

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
РУССКОГО ЯЗЫКА
И МЕТОДИКИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ:
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

**Сборник статей
XVIII Всероссийской научно-практической
конференции молодых ученых
с международным участием**

Москва, РУДН, 17 апреля 2020 г.

**Москва
Российский университет дружбы народов
2020**

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*;
заместитель главного редактора – *Е.А. Рубцова*;
Н.А. Минакова, Т.Ю. Романова

А43 **Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации** : сборник статей XVIII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием. Москва, РУДН, 17 апреля 2020 г. – Москва : РУДН, 2020. – 256 с.

В сборнике представлены тексты докладов участников XVIII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием «Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации».

Издание предназначено для лингвистов, преподавателей РКИ, литературоведов, культурологов, психологов и широкого круга читателей, интересующихся актуальными проблемами русского языка и методики его преподавания.

УДК 372.881.161.1(063)
ББК 81.411.2-99

ISBN 978-5-209-10133-8

© Коллектив авторов, 2020
© Российский университет
дружбы народов, 2020

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Буй Ми Хань

(Вьетнамский Государственный университет г. Хошимина)

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРУКТУРА И ЗНАЧЕНИЕ СЛОЖНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ С КОМПОНЕНТОМ *ПОЛУ-* В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена изучению словообразовательных структур и значения сложных существительных с компонентом *полу-*. Данные слова образованы 2 способами: сложением и суффиксальным сложением. Выраженный компонентом *полу-* относительный признак, определяющий субстанцию, названную главным компонентом, имеет общее значение «неполный», которое детализировано в разных оттенках с «неполный» до «почти такой же».

Ключевые слова: словообразовательная структура, словообразовательное значение, сложное существительное, компонент *полу-*

Среди сложных существительных современного русского языка довольно большое количество составляют слова с компонентом *полу-*. По данным языковых материалов из словарей, которые собраны нами приемом сплошной выборки, насчитывается примерно 200 слов с данным компонентом.

Несмотря на общий компонент *полу-*, слова данной группы имеют разные схемы словообразовательной структуры и составляют некоторые подгруппы с различными словообразовательными значениями.

В современном русском языке сложные существительные с компонентом *полу-* образуются двумя словообразовательными способами: чистым сложением и сложением в сочетании с суффиксацией (суффиксальным

сложением, суффиксально-сложным или сложно-суффиксальным способом). Компонент *полу-* фактически состоит из первой (или начальной) части (т.е. начального компонента сложения), которая восходит к существительному *половина* (а именно является усеченной основой данного существительного), и интерфикса *-у-*. Для удобства мы условно называем это сочетание (начальный компонент *пол-* и интерфикс *-у-*) компонентом *полу-*.

1. Словообразовательная структура сложных существительных с компонентом *полу-*

1.1. Словообразовательная структура чисто-сложных существительных с компонентом *полу-*

Существительные с компонентом *полу-*, образованные способом чистого сложения, содержат опорный компонент, который, как правило, является существительным.

В большинстве случаев опорный компонент рассматриваемых сложений – существительные непрямые производные: *анфас – полуанфас, полубашня, полугора, полудуга, полумия, полукафтан, полулист, полумарафон, полумаска, полумгла, полуметалл, полумысль, полуобморок, полуовал, полуостров, полупар, полупаразит, полуподвал, полуслово, полуфинал, полушар, полушёлк, полушёрот, полуэкипаж, полуэтаж, полуявь...*

В качестве опорного компонента чистых сложений с *полу-* также могут выступать существительные, производные от слов разных частей речи, но больше всего от глагола, реже – от существительного и прилагательного и словосочетания:

– отглагольные опорные компоненты: *всасыва-ние* (ср. *всасываться*) – *полувсасывание, доминирова-ние* (ср. *доминировать*) – *полудоминирование, вывед-ение* (ср. *вывестись/выводиться*) – *полувыведение, ослабл-ение* (ср. *ослабить*) – *полуслабление*); *забы-тьё* (ср. *забыть*) – *полузабытьё, знай-ка* (ср. *знать*) – *полузайка, провод-ник* (ср. *проводить*) – *полупроводник, механиз-ация* (ср. *механизировать*) – *полумеханизация, бред-о*

(ср. *бредить*) – *полубред*, *защит-Ø(a)* (ср. *защитить*) – *полузащита*, *мер-Ø(a)* (ср.) – *полумера*, *намёк-Ø* (ср. *знамекать*) – *полунамёк*;

– отсубстантивные опорные компоненты: *кустар-ник* (ср. *кустарь*) – *полукустарник*, *полк-овник* (ср. *полк*) – *полуполковник*, *бот-ик* (ср. *бот*) – *полуботик*, *гич-ка* (ср. *гиг*) – *полугичка*, *земл-янка* (ср. *земля*) – *полуземлянка*, *шаж-ок* (ср. *шаг*) – *полушажок*, *зонт-ик* (ср. *зонт*) – *полузонтник*, *фабрик-ат* (ср. *фабрика*) – *полуфабрикат*, *пелаги-анство* (ср. *Пелагий*) – *полупелагианство*, *су-мрак* (ср. *мрак*) – *полусумрак*;

– отадъективные опорные компоненты: *дик-арь* (ср. *дикий*) – *полудикарь*, *пуст-ыня* (ср. *пустой*) – *полупустыня*, *плоск-ость* (ср. *плоский*) – *полуплоскость*, *сыр-ьё* (ср. *сырой*) – *полусырьё*, *темн-ота* (ср. *тёмный*) – *полутемнота*;

– сложные опорные компоненты: *ст-о-лет-ие* (ср. *сто*, *лета*), *полустолетие*, *легк-о-вес* (ср. *лёгкий*, *вес*) – *полулегковес*, *средн-е-вес* (ср. *средний*, *вес*) – *полусредневес*, *тяжел-о-вес* (ср. *тяжёлый*, *вес*) – *полутяжеловес*.

Словообразовательная структура чисто-сложных существительных с компонентом *полу-* может быть представлена в следующих схемах:

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| (1) <i>полу-</i> + Сг | (<i>полупроводник</i>) |
| (2) <i>полу-</i> + Сс | (<i>полукустарник</i>) |
| (3) <i>полу-</i> + Сп | (<i>полупустыня</i>) |
| (4) <i>полу-</i> + Ссл | (<i>полустолетие</i>) |

(где Сг – отглагольное существительное, Сс – отсубстантивное существительное, Сп – отадъективное существительное, Ссл – сложное существительное).

1.2. Словообразовательная структура суффиксально-сложных существительных с компонентом *полу-*

Суффиксально-сложные существительные составляют лишь небольшую группу среди сложных существительных с компонентом *полу-* (25 слов).

В словообразовательную структуру данных слов включаются компонент *полу-* (сочетание начального компонента и интерфикса), опорный компонент и суффикс.

В отличие от чистых сложений, в качестве опорного компонента суффиксально-сложных слов выступает не целое слово, а лишь основа слова, к которой присоединяется суффикс.

Опорным компонентом рассматриваемых сложений могут быть в основном основы существительных: *полубочье* (ср. *бочка*), *полугодие* и *полугодок* (ср. *год*), *полудужье* (ср. *дуга*), *полудурок*, *полудурье* и *полудурья* (ср. *дура*), *полукафтанье* (ср. *кафтан*), *полу-порттик* (ср. *порт* «отверстие»), *полурукавка* (ср. *рукав*), *полустиишие* (ср. *стих*), *полушалок* (ср. *шаль*), *полушарие* (ср. *шар*); реже – основы глаголов: *полубред* (ср. *бредить*), *полувал* (ср. *валять*), *полугар* (ср. *гореть*), *полулейка* (ср. *лить*), *полурьлы* (ср. *рыть*).

В образовании большинства суффиксально-сложных существительных с компонентом *полу-* участвуют суффиксы *-ок*, *-иј(е)/-ј(е)* (на письме *-ие*, *-ье*), присоединяющиеся к основам существительных, и нулевой суффикс, присоединяющийся к глагольным основам: *полу-год-ок*, *полу-дур-ок*, *полу-стан-ок*, *полу-шал-ок*, *полу-шуб-ок*; *полу-год-ие*, *полу-стии-ие*, *полу-шар-ие*, *полу-боч-ье*, *полу-дуж-ье*, *полу-кафтан-ье...*; *полу-вал-ø*, *полу-гар-ø*, *полу-рыл-ø(-ы)*. Редко встречаются другие суффиксы: *-к(а)*, присоединяющийся к основам существительных и глаголов, *-ик*, присоединяющийся к основам существительных: *полу-ракув-ка*, *полу-шал-ка*, *полу-лей-ка*, *полу-порт-ик*.

Словообразовательная структура суффиксально-сложных существительных с компонентом *полу-* может быть представлена в следующих схемах:

- (1) *полу-* + Ос + суф. *-ок* (полушубок)
- (2) *полу-* + Ос + суф. *-иј(е)/-ј(е)* (полушарие, полудужье)

- | | |
|-------------------------------------------|---------------|
| (3) <i>полу-</i> + Ос + суф. <i>-ик</i> | (полупортик) |
| (4) <i>полу-</i> + Ос + суф. <i>-к(а)</i> | (полурукавка) |
| (5) <i>полу-</i> + Ог + суф. <i>-к(а)</i> | (полулейка) |
| (6) <i>полу-</i> + Ог + суф. нулевой | (полуреды) |

2. Словообразовательное значение сложных существительных с компонентом *полу-*.

По семантическим соотношениям между составляющими компонентами данные слова являются подчинительно-сложными существительными.

Чисто-сложные существительные имеют общее словообразовательное значение «субстанция, обозначенная опорным компонентом, имеющая отношение с тем, что названо подчиненным компонентом» и относятся к совокупности сложений с относительным признаком, обозначенным начальным компонентом, определяющим субстанцию, названную опорным компонентом, по характерным, отличительным чертам (свойствам). А суффиксально-сложные слова характерно общим значением «субстанция, характеризующая отношением к тому, что названо опорной основой и уточнено в первой основе», которое может детализироваться в зависимости от частеречной принадлежности производящего слова для опорного компонента сложения: (1) «предмет, характеризующий отношением к предмету, названному субстантивной опорной основой и уточненному начальной основой» и (2) «субстанция (предмет или действие), характеризующая отношением к действию, названному глагольной опорной основой и уточненному начальной основой».

Для как чисто-сложных, так и суффиксально-сложных существительных с компонентом *полу-* характерно то, что обозначенный данным компонентом относительный признак, определяющий субстанцию, названную опорным компонентом сложения, имеет значение «неполный»: *полумесяц* – «неполный диск луны», *полуприседание* (спорт.)

- «неполное приседание», *полуправда* – «неполная правда, то, в чем опущены существенные детали, подробности».

Выраженное компонентом *полу-* значение «неполный» детализировано как:

– «короче, уже, меньше, ниже, легче, проще, слабее»: *полукафтан* – «кафтан короче и уже обыкновенного», *полумаска* – «узкая маска, закрывающая только верхнюю часть лица», *полусапожки* (вар. *полусапожек*, *полусапожок*) «сапоги с коротким голенищем», *полуботик*, *полукеды*, *полукомбинезон*, *полупальто*, *полуперчатка*, *полуфрак* (все – предметы обиходного быта), *полуимя* – «уменьшительное имя какого-л. человека», *полуэтаж*, *полупоклон* – «неглубокий поклон», *полутон* (1-ое знач.), *полуулыбка* «легкая, едва заметная улыбка», *полуустав* «упрощенный устав», *полумгла* – «неполная, слабая мгла», *полусвет*, *полусумрак*, *полутемнота*, *полутень*, *полушёпот*;

– «составляющий лишь половину, часть»: *полуанфас* «положение головы или сложной фигуры «вбок», под 45° (т.е. **половина** прямого угла) к наблюдателю», *полувзвод* – «**половина** взвода как войсковая единица», *полукорсет* (мед.) – «гипсовый оттиск задней **половины** головы, шеи и туловища», *полуимпериял* – «монета, соответствующая по ценности **половине** империяла», *полуколонна* (архит.) – «декоративная колонна, на **половину** своего диаметра заделанная в стену», *полумарафон* – «забег на дистанцию, **вдвое меньшую** марафонской (42 км 195 м) – 21 км 97,5 м», *полупериметр* чего-т. – «**половина** его периметра», *полулист*, *получас*, *полушар*, *полурота*, *полустолетие*, *полусфера*, *полуштоф*, *полуэскадрон*;

– «частично / слегка похожий, близкий, являющийся разновидностью»: *полуземлянка* – «постройка, **близкая** по типу к землянке», *полузонттик* – «соцветие, внешне **слегка напоминающее** зонтик», *полубокс*, *полугичка*, *полуглиссер*, *полуземлянка*, *полуприцеп*, *полузабытьё* – «состояние,

близкое к забытью», *полуобморок*, *полусон*, *полубарка* – «разновидность барки», *полубаркас*, *полушёлк*, *полушерсть*; сюда же относится *полувагон* – «открытый грузовой железнодорожный вагон с высокими стенками»;

– «незаконченный, частично, не до конца завершённый, неясно или не до конца выраженный»: *полумасса* (тех.) – «неокончательно обработанная бумажная масса», *полумеханизация* (нов.) – «частичная механизация какого-л. процесса», *полупродукт*, *полуфабрикат*, *полуповорот*, *полуслово* (1-ое знач.), *полуфраза*, *полусырьё*, *полушаг*, *полушажок*, *полунамёк* – «неясно, не до конца выраженный намёк», *полупризнание*, *полуслово* (2-ое знач.), *полумысль*;

– «переходный, промежуточный», «гибрид, смешение»: *полупустыня* – «географическая зона, по природным условиям переходная между пустыней и степью», *полусустав* (мед.) – «переходное соединение между костями скелета», *полупродукт* (спец.) – «промежуточный продукт», *полупроводник* (физ.) – «вещество, которое по электропроводности занимает промежуточное между проводником и диэлектриками», *полудоминирование* – «форма проявления действия генов аллельной пары, при которой фенотип гетерозиготы занимает промежуточное положение относительно фенотипов обоих вариантов гомозигот», *полуметалл* – «вещество, промежуточное по электропроводности между металлом и полупроводником», *полуявь* – «состояние между сном и бодрствованием», *полулюди* – «разумные существа в фантастике, произошедшие от смешения людей с другими расами», *полуэльф* – «потомок эльфа и человека», *полукустарник* – «растение, стебель которого в нижней части древесный, а в верхней травянистый», *полуколония*, *полудикарь*, *полупролетарий*, *полуостров*, *полубог*, *полукочевник*, *полуобезьяна*;

–«неполноценный, ненастоящий, плохой»:
получеловек – «неполноценный, ненастоящий человек»,
полузнайка (разг.) – «тот, кто плохо знает свое дело, обладает недостаточными знаниями», *полуучёный*, *полудева* (шутл. пренебр. устар.) – «девушка порочного поведения», *полубархат* – «имитация бархата», *полуватман*, *полумера* – «малодейственное, недостаточно радикальное средство для осуществления чего-л.», *полусвет*;

–«почти такой же»: *полуют* (мор.) – «то же, что ют»,
полумрак – «почти мрак», *полутьма*.

Таким образом, выражаемый компонентом *полу-* признак «неполный» проявляется в разных степенях: с «неполный» до «почти такой же».

Словообразовательные типы сложных существительных с компонентом *полу-*, особенно чисто-сложных, продуктивны в современном русском языке. Появляются многие новые слова с данным компонентом: *полуаддитивность*, *полубокс*, *полуванна*, *полувышка*, *полузаряд*, *полукоронка*, *полулюди*, *полумайолика*, *полуокно*, *полуосёл*, *полупереворот*, *полупируэт*, *полупрофессионал*, *полутакт*, *полуфаянс*, *полушлюз*, *полуэльф*, *полуярус* и много других слов, пока не зафиксированных в официальных словарях: *полуаргус*, *полуёлка*, *полукулеврину*, *полусвод*, *получашка*, *полумангуст*, *полумушкель*, *полуфуганок*, *полуопределенность*, *полуэспадо* и др.

Сложные существительные с компонентом *полу-* в современном русском языке составляют довольно многочисленную группу слов. Данные существительные, будучи образованными способами чистого сложения и сложения в сочетании с суффиксацией, обладают разнообразными словообразовательными структурами и словообразовательными значениями. Их компонент *полу-* выражает относительный признак с общим значением «неполный», которое может быть детализировано в разных оттенках: с «неполный» до «почти такой же».

Литература

1. *Евгеньева А.П. и др.*, Словарь русского языка. В 4-х томах. – М., 1999. URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp>
2. *Русская грамматика. В 2-х т.* Том 1. /Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 1982.
3. Словарь современного литературного русского языка. В 17-ти т. – М. – Л., 1948-1965.
4. Толковый словарь русского языка. В 4-х т. /Под ред. Д.Н. Ушаков. – М., 1934-1940. URL: <http://www.dict.t-mm.ru/ushakov/>
5. *Vii Mũ Hánh.* Словообразование сложных существительных современного русского языка (в сопоставлении с вьетнамским языком). Неопубликованная диссертация на соискание ученой степени кандидата наук. Гос. ун-т г. Хошимина – Институт соц. и гуманитар. наук, 2001.

WORD-FORMATION STRUCTURE AND MEANING OF COMPOUND NOUNS WITH COMPONENT *POLU-* IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

The article is devoted to the study of word-formation structure and meaning of the compound-nouns with component *polu-*. These words are formed by two modes: pure compounding and suffixal compounding. Expressed by the component *polu-* relative attribute defines the substance expressed by the main component with the general meaning ‘incomplete’, which is detailed in different shades: from ‘incomplete’ to ‘almost the same’.

Keywords: word-formative structure, word-formative meaning, compound nouns, component *polu-*

В.И. Зимин

(Московский педагогический
государственный университет)

ВЕРИФИКАЦИЯ ЭТИМОЛОГИЧЕСКИХ ВЕРСИЙ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена вопросам происхождения фразеологических единиц русского языка. На основании практической проверки этимологических версий фразеологизмов выделены основные критерии, учет которых необходим для интерпретации их современного значения.

Ключевые слова: фразеологизмы русского современного языка, верификация, этимология

«Верификация (фр. *vérification* <лат. *verus* истинный + *facere* делать) – проверка истинности теоретических положений, установление достоверности опытным путём» [Шанский, Зимин, Филиппов 1987].

Применительно к верификации этимологических версий фразеологизмов опыт надо рассматривать прежде всего как знания, приобретенные человеком в процессе жизни и труда. Если не знаешь, то и объяснить не можешь. Например, фразеологизм *илея под хвост попала кому-л.* означает, что человек «раздражён, сердит» [Шанский, Зимин, Филиппов 1987]. А почему? Надо знать, что у лошади под хвостом, у самого начала хвоста, у самой репицы (у позвоночных животных: выступающая у хвоста конечная часть позвоночника) есть местечко, не покрытое шерстью; оно страшно боится щекотки. Лошадь в таком случае нервничает, метается из стороны в сторону, может понести, разбить повозку и т.п. Вот с такой лошадейю и сравнивают человека, о котором говорят, что ему *илея под хвост попала*.

Фразеологические единицы образовались разными путями:

1) Переосмысление свободных сочетаний слов: *попасть впросак, пройти (сквозь) огонь, воду и медные трубы, пускать/пустить пыль в глаза, обвести вокруг пальца* и т.п. Это основной путь образования фразеологических единиц.

2) Переосмысление устойчивых сочетаний: *чистой воды, геенна огненная, до скончания века* и т.п.

3) Образования по модели с уже существующими выражениями: *живой труп* (по аналогии с уже существующими выражениями типа *белая ворона* и др.).

4) Образование фразеологизмов из авторских оборотов: *слона-то я и не заметил* (И.А. Крылов), *дистанция огромного размера* (А.С. Грибоедов), *рождённый ползать летать не может* (А.М. Горький) и др.

5) Образование фразеологизмов на основе пословиц и поговорок: *старый воробей из старого воробья на мякине не проведёшь, колоть глаза из правда глаза колет* и др.

6) Образование фразеологизмов путём переосмысления терминологических сочетаний: *катиться по наклонной плоскости* [Словарь иностранных слов 1980; 102].

Самое главное в этимологизировании фразеологизмов (а стало быть и в их объяснении) – это показать мотивацию значения фразеологизма теми компонентами, которые легли в его основание. Это и есть верификация фразеологической версии, излагаемой в словарях, учебной литературе, подаваемой в учебной аудитории и т.п.

С этим мы можем приступить к практической проверке этимологических версий фразеологизмов русского языка.

Возьмём наиболее распространённый, довольно употребительный фразеологизм *бить баклуши*. Есть несколько версий происхождения этого фразеологизма. Первая версия изложена у В.И. Даля. «*Баклуша, баклушка* ж., костр., ниж., заболонь, блонь у дерева; // чурка, болван, приготовленный для токарной выделки щепеной посуды, чашки, стояки, ложки; бить баклуши, готовить болваны эти,

скалывая в дело блонь»; скалывать горбыльки, причёсывать баклуши вчерне; этим занимаются лесники, а выделкой посуды – токари и ложкари, у первых из баклуши ничего не выходит, почему *бить баклуши* – шататься без дела ... Баклушить, баклушничать – проводить время в пустяках» [Даль 1955; 40].

Во многих источниках бить баклуши описывается как заниматься пустяками. Вторая версия *бить баклуши* – заниматься игрой (например, в городки). Но эта версия вызывает сомнения: не всякая игра вызывает значение «ничего не делать». Русские люди охотно играли в городки, например, Иван Петрович Павлов, будучи уже очень старым, любил брать в руки биты. Не скажем же мы, что он бил баклуши в смысле бездельничал. И третье значение фразеологизма *бить баклуши*. В Тамбовской области я собирал материал для словаря пословиц и поговорок. Мама ругала своего сыночка, говоря, что «опять ты бьёшь эти баклуши». Меня заинтересовали *эти* баклуши. Я спросил: «А что Вы назвали тут этими баклушами и получил ответ: «А вот около леса лужи разные, ребята их бьют палками, брызгая друг на друга». Сынок вызвался показать мне эти баклуши. Пошли с ним вместе. Это оказались самые обыкновенные лужи, которые ребята били палками. Чтобы вода после удара по луже палкой летела дальше, надо бить палкой под острым углом к поверхности воды. Ещё: когда лужи замерзают, их интересно бить палками и смотреть, у кого трещины на льду будут красивее. В общем, ребята находили много интересного в лужах, но у взрослых это вызывало единственное впечатление: они били баклуши в смысле бездельничали, лодырничали. Такая полная мотивация этого значения: *бить баклуши* – бездельничать и ничего больше.

