-практической деятельностью ученика.

Нам кажется, что изложенные принципы определяют принадлежность китайского менталитета к коллективистскому типу культуры, где выражен приоритет семейных и государственных интересов над индивидуальностью человека. Китайская культура обязывает учащихся скрывать свои эмоциональные реакции и строго контролировать свое поведение. Оценка отдельной личности со стороны коллектива обладает повышенной значимостью в глазах индивида, что может выражаться в характерной для китайских учащихся потребности «сохранения лица» в более новой, непредсказуемой ситуации на занятии, посредством молчания и недоговоренности. Проводя анализ неправильных ответов на занятиях, преподавателю следует проявлять особую сдержанность и тактичность. Занятия по освоению РКИ следует сопровождать коллективными формами работы.

Учет национальных особенностей китайцев (визуальная перцепция, развитая память, практичность, высокое дистанцирование от власти, коллективизм и др.) позволяет адаптировать преподавание РКИ под нужды и характерные особенности учебной группы, что ведет к интенсификации учебного процесса, повышению общей эффективности. Этноориентированный подход способен активно и гармонично развивать языковые, речевые и коммуникативные навыки китайских учащихся.

В работе с китайскими учащимися мы рекомендуем следующие приемы.

На начальных этапах сопровождать учебную деятельность четкими указаниями и инструкциями. Соблюдать дистан-

цированный стиль общения, сохраняя эмоциональную сдержанность и не подвергая сомнению «авторитет учителя». При этом избегать прямой критики, поощрять успехи на занятиях.

Эффективным может оказаться широкое применение всех видов визуальной наглядности (фотографии, видеоролики, диаграммы, схемы и т.п.), текстов для заучивания (песен, стихов, диалогов), игровых сценариев, связанных с будущей социально-практической деятельностью учащихся.

В дальнейшем рекомендовано использование упражнений, направленных на развитие самостоятельности, поощрение критического мышления, на систематизацию знаний, анализ и синтез, обобщения и доказательства.

Литература

1. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. – М., 2010.

2. Гассиева И.И., Молочко Н.В., Мельникова Т.В. Из опыта обучения китайских студентов в вузе // Евразия: межкультурное взаимодействие в экономическом и образовательном пространстве: материалы Международной научно-практической конференции (Минск, 28 января 2016 года). – Минск, 2017.

3. Евстифеева Т.М. Национально ориентированный подход при обучении категории вида русского глагола в корейской аудитории // Актуальные проблемы обучения иностранных граждан в системе довузовского образования. – 2019. – Вып. 1.

4. Кошелева Е.Ю., Пак И.Я., Чернобильски Э. Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2.

5. Новикова А.К. К вопросу о видеоматериалах на уроке РКИ в китайской аудитории // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2013. – № 4.

6. Рубец М.В. Влияние китайского языка на мышление и культуру его носителей // История философии. – 2009. – № 14.

7. Сунь Юй. Формирование и развитие грамматических навыков с использованием инновационных приёмов при обучении

китайских студентов русскому языку (уровень А2). Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2021.

8. Чжсан Ин. Особенности учебных занятий по грамматике русского языка для китайских учащихся // Челябинский гуманитарий. – 2017. – № 4(41).

9. Hofstede G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. Online Readings in Psychology and Culture. Unit 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8>. – Дата обращения: 08.04.2023.

К.Д. Яниева

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

ПРИРОДА АССОЦИАЦИИ И ЕЕ СВЯЗЬ С ЯЗЫКОВЫМ СОЗНАНИЕМ

Современные подходы к репрезентации лексических единиц русского языка имеют междисциплинарный характер. Особую популярность набирает такая наука как психолингвистика, которая затрагивает сознательное и бессознательное при восприятии языка. Особенно интересен метод ассоциаций, который выявляет бессознательное в языке и выводит на уровень сознательного. Начало работы с этим методом положил еще Френсис Гальтон в 1879 году, но не для лингвистики, а для психоанализа. З. Фрейдом данная работа была продолжена, что сделало метод очень популярным.