Показывать мотивацию этимологического значения фразеологизма (почему мы так говорим) не так просто: надо видеть образ фразеологизма, знать историю. Так

фразеологизм *костей не соберешь* не означает разлетевшиеся в разные стороны кости; предполагают древнее религиозно-анимистическое происхождение. По представлениям древних людей человеку придется на том свете плохо, если после смерти в его скелете не будет хватать костей.

Чтобы понять значение фразеологизма, надо много знать: знать библейские легенды: *манна небесная* – что-либо ценное. Из старославянского. Восходит к библейской легенде о манне – пище, которую бог посылал с неба евреям, странствующим по пустыне в поисках земли обетованной. Производные: *питаться манной небесной* – жить впроголодь, *ждать как манны небесной* – ждать с нетерпением; поточное производство: *мастер на все руки* – искусный в любом деле. *Собств.-русск.* При коллективном производстве изделий, в котором участвовало несколько человек, «руки» (мастерá) распределялись по номерам. Начинала работу «первая рука» – наиболее квалифицированный мастер, потом изделие передавалось другим работникам: Ср. *мастер первой руки*. См. также шутивное выражение: *последняя рука хуже дурака*: на последнего мастера обычно сваливали все недостатки изделия.

При верификации этимологических версий фразеологизмов основное внимание надо обратить на то, каким образом мотивируется, от чего зависит современное его значение. Здесь возможны ошибки или, по крайней мере, неполное объяснение. См., например, *вывести/выводить на чистую воду кого-л.* «разоблачить кого-л., уличить кого-л. в чем-л.» *Собств.-русск.* Букв. вывести рыбу, которая попала на крючок, на чистую, открытую воду. Но если, например, попала на крючок щука. Щука – хищная рыба, если её начнёте выводить на чистую воду, то другие рыбы моментально исчезнут.

Нет, *вывести на чистую воду* лучше объяснить ворожкой, гаданием. Гадалка смотрит в чашу с водой и выводит на поверхность того, кто сделал это: угнал лошадь,

своровал что-либо и т.п. На поверхности воды видно изображение этого человека.

Обратимся к словарю М.И. Дубровина и А.Т. Антоняна [Дубровин, Антонян 1977]. По замыслу авторов этого словаря каждый фразеологизм снабжается двумя рисунками. Отдельные статьи написаны так, что о значении и происхождении фразеологизма можно догадаться с большим трудом или вообще не догадаться. См. например, фразеологизм *пальца в рот не клади*: о том, кто не упустит случая воспользоваться в своих интересах оплошностью другого. *Собств.-русск.* Первоначально о строптивой лошади, которая могла укусить, когда ей вкладывали удила. В этом же словаре нарисован козёл, надвигающийся на малыша. А на рисунке, который должен высветить значение, нарисованы просто верхние и нижние зубы и между ними вложен палец. См. другой фразеологизм *плевать в потолок* – ничего не делать. Здесь два рисунка: в шезлонге полулежит толстый человек и курит сигару. А на рисунке, который должен объяснить происхождение фразеологизма, лежит человек и плюёт в потолок, на потолке при этом прикреплена мишень. Ответственно заявляем: русские люди никогда не плевали в потолок, никогда не занимались такой антисанитарией. Всё было иначе: русский человек (пахарь, сеятель и т.п.) много работал и, когда приходил домой, то обычно отдыхал на печке или на полатах. И место лежания на русской печке и полати устроены так, что человек лежит близко к потолку. Если человек курил, он обычно сплёвывал табачные крошки. Обычно ему говорили (скорее всего, это была жена) «хватит плевать в пололок, пора работать». Так *сплёвывать* (табачные крошки) превратился в *плевать*, а весь фразеологизм *плевать в потолок* приобрёл негативное, отрицательное значение.

Количество примеров неграмотного анализа этимологий можно было бы легко увеличить. Но мы этого делать не будем. Скажем, что главное в верификации

фразеологизмов – это не терять опору на обыкновенный здравый рассудок.

Литература

1. *Владимир Даль*. Толковый словарь живого великорусского языка. – т.1. – М., 1955.
2. *Дубровин М.И., Антонян А.И.* Русские фразеологизмы в картинках. М., Издательство «Русский язык». – 1977.
3. Новый толковый словарь современного русского литературного языка. – т.2. – Азбуковник? 2014.
4. Словарь иностранных слов. Издание седьмое, переработанное. М., «Русский язык». 1980.
5. *Шанский Н.М., Зимин В.И., Филиппов А.В.* Опыт этимологического словаря русской фразеологии. М., «Русский язык». 1987.

VERIFICATION OF THE ETYMOLOGICAL VERSIONS OF THE PHRASEOLOGICAL UNITS OF RUSSIAN LANGUAGE

The article is devoted to the origin of phraseological units of the Russian language. Based on the practical verification of etymological versions of phraseological units, the main criteria are identified, which are necessary for the interpretation of their modern meaning.

Keywords: phraseological units of the Russian modern language, verification, etymology

Нгуен Ву Хыонг Ти

*(Институт социальных и гуманитарных наук
при Национальном университете г. Хошимина)*

НЕКОТОРЫЕ СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ НАВЫКОВ ВЛАДЕНИЯ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИЕЙ

В статье рассматриваются способы работы над формированием навыков владения русскими фразеологическими единицами во вьетнамской аудитории при обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: лингвокультурология, русская фразеология, вьетнамская аудитория, методика преподавания русского языка как иностранного

В современном обществе все чаще и сильнее происходит взаимовлияние разных культур. В общении с представителями инокультур люди, естественно, показывают свои культурные знания, не зная, правильно ли взаимопонимание. Следовательно, успешность и эффективность взаимодействия между собеседниками разных лингвокультурных общностей обусловлена «не только владением языком, но и знанием национально-культурной специфики речевого и неречевого поведения, знанием социально-культурных норм, доминантных особенностей коммуникации, национальных систем вежливости» [Ларина 2003; 5]. В соответствии с данной целью обучение русской фразеологии вьетнамской аудитории играет важную роль в широком распространении своеобразия национальной культуры русского народа.

Известно, что фразеологизмы в любом языке отражают национальную специфику культуры, истории того или иного народа. Во фразеологических единицах (ФЕ) передается быт, традиции, обычаи, нравы народа, природные явления, семейные отношения, религиозное мировоззрение,

исторические события и т.д. Для полноценного владения студентами духовным богатством русской культуры после ознакомления с определением и классификацией русских фразеологизмов на практических занятиях студенты вынуждены работать над укреплением понимания и использования фразеологических единиц. Вместе с тем, во вьетнамской аудитории занятия по русской фразеологии создаются как можно живее, креативнее. Целесообразно использовать различные типы заданий с целью привлечения большего интереса студентов, что способствует освоению ФЕ, так как большинство русских фразеологизмов имеет «образное, переносное значение ... и (в них) сильно выраженная национальная специфика» [Го 2018; 212], затрудняющие их понимание.

Практические занятия могут быть разделены на три этапы по увеличению сложности восприятия. На первом этапе овладения фразеологизмами студенты выучивают наизусть русские фразеологизмы и их значения. «По значению среди фразеологизмов можно выделить несколько групп: характеристика человека; состояния и чувства человека; деятельность, поступки человека; характеристика событий, явлений; обозначение пространства; обозначение времени; обозначения меры» [Атарщикова 2017; 1]. Занятие проводится таким образом: учащиеся смотрят на иллюстрацию каждого фразеологизма и стараются объяснять его смысл; выбирают подходящее значение фразеологизмов среди нескольких вариантов. В результате этого процесса студенты могут запомнить большое количество ФЕ с их значениями, что является одной из основных целей дисциплины. Положительным результатом данного этапа является развитие логического мышления и глубокого запоминания.

Кроме того, на этом этапе может быть использован способ перевода ФЕ с русского на вьетнамский язык в случае, если значение ФЕ слишком трудно для восприятия.

На занятии учащимся дают время попробовать вникнуть в смысл ФЕ без словаря. После недолгой дискуссии между членами групп, на которые разбиваются студенты, каждая группа должна предложить свой вариант объяснения ФЕ. Правильный вариант указывается преподавателем и членам группы, представившим верное объяснение проставляются поощрительные оценки, что, с одной стороны, способствует правильному усвоению ФЕ, а, с другой – мотивирует всех учащихся принимать активное участие в работе на уроках

Кроме того, для обеспечения более глубокого понимания в качестве домашнего задания группам предлагается установить национально-историческое происхождение ФЕ и презентовать результаты поиска на занятии. Во время самостоятельной работы студенты используют различные подходы к выполнению задания, между учащимися, желающими развить и отстоять свою точку зрения, идею, возникают дискуссии и даже споры. В итоге группы представляют интересные, разнообразные проекты, что стимулирует у студентов развитие творческого потенциала, изобретательности, расширяет общение и углубляет знания по русской истории, культуре.

На втором этапе учащимся необходимо усвоить употребление ФЕ в речи в соответствии с контекстом и стилем, в том числе стилистический оттенок ФЕ, который играет большую роль в выборе средств выражения яркого своеобразия языковых черт. Для достижения данной цели студенты разбиваются по парам и составляют диалоги, отдельные реплики которых должны содержать ФЕ. Студенты практикуют использование ФЕ в речи, и через некоторое время, за счет неоднократного повторения ФЕ, учащиеся могут уверенно выговаривать их без ошибок. Тем самым им становится очевидным, что, чем больше они упражняются, тем точнее, образнее, ярче и живее становится их речь, что выражает их освоение русского языка в целом, русской фразеологии в частности.

Последний этап нацелен на восприятие студентами национальной специфики русских фразеологизмов в сопоставление с вьетнамскими. Основная задача данного этапа заключается в том, что студенты собирают ФЕ обоих языков, сравнивают их по определенным критериям и делают вывод о различиях и сходствах особенностей культуры обоих народов, их историй, народных представлений о тех или иных предметах и явлениях, национально обусловленных стереотипов восприятия окружающего мира. Как пишет В.Н. Телия: «фразеологический состав языка – зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание. Именно фразеологизмы как бы называют носителям языка особое видение мира, ситуации» [Телия 1996; 55]. Результатом работы на третьем, заключительном, этапе является расширение у студентов их мировоззрения, улучшению способности сопоставления предметов, явлений.

Итак, в конце трех этапов учащиеся не только овладевают в определенной степени навыками употребления русских ФЕ в общении, но и усваивают национальные характеристики русских ФЕ, осознавая, что фразеологизмы служат неповторимым культурно-информативным источником, отражают длительный процесс развития культуры народа. Именно национальная специфика в русских фразеологизмах открывает перед вьетнамскими студентами новый мир, новые представления о жизни, культуре, истории и т.п.

Литература

1. Адонина Л.В., Лазарев С.В., Никитина В.В., Смирнова С.В., Фисенко О.С., Чернова Н.В. Значение фразеологии в методике обучения русскому языку как иностранному. – [Электронный ресурс] URL http://journal.rbiu.ru/services/detail.php?ID=1794&sphrase_id=5

2. *Атарщикова Т.Н.* Фразеологизмы как средство активизации речевой деятельности. Молодой ученый № 22.1 (156.1), 2017. – С. 1-3. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/156/44297/>

3. *Волкова Е.В.* Методы и принципы изучения фразеологии в вузе и школе / Е. В. Волкова. Молодой ученый № 15 (74), 2014. – С. 394-397. – [Электронный ресурс] – URL: <https://moluch.ru/archive/74/12496/>

4. *Го Юйхуа.* Лингводидактические трудности овладения русской фразеологией для иностранца. Молодой ученый № 6 (192), 2018. – С. 212-216. – [Электронный ресурс] – URL: <https://moluch.ru/archive/192/48282/>

5. *Ларина Т.В.* Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах. М., Изд-во российского университета дружбы народов, 2003

6. *Полонникова Е.Г.* Обучение русской фразеологии иностранных учащихся на современном этапе. С-П., 2019. – [Электронный источник]. – URL <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-russkoy-frazeologii-inostrannyh-uchaschihsya-na-sovremennom-etape>

7. *Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., Школа «Языки русской культуры», 1996.

SOME WAYS TO FORM SKILLS FOR VIETNAMESE STUDENTS TO MASTER RUSSIAN IDIOMS

The article is devoted to the description and the use of certain methods with the aim of developing skills for Vietnamese students in mastering Russian idioms in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: lingvoculture, Russian idioms, teaching Russian idioms in Vietnam, methodology of teaching Russian as a foreign language

ДОКЛАДЫ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ

Д.А. Аксенова

(Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова)

КОНСТРУКЦИИ ЦЕЛИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье освещаются лингвометодические приемы изучения функционально-семантического поля цели в процессе обучения русскому языку как иностранному. Рассматривается лингвокультурологический потенциал языкового материала русской литературы в обучении РКИ.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, функциональная грамматика, функционально-семантическое поле, лингвокультурологический аспект

В рамках изучения русского языка как иностранного особую значимость приобретает лингвокультурологический подход, в силу его эффективности с точки зрения усвоения языкового материала и формирования коммуникативной компетенции обучающегося. Функционально-семантическое поле цели занимает особое место не только в освоении грамматики русского языка, но и в развитии навыка речевого общения. Данная специфика обусловлена тем, что целевая семантика фигурирует во многих коммуникативных ситуациях, в особенности необходимых для освоения второго сертификационного уровня владения языком [Иванова 1997; 19–20]. Во всех субтестах на владение русским языком в объеме второго сертификационного уровня представлены такие средства выражения цели, как инфинитив, «за» + винительный падеж, «за» + творительный падеж, «во имя» + родительный падеж, «ради» + родительный падеж и сложноподчинительные предложения с

союзами «чтобы», «для того чтобы» [Аверьянова 1999; 39, 49, 57].

В данном исследовании рассматривается использование Национального корпуса литературного русского языка [Национальный корпус русского языка] в качестве источника языкового материала для иллюстрации ядерных и периферийных конструкций функционально-семантического поля цели. Вышеупомянутый источник особенно актуален в рамках лингвокультурологического подхода к преподаванию русского как иностранного ввиду того, что представленная в нем как письменная, так и устная речь отражает современное состояние русского языка. В рамках данного исследования из Национального корпуса литературного русского языка были отобраны примеры из русской литературы как классической, так и современной. Такой выбор определяется тем, что русская литература содержит богатый пласт лингвокультурологических знаний, необходимых для осуществления успешной межкультурной коммуникации. История, культура, быт, особенности национального характера и многие другие аспекты жизни русского народа, получившие отражение в русской литературе, соответствуют лингвокультурологической направленности в методике преподавания РКИ, что подразумевает объективное освещение культурной жизни страны [Воробьев 1997; 32].

Для лучшего усвоения целевых конструкций, помимо отработки их на занятиях по грамматике, видится возможным внедрение данного грамматического материала с использованием примеров из русской литературы на занятиях по лингвокультурологии или разговорной практике. Специфику функционирования конструкций с целевой семантикой в русском языке можно проиллюстрировать следующими отрывками из художественных произведений русских писателей, представленных в Национальном корпусе русского языка:

Он уже успеет свои убеждения переменить, а она за ним не поспевает. Но у неё всё было поверхностное, главное было то, что она его безмерно любила и ради него поменяла свою городскую жизнь скромной учительницы музыки на деревенскую (Людмила Улицкая. Казус Кукоцкого) [Национальный корпус русского языка].

В передней Ася вдруг подошла ко мне и протянула мне руку; я слегка пожал её пальцы и едва поклонился ей. Мы вместе с Гагиным переправились через Рейн, и, проходя мимо любимого моего ясеня с статушкой мадонны, присели на скамью, чтобы полюбоваться видом. Замечательный разговор произошёл тут между нами. Сперва мы перекинулись несколькими словами, потом замолкли, глядя на светлую реку (Тургенев И.С. Ася) [Национальный корпус русского языка].

И в пять утра вас будит будильник, ... а это ваш единственный выходной, ... и вы понимаете, что вы больше всего на свете не хотите идти ни на какую рыбалку. Вы хватаете телефон и звоните другу, чтобы сказать, что у вас все родственники и дети заболели и что вы не можете идти ... А вам говорят, что ваш друг уже вышел ... И вы выходите из своего тёплого дома в холодное утро и идёте навстречу другу, который тоже не хочет идти ловить рыбу (Евгений Гришковец. ОдновРемЕнно) [Национальный корпус русского языка].

Использование художественных текстов в качестве обучающего материала может повысить мотивацию инофонов и, следовательно, положительно отразиться на усвоении грамматической структуры русского языка, в частности, конструкций цели. При таком подходе лингвокультурологическая составляющая языкового материала также положительно влияет на эффективность обучения иностранному языку и способствует формированию межкультурной коммуникации.

Кроме того, художественные тексты предоставляют возможность уделить особое внимание упражнениям коммуникативной направленности в практике преподавания РКИ, что в свою очередь позволяет осветить культурологическую составляющую речевого общения на русском языке.

Одним из примеров художественных текстов русских писателей, обращение к которым может быть актуальным в рамках методики преподавания русского языка как иностранного с учетом лингвокультурологического подхода, может послужить повесть И.С. Тургенева «Ася».

В данной статье рассматривается один из возможных вариантов включения вышеприведенного произведения в план занятий по русскому как иностранному с учетом лингвокультурологической составляющей текста. Самостоятельное чтение данного произведения может быть предложено обучающимся в качестве домашнего задания. В таком случае, на последующем занятии видится целесообразным провести лингвокультурологический анализ повести в рамках обсуждения прочитанного. Также обучающиеся могут пересказать часть текста от лица Гагина с использованием конструкций цели, которые были введены ранее на занятиях по грамматике. Для данного упражнения потребуется подготовить раздаточный материал в виде карточек с изученными целевыми конструкциями, адаптированными в соответствии с контекстом. В качестве домашнего задания к такому занятию будет предложено переписать финал повести и составить диалог между Асей и Н.Н., Асей и Гагиным в новых обстоятельствах. Обучающиеся должны быть готовы представить данные диалоги в парах в аудитории. Оба приведенных выше задания предполагают использование конструкций цели, представленных на заранее подготовленных карточках и продемонстрированных в таблице 1.

Таблица 1.

во имя	во имя любви...
ради	ради Аси ради своего счастья ради того, чтобы быть счастливым.....
чтобы	... чтобы признаться в своих чувствах
лишь бы	... лишь бы не расставаться с тобой лишь бы ты был(а) счастлив(а)
желая	желая остаться желая быть вместе....
в поисках	в поисках любви в поисках своего счастья
в надежде	в надежде увидеть в надежде услышать в надежде признаться в своих чувствах
прежде чем	Прежде чем начать говорить / сказать ... , я собирался с мыслями

Таким образом, изучение целевых конструкций на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории требует коммуникативно-ориентированного подхода, что

невозможно без учета лингвокультурологических особенностей изучаемого языка. Произведения русских писателей в качестве языкового материала для сопровождения изучения конструкций с целевой семантикой могут способствовать выявлению характерных черт русской коммуникативной культуры и преодолению стереотипов.

Литература

1. *Аверьянова Г.Н.* Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Аверьянова Г.Н. и др. – М. – СПб: Златоуст, 1999. – 112 с.

2. *Воробьев В.В.* Лингвокультурология: теория и методы / В.В. Воробьев. – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 336 с.

3. *Иванова Т.А.* Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. – М. – СПб: Златоуст, 1999. – 40 с.

4. Национальный корпус русского языка. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ruscorpora.ru/new/search-main.html> (дата обращения: 29.02.2020).

PURPOSE CONSTRUCTIONS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: ETHNOLINGUISTICS OVERVIEW

The article covers the techniques of presenting functional and semantic field of purpose regarding acquisition of Russian as a second language. Here, we examine Russian literature concerning the cultural features of communication in Russian and teaching Russian as a foreign language.

Keywords: methods of teaching Russian as a foreign language, functional grammar, functional semantic field of purpose, ethnolinguistics aspect

А.А. Асташова

*(Тюменское высшее военно-инженерное
командное училище имени маршала инженерных войск
А.И. Прошлякова)*

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье рассматривается необходимость формирования опыта межкультурной профессиональной коммуникации курсантами военного вуза. Автор приводит аргументы и дает рекомендации по способам формирования опыта межкультурной профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, профессионально-ориентированное обучение, русский язык как иностранный

Российская Федерация сегодня является той страной, в которой обучается огромное количество иностранных студентов. Качество российского образования привлекает все больше людей для овладения различными профессиями. Получение военного образования не является исключением. По информации Минобороны России за последний год количество иностранных курсантов увеличилось на 10%. И это не предел. По оценкам специалистов, к 2024 году их количество возрастет еще на 20%. Все это приводит к переоценке характера межнациональных отношений и факторов этнической идентичности внутри нашей страны. «В условиях полиэтничной среды параллельно идут процессы дифференциации и интеграции, вытесняются прежние и оформляются новые способы установления культурных границ и межкультурных контактов» [Лигновская 2005; 3].

Подготовка военных специалистов, помимо формирования профессиональных компетенций,

подразумевает под собой и подготовку к межкультурной коммуникации. «Образование в военном вузе должно быть построено таким образом, чтобы курсанты имели возможность в специально созданных условиях, при постоянном сопровождении офицеров и старших товарищей накопить опыт межкультурного взаимодействия» [Лигновская 2005; 3], чтобы в будущем при выполнении своих профессиональных обязанностей избегать противоречий, которые могут возникнуть в общении с представителями других народов и культур. Таким образом, подготовка курсантов военного вуза к межкультурной коммуникации является одним из необходимых условий формирования грамотного специалиста.

Целенаправленное воспитание будущих офицеров в области межкультурного взаимодействия должно вестись на всех этапах обучения и на всех предметах. Русский язык не является исключением. Среди курсантов Тюменского высшего военно-инженерного командного училища был проведен опрос, целью которого являлось выяснить, происходил ли у них опыт межкультурного общения, его продолжительность и результативность, а также готовность к новым межкультурным контактам. Респондентами выступили курсанты из ближнего и дальнего зарубежья, а также военнослужащие из России. Русскоговорящие курсанты ответили, что часто являются инициаторами общения с иностранными военнослужащими в целях знакомства с иными культурами, обсуждения тем военных конфликтов в мире и взглядов на мировую политику различных стран мира. Также представители нашей страны ответили, что хотели бы иметь более продолжительные контакты с представителями других стран, так как, на их взгляд, это может быть полезным для них в последующей профессиональной деятельности. Иностранцы, владеющие русским языком, ответили, что межкультурные контакты происходили, но не слишком часто, так как зачастую

представители других государств испытывают стеснение при общении с русскоговорящими курсантами из-за возможности совершения ошибок в речи. Гораздо чаще происходит межкультурное общение иностранцев с иностранцами. Это может говорить о том, что формирование межкультурной компетенции у представителей нашей страны происходило и ранее, в период обучения в школе, тогда как у иностранцев, приезжающих учиться в Россию, формирование данной компетенции происходит в стенах военного вуза. И здесь русский язык выступает тем необходимым элементом, без которого дальнейшее обучение невозможно.

Иностранцы, приезжающие учиться в Россию, в течение первого года изучают только русский язык, который в этот период выступает главным средством формирования межкультурной и профессиональной компетенций. Преподаватель-русист должен подготовить курсантов к такому уровню владения русским языком, чтобы он мог им пользоваться как инструментом профессиональной межкультурной коммуникации. В процессе межкультурной коммуникации военнослужащие, которые прекрасно владеют русским языком на общем уровне, могут испытывать трудности в понимании смысла иноязычной профессиональной коммуникации из-за отсутствия знаний о нормах и ценностях, свойственных той или иной культуре, несформированности поликультурного мировоззрения, индивидуальных качеств поведения, обеспечивающих эффективное общение в поликультурной среде. Таким образом, перед преподавателями русского языка как иностранного встает задача организовать обучение таким образом, чтобы:

- подготовить таких специалистов, которые в будущем смогут осуществлять иноязычную профессиональную коммуникацию на международном уровне;
- формировать те потребности, знания, умения, навыки, типы поведения, которые помогут налаживать

профессиональные контакты с представителями других государств;

– научить иностранных военнослужащих языку не только как средству обучения в российском вузе, но и как необходимому средству дальнейшей профессиональной межкультурной коммуникации;

– воспитать целостную гуманистическую личность.

Ученые выделяют четыре этапа формирования опыта межкультурного взаимодействия у курсантов военного вуза: осознание наличия проблемы, информационный, операционный и аналитический. На первом этапе происходит эмоциональное переживание иностранными военнослужащими проблем межкультурной коммуникации из-за непонимания основ жизни другой страны. В этот период преподаватель русского языка, как единственный преподаватель, проводящий занятия в иностранной аудитории, должен объяснять особенности культуры русского народа, знакомиться с особенностями культуры той страны, с представителями которой он работает, проводить аналогии и сравнения. На втором этапе учащиеся получают от преподавателя необходимые и более глубокие знания об особенностях межкультурного взаимодействия в различных сферах жизни общества. Третий этап предполагает отработку полученных знаний, умений и навыков, как на аудиторных, так и на внеаудиторных занятиях. Четвертый этап связан с рефлексией курсантом собственной деятельности и построением траектории самостоятельного движения в процессе формирования опыта межкультурного взаимодействия.

Для будущих офицеров готовность к межкультурной коммуникации является одним из основных компонентов профессионализма. От степени его сформированности во многом зависит качество профессиональной деятельности, определяющей, в конечном счете, благополучие граждан и государства. Важно отметить, что данное качество

предполагает наличие у курсантов субъектной позиции, владение системой необходимых знаний, умений и навыков, желанием осуществлять межкультурную коммуникацию. И формировать опыт межкультурного взаимодействия необходимо с первого дня обучения в военном вузе, поэтому слаженная работа курсовых офицеров и преподавателей-русистов поможет иностранным военнослужащим быстрее и эффективнее овладеть как профессиональными, так и межкультурными компетенциями.

Литература

1. *Лигновская Е.В.* Формирование опыта межкультурного взаимодействия у курсантов военного вуза: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 – Кострома, 2005. – 24 с.

2. *Плужник И.Л.* Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис.... док. пед. наук: 13.00.01 – Тюмень, 2003. – 23 с.

3. *Тимонин А.И.* К вопросу понимания сущности социально-педагогического обеспечения. Психолого-педагогическое обеспечение процесса становления и развития личности./ Под ред Н.Ф. Басова. — Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. – С. 71-77.

INTERCULTURAL COMMUNICATION AND VOCATIONAL-ORIENTED TEACHING THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR CADETS OF THE MILITARY UNIVERSITY

The article discusses the need for the formation of experience in intercultural professional communication by cadets of a military university. The author gives arguments and recommendations on how to form the experience of intercultural professional communication.

Keywords: intercultural communication, vocational-oriented training, Russian as a foreign language

Ю.Ю. Балацкая

*(«Крымский федеральный университет
имени В.И. Вернадского,
Крымский филиал Краснодарского университета МВД
России»)*

К ВОПРОСУ О ФАЗОВОЙ ПАРАДИГМАТИКЕ ГЛАГОЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО ЯЗЫКА

Исследование основывается на теории фазовой парадигматики русского глагола. Статья посвящена изучению особенностей функционирования глагольных фразеологизмов русского языка с этих позиций.

Ключевые слова: глагольный фразеологизм, фазовость, фазовая парадигма

Изучению фазовости как аспектуальной категории посвящали свои труды Ю.С. Маслов, А.В. Бондарко, О.М. Соколов, Т.В. Ларина, В.А. Плунгян, С.О. Соколова, Е.Я. Титаренко, В.С. Храковский и др.

Нашей научно-теоретической платформой является теория фазовости профессора О.М. Соколова, который представил лексико-грамматическую категорию фазовости как «отношение неограниченного пределом процесса к его началу или завершенности» [Соколов 2010; 104]. А также теория фазовой парадигматики русского глагола Е.Я. Титаренко [Титаренко 2019]. Фазовость устойчивых глагольных сочетаний была описана Т.В. Лариной [Ларина 1992].

Целью работы является описание особенностей функционирования глагольных фразеологических единиц (далее – ГФЕ) и построение их фазовых парадигм в соответствии с основными типами фазовых отношений.

В статье проанализирована ГФЕ *«держать в узде»*, которая имеет значение: «держать в строгих правилах поведения, в строгости» [Федоров 2008; 701]. Глагол *держать* по Словарю русского языка (далее – МАС) имеет 9 лексико-семантических вариантов, является во всех значениях одновидовым (не имеет видовой пары) [МАС 1; 389]; обладает высокой словообразовательной и фазовой валентностью. Однако не все его дериваты (*задержать, удержать, передержать* и др.) функционируют в речи носителей языка как стержневые компоненты ГФЕ *«держать в узде»*. В нашей картотеке встречаются варианты данного фразеологизма с глаголами СВ *подержать; продержать; удержать (в узде)*.

Между глаголами *держать – удержать* возникают либо отношения начала → продолжения процесса (*удержать → держать стакан; вертикальное положение тела* и т.п.), либо процесса → его результативного завершения (*держать → удержать сыр во рту; линию обороны*), либо одно-/многократности действия (*держать равновесие (всегда) – удержать равновесие (однажды)*).

Между исходным ГФЕ с глаголом НСВ (*держать*) и ГФЕ с компонентом *удержать* (СВ) возникают такие же отношения фазовости. ГФЕ *«удержать в узде»* может обозначать:

– начало процесса: *ибо понимает человек: никогда ему не удержать в узде коллектив, если он будет проявлять демократичность и широту мышления* (А. Маринина) [НКРЯ]; и *сейчас изо всех сил стараются удержать в узде всё, что не успели сделать* (Д. Кесслер). Ср.: сначала надо *удержать в узде* (коллектив), а затем *держать в узде* (коллектив): начинательно → процессные отношения;

– результативность, связанную с финитивностью: так можно *удержать в узде* затраты на ремонтные принадлежности и материалы ...; ведь лишь познавший суть неизведанного способен *удержать в узде* свою судьбу. Ср.:

держат в узде (затраты) и в результате **удержат** в узде (затраты): процессно → завершительные отношения;

– однократность: а оборотни — существа темпераментные, они не всегда способны **удержать** в узде инстинкты (К. Полянская); Он спросил себя, сможет ли **удержать** в узде это внезапно возникшее влечение (К. Андерсон); Слишком сильна оказалась эта связь, к тому же было так хорошо, что удалось ненадолго **удержать** в узде долг (Я. Алексеева). Ср.: **держат** в узде (инстинкты) всегда и **удержат** в узде (инстинкты) один раз: однократно ↔ многократные отношения.

Глагол **подержать** имеет значение «некоторое время держать» [МАС 3; 186], глагол **продержать** – «в течение какого-либо времени держать» [МАС 3; 480]. Таким образом, между глаголами **держат** → **подержать** и **продержать** возникают процессно-ограничительные отношения.

ГФЕ «**держат** в узде» также называет процесс, а ГФЕ с глаголами **подержать** и **продержать** в узде – ограничение этого процесса, т.е. его завершение, не связанное с результатом. Примеры: *Разумеется, эти венценосные особи, спят и видят, как, имея баснословные наворованные состояния, подольше **подержать** в узде народ; Надо было разработчика и их издателя **подержать** в узде еще немного с их жадностью и скупостью. Решил князь, что такого храбреца лучше **подержать** в узде* (А. Быков); *Витьелло **продержал** оркестр «в узде» практически во всех номерах; Нужно отдать должное монахам, они сумели **продержать** Джордано **в узде** целых девять лет ...; <..> после ПМВ 14 лет Германию **продержали** в узде Двадцать четыре часа я сумею **продержать** его в узде* (взято из Интернет).

Таким образом, ГФЕ «**держат** в узде» вступает в такие же фазовые отношения с ГФЕ **удержат** в узде, **продержать** в узде и **подержать** в узде, как и стержневой

компонент-глагол **держать** со своими дериватами **удержать**, **подержать** и **продержать**.

Кроме того, ГФЕ «**держат в узде**» обладает полной фазовой парадигмой, в которой аналитически выражены все типы фазовости при помощи фазовых глаголов: *начать*, *стать*, *продолжать*, *прекратить*, *перестать*, *закончить* и под. Например:

– начало процесса: *Ты стал **держат в узде** свои страсти? Чтобы Эш и стал **держат себя в узде**? – усомнилась Джульетта (К. Андреа) Лиса росла очень скромной и воспитанной кошкой, но, со временем, она стала **держат в узде** всех соседских дворовых котов;*

– продолжение процесса: *Зачем **продолжат держать** себя в **узде**, лишая возможности любви и не давать другим любить себя?; Демократам выгодно педалировать тему расизма, дабы с ее помощью **продолжат держать в узде** афро-американскую общину; <...> что НБУ, как и прежде, будет **продолжат держать в узде** ресурсный рынок...;*

– конец процесса: *... Как **прекратит держать** себя в **узде**?; Хотя даже здоровый человек может на какое-то время потерять над собой контроль и **перестать держать в узде** свои эмоции; <...> множество страхов, которые сопровождают человека, имеющего своё дело, нужно **перестать держать себя в узде** этих чувств (М. Наумова);*

– однократность ↔ многократность: *Квят не **стал держать** эмоции в **узде** и выпалил по командному радио нецензурное слово; <...> Но он пытается **каждый раз держать в узде** свои страхи; Распределение меры наказания <...> порождает страх, который **постоянно держит** людей в **узде**; Сестра, **обычно, держит** свои эмоции в **узде**, а тут слезы (Т. Ярош).*

Таким образом, ГФЕ «**держат в узде**» имеет полную фазовую парадигму, в которую входят ее варианты с глаголами **удержать**, **подержать** и **продержать (в узде)**.

Отношения фазовости между глаголами-стержневыми компонентами и ГФЕ в целом совпадают.

Кроме того, данная ГФЕ имеет также полную аналитическую фазовую парадигму, в которой все виды фазовости (начало, продолжение, конец) переданы сочетанием инфинитива НСВ (*держать*) с фазовыми глаголами, а однократность (единичность) и многократность (повторяемость) – сочетанием с лексическими показателями.

Такое употребление ГФЕ *держать в узде* и ее вариантов (*удержать, подержать, продержать в узде какое-то время*) позволяет носителям русского языка выражать фазовые пределы процесса и таким образом усиливать эмоциональность и выразительность своей речи. В этом проявляется, на наш взгляд, «креативный потенциал» [Ремчукова 2016] глагольных фразеологизмов.

Литература

1. Соколов О.М. ИмPLICитная морфология русского языка. – Нежин: ООО «Гідромакс», 2010.
2. Титаренко Е.Я. ИмPLICитная аспектология русского глагола. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019.
3. Ларина Т.В. Устойчивые глагольно-именные словосочетания, выражающие фазовые значения : автореф. дисс. на соискание учен. степени кандидата филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык». М., 1990. – 16 с.
4. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка : ок. 13000 фразеологических единиц. – М.: Астрель: АСТ, 2008.
5. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т русского языка; Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1985 – 1988.
6. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://ruscorpora.ru/index.html> (дата обращения 12.02.2020).
7. Ремчукова Е. Н. Креативный потенциал русской грамматики. – М.: «ЛИБРОКОМ», 2016.

ON THE QUESTION OF THE PHASE PARADIGMATICS OF VERBAL PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

The study is based on the theory of the phase paradigm of the Russian verb. The article is devoted to the study of the functioning of verbal phraseological units of the Russian language from these positions.

Keywords: verbal phraseological units, phaseness, phase paradigm

Е.Н. Барышникова
З.З. Саидов

(Российский университет дружбы народов)

ОПОРА НА РОДНУЮ КУЛЬТУРУ ТАДЖИКСКИХ УЧАЩИХСЯ КАК СТИМУЛ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Практические знания иностранного языка целесообразно получать как на культурологической основе страны изучаемого языка, так и на включении в этот процесс историко-культурных основ своей страны. Причём важным элементом данного подхода должен стать сравнительный анализ этих двух культур, как одной из форм получения базовых знаний о поведенческой культуре носителей изучаемого языка в социокультурном контексте.

Ключевые слова: русский язык, таджикская школа, культура

С позиции методологии преподавания русского языка в таджикских национальных школах внедрение художественных текстов в курс русского языка обладает особой важностью. В этом процессе главное не пренебрегать принципом, в соответствии с которым необходимо основываться на родной культуре школьников. Указанный принцип позволяет повысить мотивацию учеников к освоению русского языка в качестве иностранного, демонстрируя его возможности как языка межкультурной

коммуникации, а также добиться максимального понимания различных его аспектов [Фортунатова 2004; 74-75].

Соблюдение опоры на родную культуру – важная составляющая успешного изучения русского языка. Например, в средних классах педагог может уделить особое внимание межкультурному сходству, которое прослеживается в русских и таджикских народных сказках. Вместе с тем, для старшеклассников следует выделять не только схожие черты двух культур, но и их главные отличия, что поможет воспитать патриотизм у школьников, с одной стороны, и толерантность в межкультурном пространстве, с другой.

Принцип опоры на родную культуру позволяет осознать, что русский язык является частью славянского мира, который имеет существенные отличия от таджикского менталитета. Как следствие, ученики познают все многообразие окружающей действительности и учатся уважению к другим культурам. Применение указанного принципа не влияет на специфику выбора художественных произведений, поскольку в таджикском и русском фольклоре прослеживается множество общих черт.

По мнению З.А. Шамзи, в ходе осознания иностранного мировоззрения школьники должны понять особенности собственной культуры. Только в сравнительном изучении понимается специфика национального быта, вероисповедания, социальных связей и т.д. В результате, сказка становится не просто художественным текстом, а достоянием и мудростью всего народа [Шамзи 2013; 23].

Например, таджикская народная сказка «Лиса и волк», повествует о хитрости, ловкости; о том же говорится и в русской народной сказке, такой как «Звери в яме».

Отдельные параллели можно проследить в художественной литературе. Например, в романах зачастую описываются различные события, которые тем или иным образом влияют на судьбы людей, социальных классов,

целого народа. Сходство типологии и наличие общих гуманистических ценностей обязаны стать базой для принципа опоры на родную культуру школьников при изучении иностранного, русского языка и инокультуры.

От учеников необходимо добиться понимания смысла художественного текста, правильной интерпретации его основной идеи. И только тогда, когда она станет близка и понятна им, то естественным образом сформируется интерес к способу изложения мыслей на русском языке. В сознании школьников возникнет вопрос, аналогичные ли события (переживания) были у русского народа и у таджикского... Культивация указанной мотивации становится главным плюсом принципа опоры на родную культуру.

В построении урока по данному принципу есть своя специфика. Начиная урок, педагог произносит вступительное слово, в котором заявляет главную тему занятия (допустим, она звучит так: «Знакомство с жанром рассказа в русской литературе о любви»). Далее ученики должны привести пример таджикского художественного произведения аналогичной тематики, вспомнить его фабулу, финал, идею. После выполнения этого задания начинается работа над текстом русского фрагмента. После обсуждения школьникам предлагается выполнить письменную работу с целью закрепления материала.

Таким образом, принцип опоры на родную культуру способствует достижению сразу нескольких целей. Во-первых, он мотивирует школьников к изучению иностранного языка (русского), во-вторых, снижает уровень трудности при обучении русскому языку. Школьники систематизируют и шлифуют не только языковые навыки, но и познают специфику русской культуры (менталитет, историю и т. д.). Все это происходит в тесной взаимосвязи с таджикской национальной культурой, таджикским образовательным пространством, в целом.

Литература

1. *Барышникова Е.Н., Саидов З.З.* Актуальные принципы и критерии отбора художественного текста при работе с таджикскими учащимися / Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Изд-во «Грамота» 2020. Том 13. Выпуск 3.

2. *Кулибина Н.В.* Образность русского художественного текста в лингвострановедческом рассмотрении. Вып. 1. М.: Русский язык, 1997. 115 с.

3. *Фортунатова Е.Ю.* Культурологический подход к формированию умений восприятия художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному. Дисс ... канд. педагог, наук. СПб., 2004. – 212 с.

4. *Шамзи З.А.* Принципы отбора художественных текстов в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) для иракской аудитории: автореферат дисс. ... канд. педагог, наук – Москва, 2013. – 23 с.

BASING ON THE NATIVE CULTURE OF TAJIK STUDENTS AS AN INCENTIVE TO INCREASE MOTIVATION IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE

It is advisable to obtain practical knowledge of a foreign language both on the cultural basis of the country of the studied language, and on the inclusion of the historical and cultural foundations of your country in this process. Moreover, an important element of this approach should be a comparative analysis of these two cultures, as one of the forms of obtaining basic knowledge about the behavioral culture of native speakers of the studied language in a sociocultural context.

Keywords: russian language, tajik school, culture

Е.Ю. Бородина, М.Н. Павлова

*(Тверской государственной медицинской университет
Минздрава России)*

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТИПЫ СЛОЖНОСОЧИНЕННЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В данной статье описывается функционирование сочинительных конструкций с разными группами сочинительных союзов в научных учебных текстах, выявляются типовые ошибки их употребления студентами-нефилологами в письменных работах разного характера.

Ключевые слова: сочинительные конструкции, учебное пособие, научные тексты, студенты-нефилологи.

На сегодняшний день большое внимание в методике преподавания русского языка как иностранного уделяется исследованию и описанию лингвистических характеристик научной речи, выявлению экстралингвистических стилеобразующих факторов. Во многих исследованиях делаются попытки выделить актуальные для научной речи смыслы, обусловленные содержательной стороной научной информации, определяется набор лингвистических средств их выражения для «изучения коммуникативно-прагматической роли синтаксических единиц в интеграции интенциональных блоков научного текста», т.к. одной из основных задач обучения языку специальности иностранных учащихся является «расширение профессионального кругозора» [Михайлова 2017; 61], [Мирзоева 2014; 90]. В результате появились новые учебные пособия, учебно-методические разработки со строго отобранным ограниченным языковым материалом, соответствующим определенному функциональному стилю.

В этих пособиях заложены разные методические принципы презентации отобранного языкового материала: в

одних из них единицей организации учебного материала является текст, в других – предложение, а в третьих – высшая коммуникативная единица – текст. Тем не менее, общий ономазиологический подход к изучению языка, лежащий в основе всех указанных пособий, несомненно, позволяет максимально интенсифицировать процесс обучения научной профессиональной речи.

Но опыт работы показывает, что и при анализе стилевых черт, и при выделении актуальных смыслов научной речи, а главное, при отборе языкового минимума, реализующего их, неоправданно мало внимания уделяется структуре и семантике сочинительных конструкций, они оказываются на периферии интересов многих исследований и особенно авторов учебных пособий. Однако даже при поверхностном анализе научных текстов выявляется достаточно активное использование сочинительных конструкций с разными группами сочинительных союзов, выполняющих функции организации как структуры простого и сложного предложений, так и целого текста. В качестве примера обратим внимание на несколько фрагментов из учебных текстов.

1. Гены-партнеры управляют тем же процессом, но действуют иным путем: два гена-партнера у гороха управляют формой семян: один определяет, что семена получаются гладкими, а другой делает их морщинистыми [Гапочка 1978; 235].

2. Открытие периодического закона и создание системы химических элементов имело огромное значение не только для химии, но и для философии, для всего нашего миропонимания [Курганова 1991; 8].

3. Очень важное значение для животных и человека имеет белковый обмен. Животные получают белки с пищей животного и растительного происхождения. Однако полученные с пищей белки отличаются по своему составу от белков организма [Гапочка 1978; 17].

4. Научное знание представляет собой единство эмпирического и теоретического. Тем не менее, в познании обычно выделяют два уровня: эмпирический и теоретический [Курганова 1991; 31].

Уже такой небольшой языковой материал позволяет сказать, что сочинительные конструкции используются в разных типах научных текстов: в тексте-сообщении о развитии теоретических основ науки, в тексте-рассуждении при оценке научного открытия, в тексте-описании результатов эксперимента и др. Разнообразен и диапазон смысловых отношений, выражаемых данными конструкциями, например: сопоставительные – различия (*одни – гладкими, а другие – морщинистыми*), противопоставительные – ограничения (*однако*) и т.д. Еще более широкие возможности в выражении различных смыслов получают сочинительные конструкции, в которых вместе с союзами используются разного рода слова-эквиваленты союзов: *потому, поэтому, ведь, все-таки, тем не менее и другие*. Например: *Передовое, новое, постоянно идет на смену старому, а потому оно неодолимо. Новое общество отвечает потребностям экономической жизни, материального производства, и потому оно побеждает* [Курганова 1991; 251] (значение основания и логического следствия).