В представлении обычного человека ассоциация понимается как особая взаимосвязь одного понятия с другим в ходе наличия определенных сходств на основании различных качеств. Поскольку понятие ассоциации является психологическим, то обратимся к «Большому психологическому словарю» под редакцией Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко. В нем ассоциация трактуется как «возникающая в опыте индивида закономерная связь между двумя содержаниями сознания» [Мещеряков, Зинченко 2003; 38]. Связи между объектами и явлениям четко формируются в нашей памяти.

В ранее упомянутом словаре ассоциации делятся по сходству (красное – алое), контрасту (большое – маленькое), смежности в пространстве и во времени (испуга темной комнате из-за страха темноты), причинно-следственным связям (яркая вспышка света – боль в глазах). В то время как Ж.Л. Данилова [Данилова 2008; 100-101] выделяет только ассоциации по смежности и ассоциации по сходству.

Не стоит забывать, что ассоциации не только хранятся у нас в сознании и памяти, но и функционируют там. Чтобы ассоциация работала, ее необходимо активировать. С этой точки зрения, работа индивидуального сознания в контексте того, как вспоминаются те или иные слова посредством ассоциаций, интересна теория распределенной активации А. Коллинза и Э. Лофтуса. Она заключается в том, что сила ассоциативной связи элементов не одинакова, то есть те концепты, которые находятся рядом, имеют большую связь, чем те, которые дальше друг от друга. Слова связаны с общим концептом, но эти связи совершенно разные, несмотря на их принадлежности к одному концепту [Солко 2006; 242].

Е.Н. Елисеева и Т.Ю Лушникова в своей работе отмечают очень важную особенность любой ассоциации: она исходит исключительно из личного опыта индивида. Такого рода ассоциации возникают сами по себе и являются свободными, поскольку они уже сформированы в сознании человека и проецируются из него в свободной форме на основании сознательных и бессознательных процессов [Елисеева, Лушникова 2015; 175].

Следовательно, уместно упомянуть важность языкового сознания, которое сильно связано с процессом возникновения ассоциаций, поскольку одно является определяющим для другого. Языковое сознание является «результатом отражения действительности, компонент языковой картины мира, имеющий лингвосемиотическую презентацию» [Зайнулин 2011; 1244]. Таким образом, язык определяет фундаментальные ценностные основы того или иного этноса или народа. Отсюда можно сделать вывод, что ассоциации являются результатом сформированного представления о мире.

Однако С.Л. Рубинштейн в своей работе «Основы общей психологии» отмечает четкое разграничение мышления и ассоциации в рамках сознания, поскольку существует закономерность в различной форме протекания данных процессов (мыслительного и ассоциативного) [Рубинштейн

2000; 313-314]. По мнению С.Л. Рубинштейна, во-первых, мышление связано с отраженным в сознании содержанием предмета, а ассоциации, согласно Рубинштейну, строятся на смежных связях между субъектом и впечатлениями, которые случайны и субъективны. По Рубинштейну, ассоциация представляет «несовершенную ступень познания», то есть не является полностью олицетворением мыслительного процесса и не окончательно связана с сознанием. Во-вторых, в ассоциативном процессе отсутствует организованность, что отдаляет его от сознательного [там же].

Языковое сознание отличается от чистого сознания наличием материальной формы и той или иной степенью предопределенностью за счет сформированного жизненного опыта. Следовательно, психологический процесс находит свое в некотором роде материальное выражение, которое можно потрогать (книги), а также можно услышать и даже записать, в отличие от чистого сознания или мыслительного процесса как такового.

Когда происходит работа сознания в процессе вспоминания какого-то слова, то здесь возникает активация разных участков сформированной сети, которые связаны с семантическим ядром. Далее происходит вспоминание уже более конкретных деталей и более частных элементов.

Следовательно, мы можем сделать вывод, что сформированный сознанием ментальный лексикон, напрямую связанный с ассоциативной сетью, во главе угла имеет определенный набор лексических единиц, всплывающих в первую очередь, а затем уже цепной реакцией затрагиваются другие элементы. Данный вывод дает нам четкое понимание двойной природы ассоциаций, которая одновременно осознается индивидом, но способна возникать внезапно, затрагивая бессознательное.