К сожалению, студенты-нефилологи не только начального, но и продвинутого этапа обучения не владеют навыками построения сочинительных конструкций. В результате анализа письменных работ разного характера обнаруживается, что более свободно и правильно студенты пользуются лишь сочинительными конструкциями с союзом *и* на уровне предикативной основы простого предложения. Все остальные структурно-семантические типы сочинительных конструкций у большинства учащихся вызывают значительные затруднения, поэтому студентами они или не используются в речи, или при их употреблении в

речи допускаются существенные погрешности. Наиболее типичными из них являются следующие:

1. При четко выраженном отношении различия между сопоставляемыми явлениями, фактами вместо сложного предложения с союзом *а* используются два отдельных простых предложения или привлекаются сложные предложения другого структурно-семантического типа, например: *при дыхании происходит разложение органических веществ. При фотосинтезе происходит накопление органических веществ.*

2. Наиболее часто встречается в работах использование союза *и* вместо сопоставительного союза *а*, например: *существует два типа дыхания – анаэробное и аэробное. Дыхание с использованием кислорода воздуха называется аэробным, и бескислородное дыхание называется анаэробным.*

3. Использование союза *но* вместо союза *а* сопоставительного, например: *процесс фотосинтеза является ассимиляцией, но процесс дыхания является диссимиляцией.*

Из других сочинительных союзов в работах студентов встретились единичные случаи употребления градационных синтаксических средств *не только..., но и; как..., так и;* соединительных *тоже, также*, но с нарушением норм их употребления.

Причиной трудностей, испытываемых студентами-иностранцами как в письменной, так и в устной речи является незнание семантических возможностей рассматриваемых конструкций и языковых средств (прежде всего союзов и их эквивалентов), оформляющих смысловые отношения в них. Поэтому для развития навыков активного и правильного использования в речи сочинительных конструкций необходимо раскрыть и представить весь набор основных смыслов, выражаемых данными конструкциями. Все сказанное выше приводит к мысли о том, что

необходимо рациональное включение всех сочинительных конструкций в описание языка и в систему учебно-практических заданий при обучении иностранных студентов-нефилологов профессиональной научной речи, так как выражаемые данными конструкциями отношения, являясь отражением объективной действительности, присущи и языку науки.

Литература

1. Михайлова Н.Д., Бородина Е.Ю., Мирзоева Е.З. Прагматический аспект союзных средств связи в текстах медицинской дисциплины «оториноларингология» // Международный научно-исследовательский журнал. – Екатеринбург, 2017. – № 12-1 (66). – С. 61-63.

2. Мирзоева В.М., Кузнецова А.А. К вопросу важности формирования ключевых компетенций для подготовки специалиста в сфере медицины // Тверской медицинский журнал. – Тверь, 2014. – № 2. – С.89-95.

3. Гапочка И.К. Пособие по обучению чтению. – М., 1978.

4. Курганова С.П. Практикум по русскому языку. Научный текст. – М., 1991.

STRUCTURAL-SEMANTIC TYPES OF COMPLEX STRUCTURES IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This article describes the functioning of compositional constructions with different groups of compositional unions in scientific educational texts, identifies typical errors of their use by non-philological students in various types of written works.

Keywords: compositional constructions, textbook, scientific texts, non-philological students

В.С. Борченко

(Южный федеральный университет)

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена актуальной проблеме формирования лингвокультурологической компетенции в иноязычной аудитории на занятиях по русскому языку. На примере рассказов А.П. Чехова рассматривается языковое явление прецедентности как один из способов раскрытия лингвокультурологического потенциала художественного произведения.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция, обучение русскому языку как иностранному, прецедентность, интертекст

Известно, что язык не функционирует, не соприкасаясь с культурой, язык считают отражением жизни того или иного этноса. Подтверждением можно считать высказывание С.Г. Тер-Минасовой: «Как один из видов человеческой деятельности, язык оказывается составной частью культуры, определяемой как совокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах жизни человека: производственной, общественной, духовной» [Тер-Минасова 2000; 14]. Нужно отметить, что с точки зрения социокультурного плана, язык включает в себе и отражает культурные реалии, а также, имея связь с когнитивным аспектом, помогает человеку выстроить успешную коммуникацию.

Исследование взаимосвязи языков и мировых культур интересно и важно в полиэтнической среде. Отечественные и зарубежные языковеды отмечают необходимость обучения языкам с опорой на социокультурный контекст, который лежит в основе как умения пользоваться разговорной речью, так и в умении читать художественную литературу.

Известный лингвист В.И. Карасик пишет: «лингвокультурология – комплексная область научного знания о взаимосвязи и взаимовлиянии языка и культуры» [Карасик 2004; 8], поэтому предметом исследования лингвокультурологии служит языковая картина мира этноса, выраженная его языком.

Лингвокультурология является неотъемлемой составляющей в обучении языкам. В.В. Воробьев отмечает: «Лингвокультурология изучает определенным образом отобранную и организованную совокупность культурных ценностей, исследует живые коммуникативные процессы порождения и восприятия речи, опыт языковой личности и национальный менталитет, дает системное описание языковой «картины мира» и обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения» [Воробьев 1997; 125].

Поэтому при выборе художественных произведений для иностранных студентов необходимо учитывать лингвокультурологический потенциал текста. В художественных произведениях должны содержаться культурные ценности, особенности национальной ментальности, ведь в семантике языковых единиц отражаются национально-культурные особенности, что важно для понимания языковой культуры общества при изучении языка на любом этапе обучения. Лингвокультурологический компонент позволяет иностранному учащемуся познакомиться и овладеть нормами и традициями речевого этикета, культурой общения, нормами невербального взаимодействия, именно он способствует расширению кругозора обучающихся.

Кроме того, реализовать в полной мере коммуникативную компетенцию очень сложно без понимания культуры страны изучаемого языка. Коммуникативная компетенция предполагает не только

знание языковых и социолингвистических особенностей, но и умение применять их в речевой практике.

Лингвокультурологический аспект подразумевает при изучении фонетического, лексического и грамматического строя языка обращение иностранных учащихся к культуре, особенностям менталитета народа изучаемого языка, благодаря чему процесс познания нового проходит более внимательно и вдумчиво.

Лингвокультурологическая компетенция основывается на прецедентном аспекте, опирающемся на фоновые знания учащихся. Ученый Ю.Н. Караулов определяет прецедентные тексты как «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях; имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников; обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [Караулов 1987; 216].

Поскольку прецедентность может содержаться в каждом тексте, иностранным учащимся необходимо объяснить данный языковой феномен. Прецедентность может выражаться как аллюзией, например, упоминается имя персонажа или автор другого произведения, мифологические или исторические образы, так и цитатой или фразеологизмом, а также могут выступать предания устного народного творчества. Выделяются основные функции прецедентности в художественном тексте: экспрессивно-оценочная, ироническая, сравнительно-уподобительная. Все перечисленные типы прецедентности обозначаются термином «интертекст». «Интертекстуальность – это устройство, с помощью которого один текст перезаписывается на другой текст, а интертекст – это совокупность текстов, отразившихся в данном произведении независимо от того соотносится ли он с произведением или

включается в него (как в случае цитации)» [цит. по Степанову Ю.С. 2001; 110].

Художественная литература является своего рода культурным фоном изучаемого языка и служит неисчерпаемым источником. Читая на занятиях произведения авторов, учащиеся погружаются в национальную специфику и культурные особенности страны изучаемого языка.

Рассмотрим формирование лингвокультурологической компетенции на занятиях русского языка для иностранных учащихся на примере рассказов А.П. Чехова «Толстый и тонкий» и «Пропащее дело». Материал может быть использован для иностранных учащихся, владеющих РКИ в объеме уровня А2, на занятиях по культурологии, лингвокультурологии и развитию речи.

Выбранные рассказы не случайны, они являются классическими примерами русской литературы XIX века. Чтение данных произведений развивает у обучающихся лингвокультурологическую, языковую, речевую компетенции. Кроме того, рассказы А.П. Чехова интересны своей необычной линией развития сюжета, разнообразными авторскими приемами, наличием большого количества прецедентных компонентов.

Занятие по чтению художественных текстов следует проводить в аудитории. Это позволит иностранным обучающимся познакомиться с творчеством писателя на более глубоком познавательном уровне. Студентам предлагаются небольшие фрагменты двух рассказов. Рекомендуется чтение вслух на уроке, что способствует развитию навыка выразительного чтения. Это, в свою очередь, позволит преподавателю следить за фонетико-интонационными ошибками студентов. Поскольку язык произведений А.П. Чехова сложен авторскими лексемами, историзмами, следует провести комментированное чтение (по ходу чтения текста объяснять незнакомые слова).

Рассказ «Толстый и тонкий».

При озвучивании названия рассказа можно попросить студентов предположить, о чем рассказ, какие герои будут задействованы автором. А после чтения сделать вывод, совпали ли их предположения или нет, и почему.

«На вокзале Николаевской железной дороги встретились два приятеля: один толстый, другой тонкий. Толстый только что пообедал на вокзале, и губы его, подернутые маслом, лоснились, как спелые вишни. Пахло от него хересом и флер–д'оранжем. Тонкий же только что вышел из вагона и был навьючен чемоданами, узлами и картонками. Пахло от него ветчиной и кофейной гущей. Из-за его спины выглядывала худенькая женщина с длинным подбородком – его жена, и высокий гимназист с прищуренным глазом – его сын.

– Порфирий! – воскликнул толстый, увидев тонкого. – Ты ли это? Голубчик мой! **Сколько зим, сколько лет!**

– Батюшки! – изумился тонкий. – Миша! Друг детства! Откуда ты взялся?

Приятели троекратно облобызались и устремили друг на друга глаза, полные слез. Оба были приятно ошеломлены».

1. Следует объяснить социокультурные элементы – особенности русского речевого этикета: «Батюшки! – изумился тонкий» (обозначение удивления).

2. Обратить внимание на интонационные конструкции: ИК–2 (вопросительные), ИК–3 (восклицательные), которые характеризуют эмоциональное состояние героев при встрече: «Порфирий! – воскликнул толстый, увидев тонкого. – Ты ли это? Голубчик мой! – Батюшки! – изумился тонкий. – Миша! Друг детства! Откуда ты взялся?».

3. Попросить учащихся найти прецедентный – социокультурный элемент, присущий нашему народу, русскому менталитету – фразеологизм «Сколько зим,

сколько лет!». Объяснить его по фразеологическому словарю русского языка: *как давно!* Восклицание при встрече с кем-либо, кого давно не видел, с кем давно не встречался [ФСРЯ 1968; 428].

Следует спросить у студентов, есть ли в их языке устойчивые выражения, попросить привести примеры.

В данном случае реализуется лингвокультурологическая функция обучения, студент сравнивает языковые системы, пытается найти сходства в языковой картине мира родного языка и изучаемого, объяснить их.

Лингвокультурологическая функция на основе прецедентности осуществляется и в другом, выбранном нами рассказе А.П. Чехова «Пропавшее дело».

Как и в первом случае, комментированное чтение второго отрывка рассказа осуществляется вслух на уроке.

Рассказ «Пропавшее дело».

Можно снова спросить студентов, о чем будет рассказ, кто может быть героем, героями.

«Был восхитительный вечер. Я нарядился, причесался, надушился и **дон Жуаном** покатил к ней. Живет она на даче в Сокольниках. Она молода, прекрасна, получает в приданое 30 000, немножко образованна и любит меня, автора, как кошка.

Приехав в Сокольники, я нашел ее сидящей на нашей любимой скамье под высокими, стройными елями. Увидев меня, она быстро поднялась и, сияющая, пошла мне навстречу».

1. Следует обратить внимание студентов, насколько их предположения о сюжете и героях совпали.

2. Работа с финалом рассказа. В качестве домашнего задания можно предложить студентам написать мини-сочинение о продолжении рассказа, почему он так называется.

3. Обратить внимание учащихся на «вечный образ», упомянутый писателем. Студенты должны сами назвать интертекстуальное включение, опираясь на фоновые знания. Дон Жуана (Дон Хуан) – легендарный испанец, распутник, герой художественных зарубежных и российских произведений.

Нужно отметить, что Дон Жуан – аллюзия, функция которой – сравнительно-уподобительная, ироническая. Герой, описывая свой случай, сравнивает себя с испанским распутником, сам себе дает ироническую характеристику.

По семантике аллюзия-антропоним (указано имя собственное).

Лингвокультурологическая функция в данном примере основывается на обращении к мировой культуре, литературе, выполняя и эстетическую функцию.

По одному из прочитанных рассказов можно предложить студентам разыграть сценку. Предпочтительнее по рассказу «Толстый и тонкий», так как он построен на основе антитезы, что представляет работу с текстом для студентов более интересной. Обычно учащиеся с удовольствием обыгрывают сюжет.

Таким образом, изучение прецедентности на примере рассказов А.П. Чехова позволяет увидеть духовные, культурные ценности, выраженные в языковой форме. Лингвокультурологический аспект в преподавании РКИ способствует не только более глубокому изучению творчества писателя, но пробуждению интереса к русской литературе в целом, что в свою очередь является дополнительным стимулом к овладению языковым материалом.

Чтение художественных текстов в иностранной аудитории формирует ряд важных компетенций у обучающихся: коммуникативную, языковую, эстетическую, социокультурную, а также способствует расширению кругозора, развитию когнитивных умений и навыков,

формированию языковой картины мира изучаемого языка, повышению интереса и формированию мотивационно-ценностного отношения к изучению русского языка.

Литература

1. *Воробьев В.В.* Лингвокультурология. Теория и методы. – М.: РУДН, 1997.
2. *Карасик В.В.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004.
3. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987.
4. *Тер-Минасова С.Г.* Языки и межкультурная коммуникация: учебное пособие. – М.: Слово, 2000.
5. *Степанов Ю.С.* «Интертекст», «интернет», «интерсубъект»: к основаниям сравнительной концептологии // Известия Академии наук ССР. Серия литературы и языка. М.: Наука. 2001. Т. 60.
6. Фразеологический словарь русского литературного языка. /под ред. А.И. Молоткова. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1968.
7. *Чехов А.П.* Рассказ «Толстый и тонкий». Ссылка: <https://ilibrary.ru/text/464/p.1/index.html>
8. *Чехов А.П.* Рассказ «Пропавшее дело». Ссылка: <https://ilibrary.ru/text/79/p.1/index.html>

LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the actual problem of forming linguistic and cultural competence in a foreign language audience in Russian language classes. By the example of the stories of A.P. Chekhov, we consider the linguistic phenomenon of precedence as one of the ways to fulfil the linguistic-cultural potential of the literary text.

Keywords: linguistic and cultural competence, foreign language education, precedence, intertext

Т.И. Бочарова

(Московский финансово-юридический университет)

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ПОВСЕДНЕВНОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В статье представлены особенности повседневного общения. Рассматривается такой метод обучения разговорной повседневной речи, как кейс, описываются его особенности и этапы.

Ключевые слова: повседневность, разговорная речь, кейс-метод

Повседневность – процесс, сопровождающий человека постоянно и составляющий основу его существования, это каждодневная обыденная жизнь, предполагающая цикличное взаимодействие, которое задается социальным форматом бытия. В последнее время феномену повседневной речи уделяется большое внимание. Казалось бы, рутина, окружающая людей каждодневно и ежечасно, банальна и неинтересна. Однако активные глобализационные процессы, стремительное развитие информационных технологий и в целом ускоренные темпы жизни превратились в часть естественного бытия простого человека как двигателя прогресса в различных проявлениях социального существования. Нетривиальность вошла в жизнь практически каждого человека и стала обыденностью, которую можно обсудить посредством простой разговорной речи.

Поэтому не случайно важной составляющей сущности повседневного бытия выступает проблема живой звучащей речи, естественного текста, сопровождающего наш каждодневный уклад жизни. В связи с этим обучение разговорному стилю речи в условиях повседневности, безусловно, должно уделяться особое внимание.

Что касается различных видов профессиональной деятельности, то активность разговорного стиля речи выступает как средство общения и становится признаком демократизации общения, желанием идти на диалог, решать вопросы быстро, непринужденно и без «церемоний».

В настоящее время методика обучения русскому языку является коммуникативно ориентированной, основанной на необходимости обучения разговорной речи в разнообразных ее проявлениях в непосредственной ситуации общения.

Одна из существенных задач современной коммуникативной педагогики связана с необходимостью скрупулезного подхода к изучению повседневной разновидности разговорной речи. Разработка эффективной методики обучения разговорной речи в повседневной ситуации – достаточно сложный и длительный процесс, который затрагивает основные фазы формирования коммуникативной личности и является важнейшим элементом в системе обучения студентов стилистико-языковым особенностям речи.

Естественная повседневная живая, спонтанная речь в современном мире становится все более распространенным видом общения, проникая даже в официальные, строго регламентированные сферы деятельности. Обучение особенностям повседневной разговорной речи способствует развитию языковой интуиции, помогает правильно и хорошо (логично, точно, уместно, выразительно и разнообразно) выражать свои мысли, формирует умения анализировать устный текст и выбирать для этого нужные языковые средства для достижения целей общения.

Методика обучения эффективной разговорной коммуникации предполагает разнообразные принципы (коммуникативный, единства развития речи и мышления, единства изучения языка и обучения речи, контекстный принцип и др.). Главным принципом методики развития речи

следует считать коммуникативный принцип, что обусловлено тем, что обучение русскому языку приобретает безусловную коммуникативную направленность, способствующую подготовке студентов к полноценному речевому общению как в устной, так и в письменной форме [Воителева 2006; 206].

Одной из достаточно новых в современной лингвистике техник является методика обучения с помощью кейсов.

Метод кейсов («case study») – совокупность приемов, предполагающая исследование ситуации и решение поставленной в ней проблемы.

Цель кейсов в методике обучения устной разговорной речи – актуализировать определенную систему речевых умений и навыков, которые необходимо формировать при решении поставленной проблемы.

Метод кейсов предполагает анализ реальных жизненных (учебных) ситуаций. Повседневное общение является одним из самых распространенных в устной коммуникации, именно в каждодневном общении люди приобретают необходимый коммуникативный опыт, который реализуют посредством артикуляционного автоматизма в процессе говорения. Специфика кейсов, направленных на обучение студентов вузов различных направлений особенностям устной разговорной речи как в бытовой, так и в профессиональных ситуациях взаимодействия предполагает не только индивидуальную работу учащихся по глубокому стилистико-речевому анализу текста, но и подробное коллективное обсуждение кейса с использованием сопутствующих творческих методов, типа «мозгового штурма», **майевтики и др.**

Данная дифференциация необходима, т.к. глубокий текстовый анализ предполагает учет разнообразных факторов, в частности личностных качеств студента

(способности, темперамент и пр.), и позволяет подойти к решению поставленной задачи с разных углов зрения.

Поэтому этапы проведения кейса основаны на характеристике экстралингвистических и лингвистических факторов события.

Первый этап ориентировочный. Он предполагает знакомство студентов с обстоятельствами, которые, возможно, предвзяли ситуацию или послужили основанием для ее возникновения.

Следующий этап – групповое и индивидуальное обсуждение ситуации. На данном этапе описывается речевая ситуация, характеризуются ее составляющие (участники бытового общения, их коммуникативный статус и др.). Описываются условия, в которых происходит речевое повседневное событие, выявляется смысловое наполнение деталей.

На следующем этапе (текстовом) осуществляется подробная программа лингвистического анализа текста: (общая характеристика (тема, цель, структура, вид, тип, стиль, жанр текста); стилистико-речевые особенности текста (характеристика языковых средств на всех языковых уровнях). Особое внимание уделяется рассмотрению лексических, морфологических и синтаксических средств.

На третьем этапе проходит активное обсуждение предложенной ситуации, приведение необходимых аргументов в защиту своей точки зрения. Выносятся варианты решения проблемного вопроса.

Четвертый этап окончательного выбора речевого решения задачи с учетом необходимых текстовых характеристик. На данном этапе выбирается максимально корректная форма общения с использованием средств литературного языка. Оформляется «эталонный» текст, который может звучать в данной ситуации. Кроме того, на данном этапе возможна инсценировка повседневной речевой ситуации в новом (скорректированном) формате.

Пятый этап – контроль. Преподаватель на основе выработанных критериев, подводит итог проведенной работе, оценивает деятельность студентов над предложенным кейсом, предлагает сформулировать тезисы об усвоении положительного речевого опыта в решении подобных проблем.

Эффективность данной методики определяется различными речевыми вариантами, которые формулируются в ходе коллективного обсуждения ситуации, и каждый участник взаимодействия может поставить себя на место героев кейса и предложить свое решение проблемы, а значит, усвоить разнообразные речевые образцы, которые в будущем смогут найти применение в реальной речевой практике повседневного общения.

Таким образом, применение кейс-метода как средства формирования навыка эффективного повседневного общения, способствует приобретению необходимого речевого опыта в решении разнообразных проблем ежедневного бытового общения.

Литература

1. *Войтелева Т.М.* Теория и методика обучения русскому языку: учеб. Пособие для вузов – М., 2006.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING EVERYDAY SPOKEN LANGUAGE TO UNIVERSITY STUDENTS

UNIVERSITY STUDENTS

The article presents the features of everyday communication. The article considers such a method of teaching spoken everyday speech as a case, describes its features and stages.

Keywords: spoken language, everyday life, case method

Гао Синь

(Российский университет дружбы народов)

**ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ПОСТМОДЕРНИЗМА НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА
МО ЯНЯ «УСТАЛ РОЖДАТЬСЯ И УМИРАТЬ»**

В данной статье рассматриваются способы языковой репрезентации элементов жанра постмодернизма, исследуются суть и основные лексические признаки постмодернизма в романе Мо Яня «Устал рождаться и умирать».

Ключевые слова: постмодернизм, лексические особенности, Мо Янь, ирония, прозвища

Постмодернизм является одним из самых воодушевляющих и непредсказуемых литературных направлений в мировой литературе, блестяще соединивший в себе не только литературные особенности, но и лингвистические. Один из гениальных писателей второй половины XX века, китайский писатель Мо Янь занимает важное место в современной литературе.

Российский ученый Н.В. Киреева описывает постмодернизм следующим образом: «*Саморефлексирующая метапроза постмодернистов разрушает условные границы дискурса между художественной литературой и историей или автобиографией, смешивая реальность и фантазию в оригинальном бриколаже форм и жанров (например, в историографическом метавымысле)*» [Киреева 2004; 54].

Основные характеристики постмодернизма представляют собой: 1) многовариантность толкования; 2) искусство как игра; 3) эпатажность; 4) цитирование и плагиат; 5) смешение низкой и высокой культур.

При анализе романа Мо Яня нами было установлено, что эффект иронии создается автором посредством использования обидных прозвищ. В культуре постмодернизма в статусе фундаментальной фигуры мысли,

ирония обозначает одну из версий креативного конструирования бытия в условиях культурно-символической вторичности любых процедур означивания. Например: фраза из романа *这些母猪们并不是我的“粉丝”*, *它们都是些随风草, 谁胜了它们就会把屁股调向谁。胜者为王。 Эти самки отнюдь не мои фанаты, нос по ветру держат, кто верх возьмёт, тому зад и подставят. Кто победил, тот и царь.* Словосочетание *随风草* (*трава по ветру, нос по ветру держат*) обозначает человека, который действует в соответствии с моментом, обстановкой. С помощью такого названия, автор не только издевается над свиноматкой, но и иронизирует таких людей. Следовательно, такие названия имеют отрицательные значения: *老妖精* (*Злые демоны*), *碰头疯* (*Бешенные Головобои*), *蝴蝶迷* (*Любительница Бабочек*), *大叫驴* (*Ревущий осел*).

Одним из главных принципов постмодернизма стала цитата. «Мы живём в эпоху, когда все слова уже сказаны», – сказал С. Аверинцев. Иначе говоря, каждое слово, даже буква в постмодернизме – цитата. Цитаты перестают играть роль дополнительной информации, когда автор делает ссылку на её источник. Она органично входит в текст и становится неотделимой частью его. Например: *他让我想到了《西游记》中的小妖红孩儿—那小子嘴巴一努, 便有烈焰喷出—又让我想起了《封神演义》中大闹龙宫的少年英雄哪吒—那小子脚踩风火轮, 手持有金枪, 肩膀一晃, 便生出三个头颅六条胳膊.* (*Вспомнился красный демон-ребёнок из «Путешествия на Запад» – как осерчает, поганец, так сразу пламя изо рта. А ещё юный герой Нечжа из «Фэншэнь яньи», что устроил скандал во дворце царя драконов, — этот на своих колёсах ветра и огня с обращающим в золото копьём в руке, как поведёт плечом, негодник, так у него тут же вырастает три головы и шесть рук.*). Персонажи *红孩儿* (*красный демон-ребёнок*), *哪吒* (*Нечжа*), из древних литературных произведений отражают культурные реалии.

Тенденция к синкретизму отразилась и на языковой манере письма постмодернизма, который сознательно усложняется за счёт нарушения норм морфологии и синтаксиса, введения вычурной метафоричности стиля, «низкой», ненормативной лексики, вульгаризмов или, напротив, высокоинтеллектуального языка научных областей. Для смешения низкой культуры в романе Мо Янь использует обценную лексику, просторечия, которые чаще употребляются в селах и деревнях.

Функциями обценных слов являются выражение эмоций (удивление, возмущение, восхищение, неудовольствие и т. п.), психологическое замещение, создание имиджа и репутации, социальный знак, маркер и т.д.. Например, “放开我，你们这些狗爪子们……你们想捆住我的手脚，堵住我的嘴巴，没门儿！你们把我剁成肉酱，也难粉碎我这颗共产党人的钢铁之心！兔崽子们，你们信不信？你们不信，反正我信……” – “*Руки прочь, «когти кошачьи»... — снова заругался он, закончив свои дела. — Думаете, свяжете по рукам и ногам, и замолчать заставите – не выйдет! Да хоть на куски порежьте, железное сердце коммуниста не сотрёшь в порошок! Не верите, щенки? Дело ваше, а я верю...*” В связи с этим обценная лексика выступает, с одной стороны, как мощнейшее средство эмоциональной разрядки, с другой – как мощнейшее средство речевого воздействия.

Очевидно, что лексика связана с просторечиями, которые употребляются в деревнях и селах. Например, 但人走运时马走膘，兔子落运遭老鹰 (но человеку как судьба, а коню как пастьба; зайцу то фартит, а то, глядишь, коршун закогтит.) 常言道: ‘螃蟹过河随大流’, ‘识时务者为俊杰’ (как говорится, «краб переправляется через реку – уносит течением»); “你可真是石头蛋子腌咸菜: 油盐不进 (Ты настоящий «булыжник в солёных овощах: солью не пропитывается»).

Подводя итог вышесказанному, мы можем сделать следующий вывод: с помощью использования прозвищ, цитат персонажей, обценной лексики и просторечия, автором достигается создание романа «Устал родиться и умирать» в русле постмодернистской литературы.

Литература

1. 莫言 «生死疲劳» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sbkk8.cn/moyan/shengsipilao/>
2. Мо Янь. Устал родиться и умирать – М., 2014.
3. Завидовская Е.А. Постмодернизм в современной прозе Китая. – М., 2005.
4. Курицын В.Н. Русский литературный постмодернизм. – М., 2000.
5. Киреева Н.В. Постмодернизм в зарубежной литературе: учебный комплекс для студентов-филологов – М., 2004.

LEXICAL FEATURES OF POSTMODERNISM BASED ON THE MATERIAL OF MO YAN'S NOVEL "LIFE AND DEATH ARE WEARING ME OUT"

This article discusses ways of linguistic representation of the elements of the postmodernism genre, explores the essence and basic lexical features of postmodernism in Mo Yan's novel "*Life and Death are Wearing Me Out*".

Keywords: postmodernism, lexical features, Mo Yan, irony, nickname

А.Ю. Голубева

(Донской государственной технической университет)

СОВРЕМЕННЫЙ СЛЕНГ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Каждый человек хочет быть уверен, что говорит на правильном языке с определёнными людьми в определённое время. И сленг, и модные слова являются типами неформального, модного языка, но, тем не менее, они всё больше проникают в строй языка. Одни морфемы остаются и приживаются в языке, а другие уходят, так же стремительно, как и появились.

Ключевые слова: сленг, жаргон, табуированная лексика, модные слова.

Язык развивается как биологическое существо, но лингвистическое развитие происходит быстрее, чем естественное развитие. Родной язык поколения наших родителей уже в значительной степени изменён, в том числе и сегодняшними сленговыми словами, а тексты, написанные всего нескольких лет назад, могут бы исследованы этимологами, которые изучают происхождение слов для получения культурного понимания.

Изучение истории нашего языка раскрывает скрытые значения слов, которые мы все слышим на регулярной основе. Многие популярные изречения имеют удивительно интересные корни, и некоторые из самых модных прежних сленгов слишком рано вышли из моды.

Каждый год новые слова, фразы и жаргонизмы вступают в глобальный диалог. В то время как некоторые популярные высказывания приходят и уходят без особого внимания, некоторым словам всё же удаётся привлечь внимание общественности и общего духа времени.

Являясь системой, язык имеет свою структуру и правила, стандарты, согласно которым он живёт. Но язык обладает не только литературным стандартом, т.е.

совокупностью требований к различным уровням владения языком, зафиксированным в специальном описании языка в учебных целях, а также идиомами, сленгом, фразовыми устойчивыми выражениями, в общем, элементами, которые придают ему больше экспрессивности, эмоциональности. Когда мы изучаем новый язык, именно эти элементы представляют особый интерес [Азимов 2009; 129].

В настоящее время русский язык всё больше и больше подвергается влиянию английского языка. Именно английские слова становятся новыми жаргонизмами и сленговыми выражениями в русском языке. Согласно определению, *сленг* (англ. *slang*) – 1) то же, что жаргон (в отечественной литературе преимущественно по отношению к англоязычным странам); 2) совокупность жаргонизмов, составляющих слой разговорной лексики, отражающей грубовато-фамильярное, иногда юмористическое отношение к предмету речи. Употребляется преимущественно в условиях непринужденного общения: «блат», «мура» [Ярцева 1990; 461].

Самым большим источником сленга являются СМИ. Именно посредством радио, телевидения, журналов и газет новые сленговые морфемы проникают в нашу речь, и не только. Сейчас многие современные литературные произведения наполнены подобной лексикой.

Сленг популярен среди работников разных профессиональных сфер. И даже политики часто не пренебрегают такого вида лексикой. Большое распространение получили инвективы. Инвективы являются элементами «неофициального» языка, воспринимаются субъектами речи в качестве одной из форм социального протеста, поэтому политическая свобода на бытовом уровне проявилась в психологической готовности публично использовать нецензурную лексику, которая в определенных социальных слоях, а главное в определенных ситуациях,

перестала мыслиться как табуированная [Булычева 2011; 105].

Безусловно, используя сленговые морфемы легче наполнить свою речь иронией, сарказмом или просто добавить «модности», новизны. Сленг придаёт речи индивидуальности, по определённым словам, мы можем с лёгкостью определить говорящего, даже если нет визуального контакта.

С помощью активного использования сленга формируются социальные группы, субкультуры.

К первой группе слов относится интернет-сленг. Интернет чрезвычайно популярен в наши дни и практически вытеснил место телевидения среди молодёжи и занимает важное место как источник информации у людей пожилого возраста. Доля пожилых россиян пользователей Глобальной сети в несколько раз ниже, чем в более молодых возрастных группах. Установлено и эмпирически подтверждено, что компьютер и Интернет предоставляют целый спектр новых положительных возможностей для пожилого человека. Они становятся средством коммуникации, формой проведения досуга, поиска работы, покупки товаров и услуг [Корнилова 2018; 257]. Таким образом, интернет-сленг проникает не только в среду молодёжи, а также распространён и у пожилого населения. Вместе с развитием общения в интернете, письменный язык становится популярнее, и именно письменный язык социальных сетей и интерне-поисковиков влияет на устную речь современного человека. Тем не менее, современная письменная речь всё больше обретает признаки устной речи. Она становится проще, некоторые правила пренебрегаются или не соблюдаются в полном объёме. Большое количество слов и выражений интернет-сленга приходят в устную речь. Приведём примеры самых популярных морфем на сегодняшний день.

1. Хайн – шумиха, ажиотаж. От английского *hype* – беззастенчивая реклама, надувательство.

Слово *хайп* чаще всего используют в отношении событий и персон, активно обсуждаемых в СМИ и соцсетях. Используется также производный глагол – *хайпить*. Он означает разводить шумиху, агрессивно пиарить.

Пример: *Весь этот хайп вокруг игры «Pokemon Go» сошёл на нет буквально за месяц.*

2. Хейтер – недруг. От английского *to hate* – ненавидеть.

В России хейтерами называют тех, кто ощущает ненависть к чему-то или кому-то и делится своей неприязнью в Интернете.

Пример: *У Собчак в Инстаграме на 10 млн подписчиков 2 млн хейтеров!*

3. Чилить – отдыхать, ничего не делать. От английского *to chill* – остужать.

Пример: *хватит делать уроки, давай лучше почилиим.*

4. Изи – легко, полегче. От английского *easy* – просто, легко.

Пример: *могу ли я его обогнать? Пффф, изи!*

5. Агриться – злиться, раздражаться. От английского *angry* – злой, негодующий.

Пример: *идём гулять, хватит агриться.*

6. Зашквар – позор, бред или что-то немодное. Пришло из тюремного жаргона, где *зашквариться* – опозориться.

Молодёжь использует слово *зашквар*, чтобы дать чему-либо (событию, тенденции) максимально негативную оценку.

Пример: *носить сандалии с носками – полный зашквар.*

7. Го – идём, давай. От английского *to go* – идти.

В английском глагол *go* звучит как *гоу*. Но российские подростки любят покороче, поэтому сократили слово до *го*.

Пример: *что кукситесь? Го в обед вокруг офиса гулять?*

8. Свайп – скользить пальцем по экрану. От английского *to swipe* – проводить, не отрывая, скользить.

Современный сленг, всё больше и больше проникающий в письменную и устную речь, представляет собой редкий социальный феномен, который вызывает столько противоречий, сколько и модных слов. Их влияние распространяется через границы и океаны, охватывая разные возрасты и сферы деятельности человека.

Литература

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

2. *Булычева С.Ф.* Общеупотребительный сленг в политическом дискурсе // *Lingua mobilis*. – 2011. – №. 3 (29).

3. *Корнилова М.В.* Интернет как адаптационный ресурс пожилых пользователей // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Социология. Политология*. – 2018. – Т. 18. – №. 3.

4. *Ярцева В.Н. и др.* Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990.

MODERN SLENG AND ITS INFLUENCE IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Everyone wants to be sure that he speaks the proper language. In addition, buzzwords are an informal, fashionable language but they increasingly penetrate the language structure. Some morphemes remain and take root in the language, while others leave.

Keywords: slang, jargon, taboo vocabulary, buzzwords

О.К. Грекова

*(Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова)*

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО АУДИОКУРСА

Статья посвящена принципам объединения различных содержательных аспектов учебного курса русского языка как иностранного на основе аудирования учебных лекций в целях интенсивного формирования компетенций и построению адекватного данной цели аудиокурса.

Ключевые слова: русский язык как иностранный – интегративный аудиокурс

Аудирование, являясь основой общения и исходной точкой устной коммуникации, представляет собой один из самых сложных видов речевой деятельности – рецептивно-реактивный. Оно имеет сложную структуру: оно складывается из восприятия, различения звуков, сравнения их с имеющимися в сознании образцами. Смысловые комплексы, особым образом оформляемые во время так называемой внутренней речи, переходят в вероятностное прогнозирование звуковой, а затем смысловой цепи. Её достраивание слушающим даёт ему возможность уловить замысел говорящего. Достаточно весомым препятствием при этом является темп речи говорящего.

В учебных же программах российских вузов аудирование занимает самое скромное место, иногда вовсе не обозначенное в сетке учебных часов. Так, например, аспиранты-филологи первого, и второго года обучения получают 2 часа в неделю на аспект «Фонетика» [Учебная программа иностранных аспирантов филологического факультета МГУ], и далеко не все преподаватели склонны выделять время именно на аудиокурс, отнимая время от курса собственно фонетического. В ряде других стран в

университетских программах может быть обозначен курс именно аудирования, но в КНР, например, это может быть один час в две недели. Неудивительно поэтому, что при первой встрече учащиеся не узнают даже простых вопросов, обращённых к ним.

Но иностранные магистранты и аспиранты, приехавшие в МГУ, через короткий срок приступают к слушанию лекций, поэтому пробел с аудированием в их подготовке необходимо ликвидировать в весьма короткий срок. Этим была вызвана необходимость создания интегративного аудиокурса по языку специальности. В настоящее время учебная программа иностранных магистрантов и аспирантов МГУ оснащена трехчастным комплексным аудиокурсом. Первая часть, ориентированная на специализацию «Филология: Лингвистика», вышла в 2010 г. [Грекова, Кузьмина 2010] и прошла десятилетнюю разностороннюю апробацию, подтвердив свою жизненность, а вторая и третья части, предназначенные для литературоведов и историков культуры, вышли в 2020 г. [Балдина, Грекова, Евтихиева 2020].

Каждая книга комплекса открывается «Кратким коррективочным курсом русского произношения», построенным на глоссариях учебных лекций, реально читаемых этим категориям учащихся ведущими лекторами филологического факультета и ИМЛИ РАН. Язык специальности представлен и терминологическими, и нетерминологическими единицами.

Основная часть каждой книги представляет собой разноплановую работу над звучащими фрагментами аутентичных лекций. Они:

- развивают слуховую память;
- закрепляют в сознании систему понятий и терминов, введённых в ходе коррективочного курса;
- учат выделять смысловые части лекции и реконструировать её композицию;

– учат развивать тему и сокращать её материал (последнее оказывается гораздо более сложным);

– учат воспроизводить содержание устно и письменно с методической установкой на адаптацию материала для более слабой и более сильной группы.

Анализируемый аудиоконкомплекс – это многоцелевой курс, охватывающий такие области, как фонетика / акцентуация / ритмика в совокупности с лексикой / грамматикой / логикой / композицией / риторикой / анализом текста звучащего и письменного / развитием речи.

Интегративность аудиокурса заключается в многоканальном предъявлении учебного материала (аудитивном, визуальном разного рода), в целостности системы заданий, вовлекающих учащегося сразу в несколько видов речевой деятельности; в привитии навыка работы с разнородным материалом, представленном на разных носителях и в разной форме – цифровой, символической. текстово-письменной, текстово-устной; в ознакомлении учащихся с рядом универсальных деятельностных единиц – созданием моделей, дополнением и перекомпоновкой схем, выстраиванием иерархии, постановкой задачи; раскрытием противоречий; формулировкой общей и частных проблем; распознаванием аспектов проблемы.

Анализируемый трёхчастный интегративный аудиокурс в целом не только формирует коммуникативную компетенцию иностранных учащихся ускоренно, но и прививает им рациональные навыки учебной и исследовательской деятельности, необходимые не только тем, чьей специализацией является «Филология: Лингвистика: Литературоведение», но и обучающимся по другим специальностям.

Литература

1. Балдина Е.В., Грекова О.К., Евтихьева А.С., Илюшин Е.А., Кузьмина Е.А., Матюшенко А.Г. «Слушаем лекции по теории

литературы». Учебное пособие по аудированию с CD-MP3./ Под ред. Кузьминовой Е.А. – М., МАКС Пресс, 2020.

2. Балдина Е.В., Грекова О.К., Евтихиева А.С., Илюшин Е.А., Кузьминова Е.А., Матюшенко А.Г. «Слушаем лекции по истории литературы». Учебное пособие по аудированию с CD-MP3/ Под ред. Кузьминовой Е.А. – М., МАКС Пресс, 2020.

3. Грекова О.К., Кузьминова Е.А. Я слышу и понимаю. Учебное пособие по аудированию с CD-MP3./ Под ред. Грековой О.К.- М., Флинта – Наука.2010.

4. Учебная программа иностранных аспирантов филологического факультета МГУ им. М.В.Ломоносова [<http://www.philol.msu.ru/graduatecourse/normativedocuments/>] (дата обращения 01.02.2020).

PRINCIPLES OF INTEGRATIVE AUDIOCOURSE CONSTRUCTING

The paper deals with the principles of uniting different Russian as a Foreign Language educational course aspects, consolidated on the base of lectures` listening for the sake of forming competences intensively, and constructing an adequate audiocourse.

Keywords: Russian as a Foreign Language – Integrative Audiocourse

А.Е. Данелян, Е.В. Талыбина

(Российский университет дружбы народов)

О РАБОТЕ НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ РАССКАЗА А.П.ЧЕХОВА «ТОСКА» В ЯПОНСКОЙ АУДИТОРИИ

В статье рассматривается актуальная проблема использования метода предварительной лингвокультурологической подготовки студентов-иностранцев для разбора рассказа А.П.Чехова «Тоска» с учётом специфики японской аудитории.

Ключевые слова: А.П. Чехов, японский язык, лингвокультурология, художественный текст

Известно, что художественный текст является сложной структурой в плане лингвокультурологического анализа, а преподавание иностранного языка немислимо без изучения художественной литературы. В совершенстве владеть языком значит уметь читать и понимать аутентичные тексты на изучаемом языке. Такие тексты представляют особую трудность для иностранных студентов, поскольку для их понимание учащийся должен обладать не только знанием русского языка, но и знать русскую действительность, культуру, историю.

Художественный текст XIX века отличается специфической образностью, скрытыми смыслами, понимание которых совершенно необходимо для восприятия текста в целом.

Одной из ведущих тем художественной литературы XIX века является описание жизни «маленького» человека. Русские писатели-классики стремились пробудить в читателях сострадание к судьбе ничем не примечательного героя, замкнутого в узком кругу жизненных невзгод. Это даёт право говорить о гуманистической природе золотого века русской литературы.

Основная задача преподавателя русского языка как иностранного – формирование коммуникативной компетенции, как результата успешного овладения языком. Развитие навыков чтения является неотъемлемой частью формирования данного вида компетенций. И не случай, что многие исследователи-практики отдадут предпочтение именно художественному тексту XIX века не только как прекрасному наглядному представлению языкового материала, но также и для ознакомления студентов-иностранцев с русской культурой через конкретные ситуации, точно характеризующие основные черты русского национального характера и традиционного менталитета.

Однако работа с художественным текстом в иностранной аудитории требует особого внимания и имеет

известную сложность. В силу культурных различий и национального менталитета в процессе чтения и анализа художественного текста у иностранных студентов могут возникнуть проблемы понимания, связанные с особенностями восприятия и культурной традицией.

Герой рассказа А.П. Чехова «Тоска» Иона по праву может быть назван «маленьким» человеком. Он бедный одинокий извозчик, стремящийся рассказать о своём горе одному из пассажиров. Но, не найдя собеседников в лице окружающих его людей, он изливает душу своей лошади, что, по мнению автора, должно вызвать ещё большее сострадание у читателей. Драматизм ситуации подчеркивается тем, что единственным живым существом, способным разделить трагедию старого извозчика Ионы, становится лошадь.

На первый взгляд, сюжет рассказа прост и понятен. А такое чувство, как тоска, знакомо представителям любой национальности и культуры. Однако необходимо учитывать, что для японца открытая демонстрация чувств неприемлема. В японской культурной традиции принято скрывать свои эмоции от окружающих, чтобы не обременять их своими переживаниями и негативом. Таким образом, мы можем предположить, что японские студенты вряд воспримут Иону как персонажа, заслуживающего симпатии и сочувствия.

В перечень пунктов морального долга японца перед обществом входит ограждение собеседника от собственных забот, точно так же, как и не выражение избытка радости по поводу того или иного события. «Быть учтивым — значит не только скрывать свое душевное состояние, но порой даже выражать прямо противоположные чувства» [Овчинников 1971; 93]. Подавление своих эмоций во благо ближнего и соблюдение правил этикета считается у японца логичным.

При этом, поведение военного и троих молодых людей по отношению к извозчику никто не посчитает чем-то из ряда вон выходящим. В Японии до сих пор достаточно

прочна традиция выстраивания отношений по вертикали, в том числе в зависимости от принадлежности к определённым группам в конкретной ситуации. В этом контексте речь идёт об отношении клиента и услуги. В японской культуре принято отношение к клиенту как к богу, его возносят вербально и невербально. Эта традиция восходит к феодальному прошлому Японии, когда любая неучтивость по отношению к сюзерену (или любому, кто социально выше) считалась преступлением, застуживающим смерти. Японский язык построен таким образом, что иерархия всесторонне подчёркивается. Человек, в данном случае играющий более низкую социальную роль, в стремлении проявить уважение к вышестоящему, будет говорить уничижительно о себе и превозносить собеседника. В свою очередь, высший по рангу может вести себя более фривольно, соответственно своему статусу. Таким образом, подобный формат отношений клиента (пассажира) и обслуживающего персонала (извозчика) для японцев – абсолютная норма.