Литература

1. *Данилова Ж.Л.* Исследование содержания понятий методом направленных ассоциаций // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2008. – №. 4.
2. *Елисеева Е.Н., Лушникова Т.Ю.* Метод ассоциаций // Теория и опыт применения интерактивных методов обучения в вузе. – Челябинск, 2015.
3. *Зайнулин М.В.* О сущности языкового сознания // Вестник Башкирского университета. – 2011. – Т. 16. – №. 4.
4. *Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П.* Большой психологический словарь. – СПб., 2003.
5. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб, 2000.
6. *Солсо Р.* Когнитивная психология. – СПб., 2006.

PRINCIPLES OF TEACHING RFL USING DOCUMENTARY FILMS / ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ РКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ ФИЛЬМОВ

The use of supplementary teaching aids in Russian as a foreign language classes implies having a certain methodological strategy for each type of material. It is important to consider the specifics of any learning material in order for the process of its use to be productive and lead to the set goals.

Documentaries are a separate genre of cinematography, reflecting the real facts of life. In describing the characteristics of documentaries, Bill Nichols highlights the following: “Documentaries are about reality; they're about something that actually happened. Documentaries are about real people. Documentaries tell stories about what happens in the real world” [Nichols 2010; 7-10]. Thus, a documentary is a visual representation of real life, human activities, peoples, countries, etc. It contains a huge amount of truthful information. It is not only linguistic material, but also educational.

That's why the principles of learning with the use of documentaries should be defined. This is necessary to reveal both the linguistic and educational potential of the material. And it is the principles of learning “that provide understanding of the initial requirements for the learning process as a whole and for its components (goals, knowledge, methods, learning process)” [Azimov, Shchukin 2009; 220].

The use of documentaries in RFL classes is based on the following didactic principles: the principle of clarity and accessibility (linguistic material is supported by video, which task is to “show and explain” making information accessible); the principle of education in the learning process (the value of documentaries

in this regard is particularly high, because they not only develop empathy, but also educate); principle of science (as mentioned above, documentaries capture reality, and therefore are part of science and its reflection); principle of consciousness and activity in learning a foreign language (in the post-viewing work students have the opportunity to express their opinions on the current issues); principle of connecting theory and practice (previously learned material allows students to perceive new information, and in that way theoretic knowledge is converted into practical skills).

There are psychological principles. The principle of motivation – the modern students are much better at perceiving information visually. Watching a documentary allows one not only to understand and learn something new, but also to get a visual representation of the subject. The students understand why they are learning a foreign language – it provides additional ways to gain new knowledge. The next principle is the principle of taking into account the individual and psychological features of the student's personality. The modern student's need for visual support and visualization is satisfied through a documentary. And the last principle is the one of stage-by-stage formation of skills, abilities, knowledge. The teacher introduces a new topic, skills and abilities on its use are formed in practice, and further, with the help of the received skills and abilities, the students master new knowledge.

Also there are linguistic principles of teaching RLF using documentaries: the principle of consistency (the documentary is part of the training and is given as additional material at a certain stage), the principle of concentrism (with the help of a documentary film, the repetition and consolidation of what has been learned before is achieved), the principle of stylistic differentiation (when watching a documentary, students are introduced to a particular style of speech – journalistic or scientific, depending on the particular film).

Based on the didactic, psychological and linguistic principles outlined above, the approach to teaching with the use of documentaries in the RFL classes should be defined. Their use re-

flects the ideas described in the works of Passov and Kuzovleva: it is not the teaching of a foreign language, but education in a foreign language that becomes the essence of a class [Passov 2010; 8]. The development of the student's individuality becomes important. The methodological strategy of using documentaries in Russian as a foreign language classes comes down to the development and education of the student's linguistic personality, learning new information and broadening their horizons, as well as mastering communicative competence.