По замыслу автора, после прочтения рассказа читатель должен обратить внимание на человеческую черствость и равнодушие, а к бедному «маленькому» человеку Ионе проникнуться жалостью и состраданием. Но при предъявлении данного текста в иностранной аудитории без соответствующей подготовки его восприятие может стать совершенно иным, искажённым.

Таким образом, при работе над художественным текстом в иностранной аудитории преподавателю необходимо учитывать культурные различия. При подготовке к занятиям именно эта проблема стоит особенно остро, так как зачастую, многие тонкости национального менталитета студентов-иностранцев остаются для преподавателя за рамками учебного процесса.

На наш взгляд, непосредственному прочтению художественного произведения должно предшествовать

описание-толкование реалий и русских национальных традиций. Без лингвострановедческой подготовительной работы преподаватель рискует провести занятие, которое не только не пополнит багаж знаний иностранного студента, но и исказит его представление о русской художественной литературе и о русской культуре в целом. Соответственно, при подготовке дидактического материала урока крайне важно обращать внимания на детали, очевидные на взгляд преподавателя.

Литература

1. *Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. – 2 изд., испр. и доп. – М.: Рус. яз. Курсы, 2002.

2. *Бойченко А.А., Гортман П.О., Горячева Ю.М., Рабцевич И.А., Черных О.А.*, Лингвострановедение первого иностранного языка (японский язык) учебное пособие по циклу практических занятий. – Красноярск, 2008.

3. *Вежбицкая А.*, Сопоставление культур посредством лексики и прагматики/ пер. с англ. Шмелева А.Д. – М.: Языки славянской культуры, 2001.

4. *Кулибина Н.В.* Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. – СПб: Златоуст, 2001.

5. *Овчинников В.В.*, Ветка сакуры. – М.: «Молодая гвардия», 1971.

6. *Рябинина Н.В.*, Читаем А. П. Чехова по-русски...: Учеб. пособие. – Хабаровск: Изд-во Хабар. гос. техн. ун-та, 2001.

7. *Талыбина Е.В.* Лингвокультурологический анализ невербальных средств коммуникации: на материале мифологии, русских художественных и газетных текстов. Диссертация. – Москва, 1999.

8. *Талыбина Е.В., Минакова Н.А., Стрельчук Е.Н.* Обучение русской грамматике студентов-филологов на материале художественного текста (уровень В2) // М: Вестник МГОУ. Серия: Русская филология, №5, 2017.

ABOUT WORKING WITH LITERARY TEXT OF A. CHEKHOV SHORT NOVEL “THE GRIEF” IN JAPANESE-SPEAKING AUDIENCE

The article deals with a topical issue of the linguacultural prearrangement method usage in preparation for the A. Chekhov’s “The Grief” analysis. The article considers characteristics of Japanese-speaking students.

Keywords: A. Chekhov, Japanese language, linguoculturology, literary text

А.В. Дегальцева

*(Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского)*

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И СЕМАНТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК НАРЕЧИЙ ОБРАЗА ДЕЙСТВИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК РОДНОМУ И ИНОСТРАННОМУ

На занятиях по русскому языку как родному и иностранному необходимо устанавливать зависимость между словообразовательными характеристиками наречий образа действия и их семантикой. Это позволит показать студентам многообразие значений данной группы наречий.

Ключевые слова: наречие, наречие образа действия, словообразование наречий, семантика наречий, русский язык как иностранный

Наречия образа действия – самая обширная и регулярно пополняемая группа русских наречий. Данные наречия характеризуются семантическим многообразием: они выражают различные виды качественно-обстоятельственных значений [Виноградов 1986]. Часть из них, употребляясь предикативно, способна называть состояния субъекта или среды [Русская грамматика 1980].

Студентам, изучающим русский язык как родной и иностранный, важно показать, что семантика наречий образа действия не исчерпывается выражением признака действия. Широкий спектр значений данных наречий предопределяется их словообразовательными особенностями: характером производящей базы и форманта. К такому заключению позволяет прийти анализ 20000 предикативных единиц, извлечённых из разных сфер общения: разговорной речи, публицистики, деловой и научной коммуникации. В качестве материала исследования будут привлекаться данные устного подкорпуса Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ), тексты научных статей, записи выступлений политиков и материалы современной прессы.

Анализ функционирования наречий образа действия в разных сферах общения подтверждает гипотезу о том, что наиболее разнообразны по семантическому наполнению адвербиальные лексемы, образованные от качественных прилагательных с помощью суффиксов *-о*, *-е*. Такие слова способны характеризовать качества или свойства объектов и субъектов: *Улицы города Иркутска, по которым бойко и жизнерадостно шествовали колонны, ещё никогда не были такими яркими и оживлёнными* (Московский комсомолец в Иркутске 09.06.2014). Помимо этого, данные наречия могут оценивать предметы, действия, состояния: *Мы хорошо помним это сложное время, когда менялось всё <...>* (Поздравление В.В. Путина на приёме по случаю празднования Дня России). Употребляясь в предикативной функции, такие отадъективные наречия способны называть состояния человека или среды: *в джинсах мне жарко*// (НКРЯ); *в оба месяца было одинаково холодно <...>* (Московский комсомолец 30.06.2017).

Наречия образа действия, образованные от относительных прилагательных с помощью форманта *-и*, обычно позволяют устанавливать отношения между

различными предметами или явлениями: *Практически абсолютно экологически чистых продуктов получить невозможно* (Блинов Л.Н., Перфилова И.Л., Юмашева Л.В. Экологическая обстановка и здоровье человека); *Теоретически обосновано, что открытые акционерные общества можно рассматривать как корпорации* (Гукасян З.О. Теоретические подходы к исследованию сущности корпораций в России). Кроме того, наречия образа действия, произведённые от относительных прилагательных с помощью суффикса *-о* или конфиксов *по-...-ому*, *по-...-ему*, *по-...-и*, позволяют адресанту проводить операции сравнения, уподобления объектов или явлений: *Они <...> каменно замирали, когда их родные с плачем кидались им на шею* (Комсомольская правда 10.12.2002); *На следующей неделе ожидается по-осеннему неустойчивый характер погоды* (Московский комсомолец 12.09.2014).

Образование от действительных причастий настоящего времени позволяет наречию образа действия вводить в высказывание номинации различных действий: – *И ни один из губернаторов не продержится в кресле больше двух лет, если не будет им соответствовать, – угрожающе заявил Сергей Брилка* (Московский комсомолец 22.10.2012); *Обычно улыбчивая Ангела Меркель на сей раз выглядела на фотографиях встречи с президентом Владимиром Путиным в Довиле напряженной, испытующе* взглядывающейся в собеседника (Новая газета 09.06.2014).

Наречия, производящей базой которых служат страдательные причастия настоящего времени, обычно описывают качества субъекта, проявляющиеся в его поведении: и *везде он неутомимо строит, ремонтирует* (МК 13.08.2005). Реже такие лексемы выражают невозможность совершения действия, названного в корневой морфеме: *Облик России за годы реформ неузнаваемо изменился* (Ильин В.А. Тенденции и проблемы регионального развития).

Адвербиальные лексемы, образованные от страдательных причастий прошедшего времени, обычно называют различные состояния субъекта: *Он так смотрит на неё удивлённо*// (НКРЯ). Реже такие лексемы характеризуют внешний вид субъекта: *на селфи Гарнер помято позирует без макияжа и выглядит абсолютно неузнаваемо* (Российская газета 03.10.2017).

Наречия, называющие неполноту проявления признака, довольно часто образуются от других наречий (с отсечением от них суффикса *-о*) при помощи формантов *-овато*, *-онько*, *-енько*, *-охонько*, *-ошенько*, *-ком*, *кой*, *-ко*, *-ку* [Русская грамматика 1980]. Такие наречия свойственны, прежде всего, живой обиходной речи в силу их экспрессивности: *припугнуть бы хорошенько кого следует*// (НКРЯ).

Наречия образа действия, производные от существительных, чаще всего называют способы совершения различных действий: *Я каждый день бегаю трусцой по утрам* (Московский комсомолец 17.05.2016); *ну а чего ты будешь всухомятку одну картошку есть*// (НКРЯ). Кроме того, наречия, образованные от девербативов, называют действия, сопутствующие или предшествующие основному действию, выраженному глаголом: *Журналистка Хейли Мур остановила коня на скаку в прямом эфире* (Комсомольская правда 23.05.2018); *вот здесь дерево примерно/ где я треснул лбом с разбегу*// (НКРЯ).

Непродуктивные в словообразовательном отношении наречия, производные от глаголов, чаще всего называют способы совершения действия: *Милиционеры волоком оттащили женщину в машину, избили и пытались надругаться над ней* (Аргументы и факты 01.06.2005), реже – особенности расположения в пространстве: *согласно завещанию, Джонсона захоронили стоймя* (Комсомольская правда 28.01.2012). Кроме того, данные наречия могут

называть действия, сопутствующие другим действиям: *Мне лично нравится несладкий чай и **вприкуску** сгущенка*// (НКРЯ). Подобные значения адвербиальных лексем объясняются предикативным характером глагольной лексики.

Наречия образа действия, производные от местоимений, позволяют адресанту соотносить различные действия с желаниями, поведением, взглядами на мир, свойственными конкретному человеку или группе людей: *и каждая мать благословляет пару **по-своему***// (НКРЯ).

Итак, характер производящей базы и форманта оказывает непосредственное влияние на семантику наречий образа действия. Наибольшей продуктивностью и разнообразием семантического наполнения отличаются адвербиальные единицы, образованные от прилагательных с помощью суффиксов *-о*, *-е*, что объясняется категориальным значением признака, свойственным адъективным лексемам. Изучение взаимосвязи словообразовательных и семантических характеристик наречий образа действия на занятиях по русскому языку как родному и иностранному позволяет студентам понять, что смыслы, передаваемые такими лексемами, не ограничиваются выражением признаков действий. Данные адвербиальные единицы способны называть способы совершения действий; передавать состояния человека или среды; характеризовать и оценивать качества и свойства субъектов, предметов и явлений; проводить логические операции сравнения или уподобления; выражать отношение признака к различным научно или социально значимым предметам или явлениям; именовать целые ситуации; определять расположение субъекта или предмета в пространстве и др.

Литература

1. *Виноградов В.В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове): Учеб. пособие для вузов / Отв. ред. Г. А. Золотова. – М., 1986.
2. Русская грамматика: в 2-х т. – Т.1. / гл. ред. Н.Ю. Шведова. – М., 1980.

THE STUDY OF THE INTERACTION OF DERIVATIONAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF ADVERBS OF MANNER AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A NATIVE AND FOREIGN LANGUAGE

When studying Russian as a native and foreign language, it is necessary to establish the relationship between the characteristics of word-formation of adverbs of manner and their semantics. It will show students the variety of meanings of this group of adverbs.

Keywords: adverb, adverb of manner, word formation of adverbs, semantics of adverbs, Russian as a foreign language

М.Г. Доган

(Российский университет дружбы народов)

К ВОПРОСУ ОПИСАНИЯ РУССКИХ ВОЗВРАТНЫХ ГЛАГОЛОВ С ПРЕФИКСАМИ

В статье анализируется префиксальное образование возвратных глаголов, входящих в лингводидактическую программу по русскому языку как иностранному; на основе подхода «от формы к значению» описывается процесс образования глаголов, их морфологические и лексические изменения при прибавлении к ним префиксов.

Ключевые слова: возвратные глаголы, префиксальное глагольное образование

В русском языке все глаголы с постфиксом -ся (-сь), за исключением глаголов страдательного залога называются возвратными. В практике преподавания русского языка как иностранного актуальными представляются группы глаголов

собственно-возвратного, взаимно-возвратного и
общевозвратного значения.

В русском языке существуют разные способы словообразования. В глагольном словообразовании представлены суффиксальный, префиксальный, постфиксальный, префиксально-суффиксальный и префиксально-постфиксальный способы словообразования [Русская грамматика, 1980; 333].

В русском языке возвратные глаголы в сочетании с префиксами составляют большую группу. Наиболее употребительными являются префиксы *вз-, за-, ис- на-, об-, по-, пере-, раз-/рас-, с(о)-*.

Как показывает анализ, в большинстве возвратных глаголов префиксы неотделимы от основы. К таким относятся глаголы, выражающие собственно-возвратное действие: *раздеваться, разуваться; застёгиваться*; глаголы, называющие движение, перемещение, изменение в положении и состоянии: *подниматься, опускаться, возвращаться, приближаться, увеличиваться, уменьшаться*; глаголы со значением количественных и качественных изменений *повышаться, понижаться, расширяться, снижаться, удлиняться*.

Но наблюдаются и такие словообразовательные процессы, в результате которых образуются новые глагольные единицы, которым префиксы придают разные значения, например, такие, как интенсивность, совместность, результативность действия и др. К этой группе относятся глаголы с префиксами *раз (рас)-, пере-, с(о)-, вы-, до-, за-, на-, при-, про-, по-*.

Для анализа префиксального образования возвратных глаголов возьмем самые употребительные глаголы, предназначенные для работы в иностранной аудитории.

С помощью префиксов *раз(рас)-* и постфиксом *-ся* возвратные глаголы с глаголами движения такие, как *ходить, ехать, бежать, летать, плавать* выражают «движение в

разные стороны»: *расходиться, разъехаться, разбежаться, разлетаться*.

Префикс раз(рас)- также может придавать некоторым глаголам значения «совместного действия»: *разделиться, расставаться*.

С помощью префиксов с(о)- и постфиксом -ся глаголы движения такие, как *ходить, ехать, бежать, летать, плавать* образуют возвратные единицы: «движение из разных мест в центр»: *сходиться, съехаться, сбежаться, слететься*.

Отметим активность и многозначность префикса пере-, который придает возвратным глаголам значения:

– «совместного действия»: *переписываться* (писать друг другу), *перезваниваться* (звонить друг другу), *переговариваться* (говорить друг с другом);

– «интенсивной подверженности действию»: *переволноваться*;

– «неприятные последствия от чрезмерного действия»: *перестараться, переволноваться*.

Таким образом, рассмотренные случаи префиксального образования возвратных глаголов позволяют сделать вывод, что префиксы, присоединяясь к глаголам, образуют новые глагольные единицы или обогащают их лексическое значение.

Литература

1. *Аверьянова Г.Н.* Русские глагольные приставки. – М., 2008. – 168 с.

2. *Есина З.И. и др.* Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. Учебное пособие. – М. РУДН, 2017. – 186 с.

3. Русская грамматика. Т. 1 / под ред. Н.Ю. Шведова. М.: Наука, 1980.

TO THE QUESTION OF THE DESCRIPTION OF RUSSIAN REFLEXIVE VERBS WITH PREFIXES

The article analyzes the prefixal formation of reflexive verbs included in the linguodidactic program of Russian as a foreign language; on the basis of the approach "from form to meaning" describes the process of verb formation, their morphological and lexical changes when prefixes are added to them

Keywords: reflexive verbs, prefixal verb formation

А.В. Елисеева

*(Военный учебно-научный центр Сухопутных войск
«Общевойсковая орден Жукова академия Вооруженных Сил
Российской Федерации»)*

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ В ЭПОХУ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Статья посвящена актуальным вопросам обучения письму как виду речевой деятельности в эпоху цифровых технологий. В условиях новой когнитивной реальности, с которой сталкивается сегодня система образования, особое внимание уделяется влиянию на обучающихся новых форм и методов преподавания с использованием компьютерных технологий. Делается вывод о необходимости системного подхода к данному вопросу с учетом специфики АЙТИ технологий.

Ключевые слова: письмо, письменная речь, мозг, рука, РКИ, учебное пособие, АЙТИ технологии, цифровизация

Научно-технический прогресс проникает во все сферы деятельности человеческого общества. Под его давлением коренным образом меняется мышление, поведение, общение между людьми. То, о чем не так давно мечтали писатели-фантасты, стало для нас повседневной реальностью. АЙТИ технологии идут в ногу со временем, все более совершенствуются компьютеры, постоянно разрабатываются более эффективное программное обеспечение для создания, хранения, обработки, ограничения к передаче и получения

информации. Разработан и активно используется «софт» для банковско-финансового сектора, медицины, экономики, строительства, высокотехнологичных отраслей, космических полетов и подводных путешествий – все это стало неотъемлемой частью нашего мира, который все продолжает нас удивлять новыми разработками и открытиями.

Но, как и прежде, человечество задается вопросом, верным ли путем мы движемся в будущее, не окажет ли нам «медвежью услугу» научное сообщество, упрощая и облегчая нашу жизнь, стремясь «оптимизировать» функционирование *homo sapiens*? К такой «оптимизации» можно отнести отказ от традиционного чистописания в школах разных стран и замена ручки компьютерной клавиатурой. Новый образовательный стандарт завоевал много сторонников в Америке, Европе и в нашей стране. Впереди планеты всей – Финляндия. В 2016 году власти страны отказались от «ручного» письма в школах. А ведь финское образование является одним из лучших в Европе. Читательская, математическая и естественнонаучная подкованность финских учащихся долгое время остается на очень высоком уровне. Вот и опять революционно настроенные чиновники Финляндии смело смотрят в будущее, решив облегчить жизнь детям, зачем их учить письму, если в дальнейшем им это не пригодится, надо вообще с первого класса все делать на компьютере – быть, так сказать, в тренде развития! Порадоваться бы за финских школьников. Наконец-то они перестанут тратить время на бесполезную каллиграфию, мучая себя и родителей, а полностью погрузятся в сладостный и волшебный мир гаджетов. Только представьте себе 3D-футбол на перемене, виртуальные микроскопы, повсюду высокоскоростной вай-фай! «Цифровой рай» в отдельно взятой стране! Из стен школ, которой, будут выходить одни гении. Однако уверенные надежды реформаторов пока расходятся с научными фактами. К примеру, опрошенные психологи не

сумели назвать ни одного исследования, которое показало бы, что дети, использующие компьютер, быстрее бы обучались грамоте, чем те, кто занимался «по старинке». Зато фактов, убеждающих в обратном, все больше и больше. Опираясь на прошлый опыт таких выдающихся ученых, как С.В. Выготского, В.П. Глухова, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьева, Л.С. Цветковой, современные исследователи, работающие в этой области, подтверждают, что рукописное письмо развивает не только моторику руки, но и мышление.

«Что в данный момент происходит на планете? – говорит доктор филологических и биологических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного университета Татьяна Черниговская, – скажу Вам честно, у меня создается впечатление, что в мире начались нейродегенеративные процессы. Человечество делает все, чтобы поскорее закончить свое существование. Современные компьютеры умеют очень многое и будут уметь все больше. Мы можем прийти к той стадии развития цивилизации, когда искусственный интеллект будет делать все. А что в этом случае будем делать мы? Я считаю, что для человечества здесь кроется большая опасность» [Елисова 2017;10].

Своим мнением на данную тему также делится доцент МГИМО, кандидат исторических наук Ольга Четверикова: «Я не против новейших технологий, но уже очевидно, что вместо средства облегчения учебного процесса они превращаются в инструмент управления и дебилизации. Люди заболели «цифрой», и эта цифровая одержимость препятствует нормальной человеческой мысли» [Гончаров 2019;электронный ресурс].

Эту точку зрения поддерживают и западные ученые, например, при исследованиях с использованием функциональной магниторезонансной томографии в Вашингтонском университете, выяснилось, что процесс письма сильнее активизирует те районы коры головного

мозга, которые отвечают за память и усвоение новой информации [Титова 2018;электронный ресурс].

Пока ученые и практики кричат о том, что виртуальная псевдожизнь разрушает нравственность человека, отнимает его психологические и физические силы, разрушает веками выстроенную культуру человечества, реформы в образовании стали расползаться по миру, как вирус. Вслед за Финляндией с похожими реформами потянулись и другие государства.

Наряду с этим, мировое научное сообщество продолжает поиск альтернативных вариантов развития, способных дать адекватный ответ угрожающей человечеству «компьютерной зависимости». Так, канадские ученые предлагают средство борьбы против «цифрового слабоумия». Они провели эксперименты, показавшие, что люди, знающие больше, чем один язык, отодвигают потерю памяти на несколько лет за счет развития нейронных связей. Когда человек владеет несколькими языками, у него интенсивнее работает нейронная сеть. Мозг в таком случае будет более сохранен. Это отодвигает теоретически возможное снижение интеллектуальных способностей, в том числе, ухудшение памяти [Общество,2019;электронный ресурс]. Изучение иностранных языков в этом смысле чрезвычайно эффективно благодаря переключению кодов. Когда вы переходите с одного языка на другой, для мозга это очень трудная работа. А трудная — значит хорошая. Возьмем, к примеру, нашу страну. Для проживания в России и успешного обучения в российских вузах иностранные студенты должны хорошо знать русский язык. И это факт. Вместе с тем, в связи со всеми проведенными европейскими реформами образования, перед преподавателями РКИ вырастают новые проблемы. Как в полном объеме преподавать материал по языку, если выпадает один из важнейших видов речевой деятельности, а именно письмо? Согласно мнению современных методистов преподавания РКИ, необходима

тесная взаимосвязь различных видов речевой деятельности и, если мы хотим добиться хороших результатов в обучении, студенты, прежде всего, должны научиться писать и лучше всего от руки. Как справедливо отмечает Е.Н. Стрельчук: «Необходимой составляющей методике обучения иностранных учащихся культуре письменной речи является психология, ее принцип связи мышления и речи», без учета которого невозможно создание учебников и пособий для обучения РКИ [Стрельчук, 2008;20].

В подтверждение вышесказанного обратимся к современным учебным пособиям преподавания РКИ. Возьмем, например, широко известные учебные материалы по русскому языку для иностранцев, автором которых является С.А. Хавронина. В них, уже с первых шагов, Серафима Алексеевна вводит упражнения по отработке навыков письма, используя для этого самые простейшие речевые образцы, типа: «Это улица. Это дом. Это стол. Это ручка...» [Хавронина, Широценская 2017; 14]. Такие методисты, как Л.С. Крючкова и Н.В. Мощинская в учебном пособии для преподавателей русского языка как иностранного рекомендуют начинающим преподавателям РКИ уже с первых дней занятий приучать студентов работать с авторучкой в руках, а учащихся призывают вначале слушать своего преподавателя, проговаривая или читая, а затем записывать полученную информацию [Крючкова, Мощинская 2018; 402]. Практически во всех разработанных программах по русскому языку как иностранному, подуровень А1-1, наряду с фонетикой, грамматикой, лексикой, аудированием и чтением, обязательно содержатся компетенции письма. «Обучение письму проводится на основе фонетических и грамматических особенностей русского языка. На данном подуровне формируется представление о графике (кириллице) и тренируются навыки написания кириллических букв» [Глазунова, Колесова, Попова 2017; 20]. Мы взяли в пример лишь малую часть

учебных пособий, но даже здесь хорошо заметно, что их разработчики не исключили из своей программы обучение письму от руки. В теории все остается без изменений. На практике же, при обучении иностранных студентов могут возникнуть проблемы непосредственно на начальном этапе обучения РКИ. Ввиду того, что многие молодые люди, неприученные писать с детства и имеющие нарушенную координацию движения пальцев кистей рук и запястья, не смогут в полном объеме освоить технику русского письма. А это значит, что они не смогут прийти к самому главному этапу письма, письменной речи, которая является продуктивным видом деятельности, при котором человек записывает свою речь для передачи другим. В своей последней работе «Язык и сознание» А.Р. Лурия подчеркивал, что письменная речь, появляется как результат специального обучения, но начинается с сознательного овладения всеми средствами письменного выражения мысли, на ранних ступенях ее формирования является не столько мысль, сколько технические средства написания звуков, букв, а затем и слов [Лурия, 2019; 218].

Таким образом, НТП бросает новый вызов человечеству, проводит очередной эксперимент по проверке на «живучесть». Безусловно, ход истории не остановить, эволюция продолжается, современный социум стремительно выходит на цифровые просторы. При этом не стоит забывать о том, что всякий раз, сталкиваясь с новыми вызовами, как прежде, так и сейчас, все теоретики обязательно проходили со своими выкладками через сито различных практических апробаций, подтверждая закон неразрывности теории и практики. «Теория без практики мертва, практика без теории слепа». Как представляется, на нынешнем этапе научного развития общества на всех параллелях, включая педагогику в целом и преподавание РКИ в частности, АЙТИ технологии будут оказывать все большее влияние не только на методики преподавания, но и в комплексе на весь процесс обучения. К

этому следует относиться с готовностью, проводить серьезную подготовительную работу, включая глубокий анализ всех нюансов цифровых программ обучения, акцентируя внимание на отборе наиболее эффективных, достоверно подтвержденных компонентов, минимизируя, по возможности, все нежелательные и негативные последствия влияния цифровизации на обучаемых. Это, в конечном итоге, позволит привнести в методики преподавания РКИ наиболее рациональные и продуктивные элементы, способные повысить эффективность обучения, вывести его на более высокий качественный уровень.

Литература

1. Глазунова О.И., Колесова Д.В., Попова Т.И. Программа по русскому языку как иностранному. «Русский язык» Курсы. – М., 2017.

2. Гончаров А. Путь к цифровому слабоумию начинается со школы [Электронный ресурс] <https://www.business-gazeta.ru/article/443187/>, 2019.

3. Елисова О.В. Наша нейронная сеть – самый сложный механизм // Neurology Psychiatry No. 1 (130) / 2017.

4. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В., Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. ООО «ФЛИНТА». – М., 2018.

5. Лурия А.Р. Язык и сознание. ООО « Прогресс книга». – Р., 2019.

6. Общество//<https://www.rbc.ru/rbcfreenews/5cbadb0f9a7947a13ef4a886/>. 2019.

7. Стрельчук Е.Н. Лингвометодические основы обучения иностранных учащихся культуре русской письменной речи на этапе довузовской подготовки: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/ Российский университет дружбы народов (РУДН). — М.,2008.

8. Титова А. Как письмо от руки развивает мозг вашего ребенка [Электронный ресурс] <https://www.kanalo.ru/parents/10598>, 2018.

9. Хавронина С.А., Широценская А.И. Русский язык в упражнениях. «Русский язык» Курсы. – М., 2017.

LEARNING TO WRITE IN THE DIGITAL AGE

The article presents the topical issues of teaching writing as a type of speech activity in the age of digital technologies. In the context of the new cognitive reality facing the education system today, special attention is paid to the impact on students of new forms and methods of teaching using computer technologies. It is concluded that a systematic approach to this issue is necessary taking into account the specifics of information technologies.

Keywords: writing, written speech, brain, hand, RCI, tutorial, IT, digitalization

Ж.И. Жеребцова, Т.А. Дьякова

*(Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина)*

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РАБОЧИХ ПРОГРАММ АДАПТАЦИОННЫХ ДИСЦИПЛИН ДЛЯ ЛИЦ С ОВЗ В СИСТЕМЕ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ МАГИСТРАТУРЫ «ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В АСПЕКТАХ ЦИФРОВОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ»

Статья посвящена описанию практики включения адаптационных дисциплин для лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательную программу магистратуры по лингвистике «Теория и практика преподавания русского языка как иностранного в аспектах цифрового гуманитарного знания» (Digital Humanities).

Ключевые слова: проектирование рабочих программ, адаптационные дисциплины

В современном мире особую актуальность приобретает инклюзивное образование, нацеленное не только на обеспечение полноценной жизни людей с

ограниченными возможностями здоровья, но и на создание условий для их профессионального становления и роста. В контексте государственной политики Российской Федерации, направленной на обеспечение прав каждого человека на равный доступ к получению образования независимо от ограничения по здоровью, актуальной является разработка новых основных образовательных программ высшего образования, включающих адаптационные дисциплины для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которые позволят обучаемым наряду с формированием профессиональных знаний и умений стать на рынке труда высококвалифицированными и конкурентоспособными специалистами. Одну из таких возможностей начиная с сентября 2019 года предоставит Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, который начинает реализацию новой образовательной программы магистратуры по лингвистике «Теория и практика преподавания русского языка как иностранного в аспектах цифрового гуманитарного знания» (Digital Humanities).

Цель образовательной программы – формирование у обучающихся профессиональных компетенций в области теории и практики преподавания русского языка как иностранного (РКИ), развитие умений использования в собственной педагогической практике цифровых и электронных дидактических средств обучения РКИ, интернет-ресурсов, интерактивных технологий, формирование навыков преподавания РКИ с использованием средств интернет-коммуникации (Skype), веб-платформ, облачных сервисов, дистанционных систем, а также самостоятельного создания цифрового учебного контента на основе онлайн-сервисов. В современных условиях человек, находясь дома, может и зарабатывать, и вносить огромный вклад в развитие РКИ – разрабатывать тестовые, учебные материалы, создавать дистанционные курсы, интернет-

порталы, преподавать по скайпу. Обычно у преподавателей в силу большой загруженности не хватает на это времени. И в этом случае мотивированные люди с ОВЗ, хорошо знающие русский язык, могли бы себя эффективно реализовать, креативно и мастерски, и присоединиться к педагогическому сообществу. Считаем, что данная магистерская программа призвана максимально покрыть потребности в получении профессионального образования для лиц, имеющих ограниченную двигательную активность. Преимуществом реализации программы является дистанционный характер обучения с использованием сервисов интернет-коммуникации (Skype, веб-платформ, облачных сервисов, дистанционных систем).

В вариативный блок учебного плана магистерской программы были включены такие интересные адаптационные дисциплины по выбору для лиц с ОВЗ, как «Тестология и практика лингводидактического тестирования по РКИ» и «Лингвометодические основы создания учебного контента по РКИ». Цель данной статьи – рассмотреть методические аспекты рабочей программы адаптационной дисциплины по выбору для лиц с ОВЗ «Лингвометодические основы создания учебного контента по русскому языку как иностранному».

Научная новизна настоящей статьи обусловлена уникальностью адаптационной дисциплины по выбору для лиц с ОВЗ, являющейся частью учебного плана новой образовательной программы магистратуры по лингвистике «Теория и практика преподавания русского языка как иностранного в аспектах цифрового гуманитарного знания».

Основная **задача** статьи – изложить цель освоения адаптационной дисциплины по выбору для лиц с ОВЗ «Лингвометодические основы создания учебного контента по русскому языку как иностранному», подчеркнуть педагогическую направленность, определить основные образовательные технологии, формы основных видов

учебной работы и учебного материала, обозначить тематическое содержание дисциплины.

В целях формирования теоретической базы исследования применялись следующие методы научного познания: анализ и обобщение результатов исследований и публикаций, касающихся вопросов инклюзивного профессионального образования и проектирования рабочих программ адаптационных дисциплин. Практическая часть исследования выполнена на основе эмпирических методов познания: наблюдение, сравнение, моделирование. Выводы получены на основе метода дедукции.

Цель адаптивной дисциплины для инвалидов и лиц с ОВЗ «Лингвометодические основы создания учебного контента по русскому языку как иностранному» — развитие профессиональных компетенций лиц с ОВЗ в области РКИ путем формирования представлений о методических приемах, средствах и способах разработки учебных материалов для реализации в цифровой среде, лингвистическом содержании обучения, принципах отбора учебного контента в соответствии с сертификационными требованиями и целями учебного курса. Освоение дисциплины направлено на формирование лингвометодической базы для дальнейшего освоения профессиональных компетенций, позволяющих учащимся самостоятельно создавать учебный контент по РКИ, и дальнейшей профессиональной самореализации лиц с ОВЗ на рынке труда.

Для достижения цели обучения рекомендуем использовать следующие основные *образовательные технологии* с учетом их адаптации для обучающихся с ОВЗ и инвалидов:

– поисковые методы, постановка познавательных задач, учитывающих индивидуальный социальный опыт и особенности обучающихся с ОВЗ;

– методы, ориентированные на динамику и уровень работоспособности обучающихся с ОВЗ;

– индивидуальные методы обучения: индивидуальный темп и график обучения с учетом уровня базовой подготовки обучающихся с ОВЗ;

– методы индивидуального личностно ориентированного обучения с учетом ОВЗ и личностных психолого-физиологических особенностей;

– вовлечение обучающихся с ОВЗ в различные виды деятельности, развитие сохранных возможностей;

– методы социально-активного обучения, игровые методы, учитывающие социальный опыт обучающихся с ОВЗ;

– интерактивные методы обучения, вовлечение обучающихся с ОВЗ в различные виды деятельности, создание рефлексивных ситуаций по развитию адекватного восприятия собственных особенностей.

Все образовательные технологии рекомендуется применять как с использованием универсальных, так и специальных информационных и коммуникационных средств, в зависимости от вида и характера ограниченных возможностей здоровья обучающихся. Для основных видов учебной работы рекомендуются следующие *формы*: лекция, индивидуальная работа с преподавателем, самостоятельная работа.

Тематическим *содержанием* дисциплины выступает следующее:

– Тема 1. Понятие учебного контента. Виды современного учебного контента по РКИ. Обзор современных электронных учебных материалов по РКИ.

– Тема 2. Принципы построения учебного контента по РКИ.

– Тема 3. Психолого-педагогические аспекты разработки учебного контента по РКИ.

– Тема 4. Критерии отбора учебного материала по РКИ.

– Тема 5. Структура и содержание современных учебных материалов по РКИ.

– Тема 6. Специфика содержания электронного контента по РКИ.

– Тема 7. Инструменты, технологии и онлайн-сервисы в создании учебного контента по РКИ.

Поскольку обучение реализуется в заочной форме с использованием дистанционных образовательных технологий, то каждый обучающийся в течение всего периода обучения обеспечивается индивидуальным неограниченным доступом к электронной информационно-образовательной среде, содержащей все электронные образовательные ресурсы, перечисленные в рабочих программах дисциплин (модулей), практик. Обучающиеся-инвалиды и обучающиеся с ОВЗ обеспечиваются печатными и электронными образовательными ресурсами (программами, учебниками, учебными пособиями, материалами для самостоятельной работы и т.д.) в *формах*, адаптированных к ограничениям их здоровья и восприятия информации:

– для лиц с нарушениями зрения: в печатной или электронной форме с увеличенным шрифтом, в форме электронного документа, в форме аудиофайла;

– для лиц с нарушениями слуха: в печатной или электронной форме;

– для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата: в печатной форме, в форме электронного документа, в форме аудиофайла, видеозаписи, с использованием средств интернет-коммуникации (Skype), веб-платформ, облачных сервисов, дистанционных систем.

В заключение отметим, что методология разработки адаптационных дисциплин для лиц с ОВЗ основных образовательных программ российского высшего профессионального образования находится в состоянии становления. В связи с этим наблюдением считаем, что

материал данной статьи может использоваться в ходе проектирования основных и дополнительных образовательных программ лингвистической направленности для аудитории с особыми образовательными потребностями.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF DESIGNING WORKING PROGRAMS OF ADAPTATION DISCIPLINES FOR PERSONS WITH LIMITED OPPORTUNITIES FOR HEALTH IN THE SYSTEM OF THE BASIC SCIENCE OPERATIONS

The article is devoted to the description of the practice of including adaptation disciplines for people with disabilities in the master's program in linguistics "Theory and Practice of Teaching Russian as a Foreign Language in the Aspects of Digital Humanities".

Keywords: design of work programs, adaptation disciplines

О.В. Зубова

*(Московский государственный университет имени
М.В. Ломоносова)*

К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В ПОСОБИЯХ ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье поднимаются основные проблемы адаптации художественной литературы с целью ее использования на занятиях по русскому языку как иностранному, исследуются представленные в учебных пособиях фрагменты адаптированных текстов.

Ключевые слова: преподавание русского языка как иностранного, художественные произведения, адаптация, пособия по РКИ.

Произведения русской литературы (а также их фрагменты) достаточно широко используются на практических занятиях по русскому языку как иностранному, причем не только в пособиях по чтению или развитию речи,

но также при изучении фонетики, лексики, грамматики, стилистики русского языка. На то есть вполне объективные причины: помимо желания познакомить учащихся с произведениями русских писателей, порой бывает достаточно сложно создать оригинальный текст с интересным и законченным сюжетом, который способствовал бы овладению учащимися тем или иным языковым материалом.

Перед началом работы с художественным текстом необходимо прежде всего четко определить *цель* использования на занятии конкретного литературного произведения. Если изучение литературы является самоцелью, а студенты – иностранцами-литературоведами, изучающими творчество русских писателей, стилистику их произведений, адаптация, безусловно, не требуется. Однако если чтение текстов производится с целью отработки языкового материала (и одновременно используется возможность познакомить учащихся с текстами русской литературы), произведение, как правило, необходимо адаптировать, по крайней мере, работая в аудитории с уровнем владения языком до ТРКИ-2, а зачастую и выше.

И здесь авторы пособий по РКИ сталкиваются с определенным кругом проблем. Среди них следует назвать использование в тексте нестандартной лексики, как то устаревшей, диалектной, просторечной, стилистически маркированной, эмоционально окрашенной (в том случае, если иностранные учащиеся незнакомы с этой лексикой и преподаватель считает, что ее изучение не соответствует поставленным целям). То же следует сказать и о фразеологических оборотах, лексико-фонетических вариантах слов, сложных синтаксических конструкциях, как правило, обильно встречающихся в произведениях русских писателей.

В процессе адаптации произведение многое теряет в идейном и художественном плане, зачастую остается только

сухая фабула. Встает закономерный вопрос: можно ли поступиться всем этим ради определенной цели – отработать языковой материал? На наш взгляд, все же можно. Так поступают, например, создатели пособия «Как спросить? Как сказать?», адаптируя «Барышню-крестьянку» для изучения темы «внешность человека» с иностранцами уровня ТРКИ-1. Вместо детального описания предыстории («В одной из отдаленных наших губерний находилось имение Ивана Петровича Берестова. В молодости своей служил он в гвардии, вышел в отставку в начале 1797 года, уехал в свою деревню, и с тех пор он оттуда не выезжал. Он был женат на бедной дворянке, которая умерла в родах, в то время как он находился в отъезде по полю. <...> Не ладил с ним один Григорий Иванович Муромский, ближайший его сосед. <...> Промотав в Москве большую часть имения своего и на ту пору овдовев, уехал он в последнюю свою деревню, где продолжал проказничать, но уже в новом роде...» [Пушкин 1975; 83]) мы получаем текст, вполне подходящий для уровня В1 с точки зрения его лексического и грамматического наполнения: «Далеко от столицы жил помещик Иван Петрович Берестов. Он был женат, но жена его рано умерла. Иван Петрович дружил со всеми соседями. Исключением был Григорий Иванович Муромский, которого Иван Петрович не любил и о котором всегда говорил плохо» [Бондарь, Лутин 2016; 217].

Г.Л. Скворцова (пособие «Употребление видов глагола в русском языке») адаптирует повесть Дм. Григоровича «Гуттаперчевый мальчик». Психологизм и трагизм одной из заключительных сцен («Во внутреннем коридоре только слабым светом горит ночник <...> на тюфяке лежит ребенок с переломленными ребрами и разбитою грудью <...> на голове его также повязка; из-под нее смотрят белки полураскрытых, потухающих глаз» [Григорович] почти полностью снимается: «Ночью маленький Петя умер» [Скворцова 2017; 101]. Однако на

материале этого текста автору удается создать прекрасное упражнение на закрепление употребления глаголов совершенного и несовершенного вида в инфинитиве.

При использовании литературных произведений в пособиях по РКИ авторы сталкиваются с проблемой выбора художественного текста. Наиболее удачны в этом плане произведения так называемого новеллистического типа. К нему традиционно относят творчество Чехова. Несомненно, тонкий юмор, психологизм в какой-то мере будут утеряны, однако учащиеся приобщатся к ярким сюжетам с непредсказуемой развязкой, откроют для себя русский характер. К этому же типу произведений можно отнести сказки, как авторские, так и народные. Не случайно в учебных пособиях данный тип текстов занимает особое место по широте их использования. Это «Маша и медведь», «Три медведя», «Сказка о рыбаке и рыбке» Пушкина, «Воробей» Тургенева и многие другие. Мораль как основополагающая черта таких сказок заключена в сюжете, который вполне можно пересказать доступным для иностранцев русским языком. Так, финал сказки о золотой рыбке в пособии для чтения «50 русских текстов» (И.Г. Губиева, В.А. Яцеленко) предстает в адаптированном с точки зрения лексики и грамматики, однако не пострадавшем с позиции идейного содержания виде: «Ничего на этот раз не ответила золотая рыбка, лишь махнула хвостом и ушла в глубину моря. Долго ждал старик на берегу, потом пошел домой. Вернулся он и видит: стоит его старый бедный дом, рядом с ним сидит старуха в рваном платье, а перед ней – разбитое корыто» [Губиева, Яцеленко 2016; 26].

Однако, как известно, отличительная черта русской литературы – психологизм. Русская литература богата психологизмом, проявляющимся не только на уровне сюжета и поступков героев, но также в их внешности, речевом поведении. Для этого зачастую используются эмоционально и стилистически маркированные языковые средства, лексика,

не соответствующая нормам современного литературного языка (в том числе ненормативная), и все те средства, которые были упомянуты ранее. О.И. Глазунова («Давайте говорить по-русски») использует адаптированный рассказ М. Горького «Макар Чудра». Это произведение Горького написано в романтический период его творчества, его отличает повышенный психологизм, основная нагрузка ложится на язык произведения, поэтому он был подвергнут весьма сдержанной адаптации. Приведем небольшой фрагмент этого рассказа из пособия Глазуновой: «Ну, девушка, послушай меня немного! Много я вашей сестры видел, эге, много! А ни одна не тронула моего сердца так, как ты! Эх, Радда, полонила ты мою душу! Ну что ж! Чему быть, так то и будет! Беру тебя в жены перед богом, своей честью, твоим отцом и всеми этими людьми!» [Глазунова 2004; 150]. Поскольку весь рассказ, в особенности романтически непреклонные образы главных героев, во многом, воссозданы за счет особой стилистики, не осуществленный автором пособия «перевод» текста на нейтральный язык мог повлечь значительные потери идейного содержания и привести к непониманию текста иностранными учащимися. В то же время неадаптированный текст такого рода может быть использован только на высоких уровнях владения языком.

Литература

1. *Бондарь Н.И., Лутин С.А.* Как спросить? Как сказать? Пособие по развитию речи для изучающих русский язык как иностранный. – М., 2016.
2. *Глазунова О.И.* Давайте говорить по-русски: Учебник по русскому языку. – М., 2004.
3. *Григорович Д.В.* Гуттаперчевый мальчик. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://az.lib.ru/g/grigorowich_d_w/text_0070.shtml (дата обращения 25.03.2020)

4. Губиева И.Г., Яцеленко В.А. 50 русских текстов: Книга для чтения на русском языке для иностранцев. – М., 2016.

5. Пушкин А.С. Барышня-крестьянка // Пушкин А.С. Собрание сочинений. В 10-ти томах. Т. 5. – М., 1975.

6. Скворцова Г.Л. Употребление видов глагола в русском языке: Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. – М., 2017.

ON THE ISSUE OF ADAPTATION OF LITERARY TEXTS IN TEXTBOOKS OF PRACTICAL RUSSIAN LANGUAGE

The article deals with the main problems of adapting literature for use in classes on Russian as a foreign language, analyzes the fragments of adapted texts presented in textbooks.

Keywords: teaching Russian as a foreign language, literature, adaptation, textbooks on Russian as a foreign language

Х.Э. Исмаилова

*(Национальный исследовательский московский
государственный строительный университет)*

А.Ю. Пшеничникова

(Российский университет дружбы народов)

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ ОШИБОК ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ С ИСПАНСКИМ ЯЗЫКОМ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ ВАРИАНТ – КУБА) НА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

В данной статье рассматривается процесс овладения русским языком у испаноговорящих студентов (региональный вариант – Куба) на начальном этапе обучения. Изучены многочисленные факторы, влияющие на обучение русского языка испаноговорящих студентов. Раскрыт содержательный характер данного вопроса, проанализированы различия фонетических систем испанского и русского языков.

Ключевые слова: фонетика, русский язык как иностранный, Куба, испаноговорящие студенты

В настоящее время актуальным является вопрос о роли национальных языков в методике преподавания РКИ, особенно в многонациональной аудитории. Это связано с расширением их количества и их вариантов, привлекаемых для исследования в области сопоставительного языкознания и лингводидактики. Причиной этого можно считать динамичное развитие современного полилингвального общества и миграционные процессы в мире.