References

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009.
2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М., 2010.
3. Nichols B. Introduction to the Documentary. – Bloomington, 2010.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Ван Тинянь (РУДН) Особенности ковид-лексики на примере лозунгов	...3
Ван Хэ (РУДН) О профессиональных потребностях китайской аудитории при изучении РКИ в цифровой среде	...7
Жэнь Ваньин (РУДН) Смешанное обучение при преподавании русского языка как иностранного в вузах Китая	...10
Калабина А.В. (РУДН) К вопросу о государственном регулировании процессов адаптации и интеграции детей-мигрантов	...13
Катаева И.В. (РУДН) Разработка фразового минимума для элементарного уровня владения русским языком как иностранным	...17
Лю Синьянь (РУДН) Типичные ошибки китайских студентов при употреблении видо-временных форм русского глагола	...21
Нкетия Ю. (РУДН) Самостоятельная работа при изучении русского языка в Республике Гана	...25
Сайдов З.З. (РУДН) Методический потенциал современных художественных текстов при обучении русскому языку таджикских учащихся	...29
Сарычева М.Р. (РУДН) Работа с прецедентными феноменами при обучении русскому языку как иностранному на продвинутом этапе (уровень В2-С1)	...33
Чжан Минь (РУДН) Духовные ценности русского народа во фразеологии	...36
Tenkorang R. (RUDN) The communicative needs of Russian language students in the University of Ghana / Коммуникативные потребности студентов, изучающих русский язык в Университете Ганы	...39

СЕКЦИОННЫЕ ДОКЛАДЫ

Абдурагимова А.А. (<i>РУДН</i>) Фразеологизмы, выражающие чувства и эмоции в русском и турецком языках (в аспекте преподавания РКИ)	...42
Айгенграу Д.Б. (<i>Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>) Обзор категории вежливости в отечественных и зарубежных исследованиях	...45
Аяри Э. (<i>РУДН</i>) Различия в русском и французском языках при обучении фонетике русского языка франкоговорящих	...48
Барчук С.В. (<i>РУДН</i>) Способы преодоления иностранными студентами психологических трудностей при аудировании русской речи	...51
Бычкова С.В. (<i>РУДН</i>) Виды интерференционных ошибок, возникающих при изучении русского языка студентами с родным западнославянским языком	...54
Ван Хао (<i>Российский университет дружбы народов</i>) Анализ использования синонимов при работе над текстами новостей на занятиях РКИ	...57
Васютина Е.В. (<i>Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>) Формулы извинения в русской и арабской лингвокультурах: сравнительный аспект	...60
Гахраманова Ф.Ч. (<i>Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>) Об изучении интерференции на фонологическом уровне в целях преподавания РКИ	...63
Головатова К.В. (<i>РУДН</i>) Использование песен, наложенных на стихотворения, при работе с поэтическими текстами в аудитории иностранных студентов-филологов	...66
Гололобова А.Н. (<i>РУДН</i>) Зрительная наглядность как средство формирования социокультурной компетенции (на примере обучения РКИ)	...69
Иосифова А.З. (<i>Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>) Семиотика рождественских блюд в русской и болгарской лингвокультурах	...73

Кажанова З.А. (РУДН) Особенности русской фонетики в аспекте преподавания русского языка как иностранного	...76
Кажуро Д.В. (РУДН) О критериях отбора интернациональной лексики в методике преподавания РКИ	...78
Комарова Е.Д. (РУДН) Применение традиционного и онлайн-обучения в практике преподавания РКИ	...81
Кручинина М.Р. (РУДН) Дистанционное обучение аудированию русскоязычной речи с использованием современных образовательных ресурсов	...84
Кузнецова А.Н. (РУДН) Лексика с национально-культурным компонентом в рассказе Н.М. Филимоновой «Моя жизнь»	...87
Кулакова А.А. (ТИИЯ) Устаревшая лексика в современном языковом пространстве	...91
Латышева А.В. (РУДН) Специфика жанра интервью в аспекте преподавания РКИ на продвинутом этапе обучения	...94
Лопец Р. (РУДН) Использование песен как способ обучения лексике русского языка на занятиях по РКИ	...97
Лушникова Е.А. (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина) Роль диктантов в обучении РКИ	...100
Маффионе С. (РУДН) О формировании социокультурной компетенции итальянских студентов, изучающих русский язык	...103
Мустур Альгали Муса Бехари (РУДН) Учёт этнокультурных особенностей суданских учащихся при обучении русскому языку	...107
Наумова В.Р. (РУДН) Параметры классификации лексики с национально-культурным компонентом	...110
Никитина Е.Ю., Хамидова О.М., Хамидова Ш.М., Харитончик З.С. (МАОУ Белостолбовская СОШ) Русские, английские и таджикские пословицы и поговорки о «хлебе насущном»	...113

Петрова М.О. (<i>Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>) К вопросу о необходимости изучения синтагмы в русском и узбекском языках в аспекте РКИ	...117
Подгорнова Д.Л. (<i>РУДН</i>) Особенности поэтического синтаксиса в лирике Б.А. Ахмадулиной	...120
Попова А.А. (<i>Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина</i>) Учебник русского языка как иностранного как источник формирования стереотипов	...123
Постовит Е.А. (<i>ГИИЯ</i>) Слова лексико-семантической группы <i>чувство</i> в стихотворении С. Есенина «Песня»	...126
Сапожникова А.А. (<i>КубГУ</i>) Особенности межъязыковой передачи лингвокультурных смыслов (на материале перевода текста повести Ч. Айтматова «Джамиля»)	...129
Сементинова А.Н. (<i>ГИИЯ</i>) Средства объективации частной позиции «внутри – вне» в поэме А. Ревякиной «Шахтерская дочь»	...133
Серебренникова Т.А. (<i>РУДН</i>) Безэквивалентная лексика в составе COVID-лексики	...136
Сифо Ф. (<i>РУДН</i>) Игры на занятиях РКИ как средство формирования мотивационных установок вторичной языковой личности итальянцев	...139
Соколовская А.А. (<i>РУДН</i>) К вопросу о локальной связности драматического текста	...143
Соловьева А.А. (<i>РУДН</i>) Гендерно-нейтральная лексика в методике преподавания РКИ в немецкоговорящей аудитории	...148
Сяо Мэн (<i>РУДН</i>) Значение инфографики в преподавании разговорного русского языка в Китае (уровни В1-В2) изучении	...151
Тлиш С. (<i>РУДН</i>) Трудности в изучении видов русского глагола арабскими учащимися	...154
У Тун (<i>РУДН</i>) Проблема интерференции при обучении китайских студентов косвенной речи на русском языке	...157

Фаттяхетдинов Р.М. (РУДН) Актуальность использования современного песенного материала на занятиях по русскому как иностранному	...162
Хуан Ли (РУДН) О методиках обучения русской синонимии и игровых методах её использования в китайской аудитории	...165
Цвелодуб Ю.О. (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина) Проблемы адаптации студентов из Узбекистана, приступающих к обучению в магистратуре математического направления	...168
Цзян Тао (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина) Трудности интерактивного обучения китайских студентов русскому языку и их преодоление	...171
Чугун В.Н. (ГИИЯ) К вопросу о происхождении модных и редких имён горловчан	...174
Чэнь Эньбо (РУДН) О лингвокультурологических особенностях заключительной формулы вежливости в деловой переписке с китайскими адресатами	...178
Ян Цзилинь (РУДН) Этноориентированный подход в обучении китайских учащихся русскому языку	...180
Яниева К.Д. (РУДН) Природа ассоциации и ее связь с языковым сознанием	...186
Shaposhnikova A.P. (RUDN) Principles of teaching RFL using documentary films / Принципы обучения РКИ с использованием документальных фильмов	...190

Научное издание

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

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *E.B. Попова*

Дизайн обложки *M.B. Рогова*

Подписано в печать 29.06.2023. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.

Усл. печ. л. 11,63. Тираж 100 экз. Заказ 971.

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