Одним из основных принципов обучения РКИ является учет родного языка учащегося [Будник, Логинова 2009], [Азизова, Исмаилова 2020].

Фонетические ошибки испаноговорящих студентов (региональный вариант – Куба) впоследствии приводят к затруднению понимания звучащей речи и как следствие, препятствуют общению, а в дальнейшем при обучении на Инженерном факультете затрудняют понимание лекции по специальности и ее конспектирование.

В нашей статье мы рассказываем об обучении студентов с Кубы русскому языку на начальном этапе. На подготовительном факультете проходили обучение будущие студенты инженерного факультета и физмата. Среди них был проведен опрос и далее выявлены трудные моменты в обучении фонетике испаноговорящих студентов.

Кубинский испанский имеет значительные отличия от классического варианта испанского языка (кастильский вариант). Кубинцы обязаны своим акцентом испанским колонизаторам (16 в.).

Куба – страна завезенных рабов с Африки, которые также повлияли на формирование испанского языка, особенно это касается произношения.

Кастильский диалект испанского языка является самым распространенным на Кубе. Местные жители используют наречия, максимально приближенные к испанскому языку. Во времена дружбы СССР и Кубы очень много студентов-кубинцев ездили получать образование в

СССР. Считалось, что самой нужной профессией на Кубе станет профессия инженера-строителя. В наши дни группа студентов-магистров инженерных специальностей с Кубы проходила обучение на подготовительном факультете.

Процесс обучения фонетики – это важный этап, с которого начинается учеба на подготовительном факультете: изучение русского алфавита, знакомство с буквами – звуками, интонация и т.д. Важно отметить, что обучение фонетике продолжается на протяжении всей учебы на подготовительном факультете. Для испаноговорящих студентов бывает сложно преодолеть артикуляцию родного языка, возникают ошибки, которые можно выявить на начальном этапе обучения.

В начале 20-х гг. 20 века академик Л.В. Щерба, наряду с другими известными учеными, занимался изучением русской фонетической системы в сопоставлении с фонетическими системами других языков. Согласно его определению – смысл обучения фонетике состоит в сознательном усвоении произношения, основанном на сравнении артикуляционных баз иностранного и родного языка учащегося.

В нашей статье мы рассмотрим фонетические консонантные системы русского и испанского языков, именно здесь чаще всего возникают трудности у испаноговорящих студентов.

Русский язык насчитывает 36 согласных фонем. В испанском языке их значительно меньше: в состав согласных фонем современного испанского языка входит 19 фонем.

Согласные фонемы русского и испанского языков делятся по способу образования на 3 большие группы: смычные, щелевые и дрожащие. Но отсутствие в испанском языке аффрикат, фонем [х], [щ], а также разное качество шипящих – все это представляет определенную трудность, так отметили испаноговорящие студенты с Кубы.

Системам русского и испанского языков присущи общие фонологические различия гласных по ряду, подъему, лабиализованности и нелабиализованности [Климова, Юрченко, Черкашина, Кулик 2017; 108].

Система согласных фонем испанского языка довольно специфична и разнообразна:

- испанские согласные [p,t,k] кроме относительно слабой артикуляции характеризуются еще и тем, что в разговорной речи они реже употребляются на конце слога;

- ряд фонем [m,n,l,r,R] не имеют парных глухих согласных (как и в русском языке), но глухие перед ними не озвончаются;

- отсутствие парных глухих и звонких согласных, неразличение твердых и мягких согласных [мать – (мат), письмо – (письмо)];

- произношение носового согласного [n] в некоторых позициях;

- встречаются противопоставления [r, R].

Система согласных фонем русского языка тоже отличается специфичностью и разнообразием:

- глухие согласные преобладают над звонкими;

- русские согласные образуют пары глухих и звонких фонем;

- есть согласные [ц,ж,ш], которые отсутствуют в испанском языке, что приводит к замене, например, звука ц звуком с [цена – (сэна)];

- неразличение звонких смычных и щелевых в интервокальном положении и перед заднеязычными согласными [губы – (губы), победа – (поведа)] для испаноговорящих, которые в испанском языке не различаются и сливаются в один звук;

- аналогичная ситуация со звуками [с,з], что приводит к неправильному употреблению их различных позиций (светло – ветло).

По утверждению Е.А. Брызгуновой, фонологические ошибки расцениваются как нарушение правильности речи, связанные с интерферирующим влиянием родного языка. Это объяснимо, т.к. является переносом моторно-артикуляторных навыков. Тем не менее, усвоение артикуляции фонемы не вызывает существенных затруднений.

В связи с этим можно сформулировать основные задачи начального этапа обучения фонетики испаноговорящих студентов: 1) сравнивая артикуляционные базы изучаемого и родного языка учащихся, отрабатывать сложные в произношении звуки; 2) работая над согласными, необходимо учитывать трудности произношения (твердых-мягких, звонких-глухих согласных, шипящих), выполняя специальные упражнения и доводя это до автоматизма; 3) включать занятия по музыкальной фонетике как вспомогательные уроки, что способствует развитию слухо-произносительных навыков.

Литература

1. *Азизова М.Э., Исмаилова Х.Э.* Особенности организации вводно-фонетического курса русского языка для инофонов // *Материалы Международной научно-практической конференции «Русский и иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания в вузах Таджикистана».* г. Душанбе, 22 января 2020 г. – С. 9-15.

2. *Брызгунова Е.А.* Практическая фонетика и интонация русского языка. М.: МГУ. – 1963.

3. *Будник Е.А., Логинова И.М.* Лингводидактический аспект обучения португалоговорящих студентов // *Русский язык за рубежом.* – 2009. – N 4. – С. 42-48.

4. *Климова Ю.А., Юрченко Н.В., Черкашина О.М., Кулик С.С.* Сопоставительный анализ фонологических систем русского и испанского языков (в целях обучения испаноговорящих студентов русскому произношению) // *Казанский педагогический журнал,* N6. – 2017.

5. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз. – 1957.

PREVENTION OF PHONETIC ERRORS IN SPANISH-SPEAKING STUDENTS (THE REGION – CUBA) AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING

This article discusses the process of mastering the Russian language in Hispanic students at the initial stage of training. Numerous factors have been studied that influence the teaching of the Russian language to Hispanic students. The substantial nature of this issue is revealed, the differences in the phonetic, grammatical systems of the Spanish and Russian languages are analyzed.

Keywords: phonetics, Russian like a foreign language, Cuba, Spanish speaker

А. В. Карлуччио

(Российский университет дружбы народов)

КОММОДИФИКАЦИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА НА РЫНКЕ ТРУДА ИТАЛИИ

Язык представляет собой не только культурное ядро нации, но и инструмент, позволяющий объединить людей разных стран. Люди изучают иностранные языки и как средство культурного наследия, и как средство общения для достижения более прагматической цели, связанной с будущей профессией. В этом случае язык становится товаром в экономическом смысле этого термина. В этой статье мы проанализируем русский язык в качестве приобретаемого товара в итальянской системе образования и в качестве средства трудоустройства.

Ключевые слова: русский язык, итальянская аудитория, рынок труда

В современном мире, где экономическая ценность может быть приписана каждому аспекту общества, языки также могут рассматриваться с экономической точки зрения [Appadurai 1986]. Любой язык, который становится «товаром», является частью маркетинговой стратегии,

потому что предоставляет любой услуге дополнительную ценность, которая положительно оценивается потенциальным целевым клиентом [Duchene 2009]. Так же он представляет собой рабочий инструмент, являющийся частью человеческого капитала, неотделимого от человека, который владеет им. В настоящее время становится актуальной тема владения русским языком как навыком с экономической ценностью, так как его процесс приобретения добавочной стоимости к человеческому капиталу начался позднее по сравнению с другими европейскими языками, чья значимость на рынке труда появилась вместе с международными экономическими отношениями. В 1991 году, после распада СССР, русский язык стал средством связи со стороны мира, которая была непроницаемой до того времени [Pavlenko 2009]. В этой статье мы кратко проанализируем результаты исследования, связанного с кривой спроса на русский язык как инструмент будущей профессии, одним словом – «коммодификацию языка». Для этого мы совместно с партнерским университетом города Модена пытались выяснить, рассматривается ли русский язык как инструмент и мотивация для облегчения поиска работы.

Как выше указано, анализ был проведен в сотрудничестве с университетом-партнером северной Италии. Выбор этого университета был сделан на основе трех ключевых факторов:

а) высокая надежность местных профессоров, чья готовность сотрудничать в данном проекте имела решающее значение для хорошего результата исследования;

б) развитая индустриальная система северной Италии, в основном базирующаяся на малых и средних предприятиях, чье историческое призвание к интернационализации [Arrighetti и др. 2014] можно рассматривать как триггерный элемент, влияющий на готовность будущих профессионалов

хорошо владеть иностранными языками, помимо английского;

в) высокая привлекательность этого университета для студентов со всей итальянской территории, учитывая относительно низкую плату за обучение, высокую репутацию учебного заведения и высокоразвитое транспортное сообщение между соседними городами.

Цель данного исследования – выявить коммодификацию русского языка с точки зрения его перспективных пользователей. Считается, что не все студенты, изучающие определенный язык, используют его в качестве средства заработка. Иногда работа, которую можно выполнить с определенным иностранным языком, может не отражать ожидания многоязычного специалиста. На этом этапе кандидаты более склонны искать другую работу, не связанную напрямую с областью их высшего образования. Тем не менее, язык является очень гибким инструментом работы, в частности, когда его определяют как малоизученный, который не преподается в школе, и, скорее всего, с точки зрения учащихся, он станет будущим конкурентным преимуществом в поиске работы. Нашей целью было определить коммодификацию русского языка как L2 (второго иностранного языка) или L3 (третьего иностранного языка) с точки зрения итальянских студентов, которые должны были раскрыть наиболее значимые причины, объясняющие выбор данного языка для изучения.

Мы провели опрос, в котором приняли участие 58 студентов из Моденского университета (Италия), обучающихся на первом и втором курсе факультета иностранных языков, изучающих русский язык как иностранный.

Обратимся к результатам исследования. В этой части статьи разберем воспринимаемую респондентами «коммодификацию» русского языка с точки зрения связанных с работой факторов, побуждающих

(заставляющих) изучать русский язык, который является более сложным, чем испанский или французский, для учащихся итальянского происхождения. Полученные в ходе опроса данные представлены в таблице № 1.

Таблица № 1. Результаты опроса.

	Кол-во респондентов	% от общего кол-ва респондентов
Ответили на вопросы	58	(100%)
Назвали факторы, связанные с работой	48	(90%)
работа как единственный выбор	12	(25%)
желание преподавать	8	(17%)
желание открыть свой бизнес	2	(4%)
Назвали факторы, не связанные с работой	15	(26%)

Как показано в таблице выше, подавляющая часть студентов (90%) решили изучать русский язык как иностранный, основываясь на факторе, связанном с работой. В вопросах студентам было разрешено выделять более одного открытого ответа. Так же мы обратились с просьбой поставить цифры рядом с каждым из них, чтобы ранжировать избранные варианты. Когда мы говорим о факторах, связанных с работой, мы подсчитываем все ответы, где, по крайней мере, первый или второй ранжированный выбор был связан с перспективной работой (учитель, сотрудник или предприниматель). В то же время число студентов, рассматривающих связанный с работой фактор как единственную причину, влияющую на их выбор, составляет четверть от предыдущих 90%. Это проливает свет на восприятие русского языка как товара, а также как

добавленной стоимости для человеческого капитала. Итальянские студенты оказались не только заинтересованы способом избежать безработицу, но и следовали за своими детскими увлечениями. Литература, балет, кино, русская культура в целом или просто желание открыть для себя новые страны и менталитет оказали большое влияние на их индивидуальный выбор академического пути. В анализе выбора, связанного с работой, мы видим, что наиболее желательной является должность в частной фирме (продавец, менеджер по экспорту, переводчик), за которой следует государственная занятость (учитель, профессор). Вариант самозанятости рассматривает менее значимая – 3% от общего числа участников.

Целью данного исследования было найти уровень коммодификации русского языка как L2 или L3 в Италии. Этот аргумент сам по себе включает множество экономических, политических и образовательных областей, поэтому невозможно исчерпать эту тему в одном исследовании. Анализ полученных в ходе исследования результатов показал, что, несомненно, итальянские студенты воспринимают русский язык как хорошую инвестицию в будущую карьеру. Подавляющее большинство выбрали русский язык, исходя из факторов, связанных с работой.

Литература

1. A. Appadurai, Introduction: Commodities and the politics of value. In A. Appadurai (Ed.), *The social life of things* (pp. 3-63), Oxford: Oxford University Press, 1986.

2. A. Duchene, "Marketing, management and performance: multilingualism as commodity in a tourism call centre", *Lang Policy*, vol.8, pp. 27-50, 2009.

3. A. Pavlenko, "Language conflict in post-Soviet linguistic landscapes", *Journal of Slavic Linguistics*, vol. 17, pp. 247-274, 2009.

3.

COMMODIFICATION OF RUSSIAN LANGUAGE ON THE ITALIAN JOB MARKET

A language represents not only the cultural core of a nation and its speakers but is also an instrument to connect people of third countries as a lingua franca. Being acquired not only as a means of cultural transfer, but as an instrument of communication to reach a more pragmatic purpose, a language becomes a commodity in the economic sense of the term. In this article we will analyze the use of Russian as a commodity within the Italian education system and as a means of employment.

Keywords: Russian language, Italian students, job market

А.В. Ковалева

(Российский университет дружбы народов)

ОСОБЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ КИРГИЗСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются некоторые особенности в обучении русской фразеологии киргизских школьников. Проводится анализ понятия «менталитет» относительно национально-специфических черт киргизского народа, с целью выявления и предупреждения трудностей в понимании и восприятии семантики русских фразеологизмов представителями киргизского этноса.

Ключевые слова: языковая картина мира, менталитет, русская фразеология, русский язык как неродной

Фразеология как средство отражение языковой картины мира является одним из важных компонентов лингводидактики. Это объясняется тем, что фразеология, как один из уровней языковой системы, включает в себе важные культурно-национальные мотивы. Фразеологизмы выступают как средство вербализации культурных концептов, в которых сохраняются знания о жизни, быте, традициях и обычаях народа, транслирующиеся и передающиеся из поколения в поколение. С этой точки зрения русский язык представлен в многочисленной и

богатейшей по своей актуальности, выразительности и иносказательности системе фразеологических единиц. По мнению, В.А. Масловой «Фразеологизмы играют особую роль в создании языковой картины мира. Она – «зеркало жизни нации». Природа значения ФЕ тесно связана с фоновыми знаниями носителя языка, с практическим опытом личности, с культурно-историческими традициями народа, говорящего на данном языке» [Маслова 2001]. Опираясь на мысль ученого, следует еще раз подчеркнуть непосредственную связь фразеологии с культурой народа, а значит и с его менталитетом. Необходимо отметить, что для данного исследования вопрос о взаимовлиянии языка и менталитета является актуальным, т.к. в условиях преподавания русского языка как неродного важным является учет особенностей национального менталитета в виду предупреждения этнокультурных и этнолингвистических трудностей, связанных с непониманием особенностей традиций, обычаев, мировосприятия и образа мысли языка и культуры изучаемого языка.

Таким образом, под менталитетом понимают «совокупность умственных навыков, духовных установок и культурных традиций, присущих отдельному человеку или человеческой общности» [Азимов, Щукин 2009], а также «те духовно-нравственные и культурные ценности, которые составляют основу мировидения и миропонимания отдельного человека или сообщества, в свою очередь, определяющих их поведение. Менталитет определяют как образ чувств и мыслей, влекущих за собой определенные действия» [Безрукова 2000]. Следовательно, можно предположить, что менталитет – это некий стереотип мышления, система духовно-нравственных и моральных установок, которые складывались в каком-либо человеческом сообществе постепенно, при этом формируя

мировоззрение, как отдельного человека, так и целого народа, этноса.

В условиях преподавания русского языка как неродного в Киргизии важным условием является учет характеристик менталитета обучающихся ввиду предупреждения трудностей восприятия особенностей русской культуры, представленной во фразеологических единицах. Так, одна из особенностей киргизского общества заключается в его патриархальном укладе, который проявляется в том, что представители киргизского этноса во всех сферах признают главой мужчину, уважают и ценят старшее поколение, а также бережно хранят традиции и обычаи культуры. По замечанию киргизского исследователя Т.К. Койчуева менталитет киргизского народа обладает следующими присущими ему национально-культурными чертами: профессиональной несбалансированностью, восприимчивостью к светским условиям и стандартам жизни, духовной открытостью, быстрой адаптацией к современной цивилизации, общей грамотностью населения, доброжелательным отношением к другим народам, этническим группам, ограниченной приверженностью к сотрудничеству, открытостью к другим народам, личной храбростью и стойкостью, уважением к общинной собственности, отсутствием рационализма, педантичности, любви и старательности к труду и т.д. [Койчуев 2007]. Таким образом, перечисленные этнические особенности составляют специфический взгляд киргизского народа на окружающую действительность и формируют его менталитет, знание особенностей которого способствует предупреждению возникновения этнокультурных и этнолингвистических трудностей при изучении русской фразеологии.

Кроме культурно-национальных трудностей, связанных с пониманием системы мировоззренческих взглядов и стереотипов иной культуры (в данном случае – русской) при изучении русской фразеологии, одна из

главных трудностей связана с усвоением и осознанием лексико-семантической составляющей фразеологической единицы. Ввиду того, что фразеологизмы обладают высокой степенью иносказательности, и смысл их не раскрывается непосредственно из совокупности лексических средств, они зачастую могут быть восприняты киргизскими школьниками буквально, т.к. для понимания значения фразеологического выражения необходимы национально-культурные знания, формирующиеся в процессе всей жизни человека в определенной социально-культурной среде.

Например, если при изучении русской лексики или во время прочтения текста художественной литературы ученику встретится такой фразеологизм, как *«седьмая вода на киселе»*, то, не обладая достаточными знаниями культуры русского народа и не имея в своей языковой картине мира понятие, которое называет эта фразеологическая единица, ученику сложно (или почти невозможно) будет понять не только семантику фразеологизма, но и весь контекст предложения или текста.

Для того чтобы семантика фразеологизма была не только понята, но и, (что самое важное), чтобы данное фразеологическое выражение вошло в языковую картину мира учащегося, сформировав тем самым определенную понятийно-смысловую сферу, необходимо дать лексико-культурологический комментарий, т.е. объяснить значение единичных слов (кисель, седьмая вода) и далее – раскрыть семантику фразеологизма, если это возможно осветить историю его возникновения. Так, обращаясь к фразеологическому словарю, находим, что фразеологизм *«седьмая вода на киселе»* употребим к человеку, который находится в крайне отдаленном родстве с кем-либо. «Происхождение этого оборота связано с изготовлением киселя, представляющего собой жидкую студенистую массу.

Если кисель долго стоит, то он теряет свои вкусовые качества, и на нем появляется слой воды. Седьмая вода – вода, появившаяся на длительно стоявшем киселе второй раз, отчего ее вкус ничего общего с киселем уже не имеет. Числительное семь употреблено здесь обобщенно символически, как и в других русских пословицах и поговорках, поэтому оно варьируется. Возможен также вариант десятая вода на киселе» [Справочник по фразеологии 2013]. Подобного рода комментарий призван исключить непонимание учеников-киргизов значения фразеологизма. В том случае, если семантика фразеологизма будет усвоена, то и дальнейшее его использование в устной и письменной речи учащихся будет реализовано.

Таким образом, при обучении русской фразеологии учеников-киргизов могут возникнуть трудности, связанные с культурно-национальными особенностями киргизского и русского этносов, а также с особенностями семантики фразеологического выражения. Последнее связано с тем, что в современном русском языке есть множество фразеологизмов, которые являются употребительными в различных речевых ситуациях, жанрах и стилях, однако, несмотря на это, большинство из них потеряло связь с действительностью, т.е. действию, предмету или явлению, названным во фразеологическом выражении, мы не можем найти аналог в современной жизни. Таким образом, язык сохраняет национальные особенности русского менталитета даже в тех случаях, когда исчезают причины или факты появления национально-специфических черт, что позволяет ученикам-киргизам, изучающим русский язык как неродной, усваивать черты национального характера и особенности русской национальной ментальности, тем самым формируя свою языковую картину мира, интегрированную родным – киргизским и неродным – русским языком.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. Режим доступа: https://methodological_terms.academic.ru (Дата обращения: 20.03.2020)

2. *Безрукова В.С.* Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург, 2000. Режим доступа: https://spiritual_culture.academic.ru (Дата обращения: 15.03.2020)

3. *Койчубев Т.К.* Менталитет кыргызов: история и современность // Избранные сочинения в 3 томах. Том 3. Экономика Кыргызстана на переломном этапе. – Б.: ЦЭС при ПКР, ОО «Экономисты за реформу», 2007. – 301 с. Режим доступа: <http://www.literatura.kg/articles/?aid=595> (Дата обращения: 12.03.2020)

4. *Маслова В.А.* Лингвокультурология. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с. Режим доступа: <http://www.helpforlinguist.narod.ru/200110N0057/MaslovaVA.html> (Дата обращения: 19.03.2020)

5. Справочник по фразеологии, 2013. Режим доступа: https://frazeeolog_ru.academic.ru (Дата обращения: 12.03.2020)

FEATURES IN TEACHING RUSSIAN PHRASEOLOGY OF KYRGYZ PUPILS

The article discusses some features in the study of Russian phraseology by Kyrgyz students. The concept of “mentality” is analyzed with respect to national-specific features of the Kyrgyz people, with the aim of identifying and preventing difficulties in the understanding and perception of the semantics of Russian phraseological units by representatives of the Kyrgyz ethnic group.

Keywords: linguistic picture of the world, mentality, phraseology, Russian as non-native language

Е.В. Комарова

(Финансовый университет при Правительстве РФ)

**О МНОГОАСПЕКТНОЙ РАБОТЕ
С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ**

В статье акцентируется важность анализа языковых средств в художественном тексте. Автор показывает разные типы заданий для студентов при наблюдении над языковыми особенностями рассказа А.П. Чехова «Радость».

Ключевые слова: художественный текст, А.П. Чехов, приемы работы с текстом, коммуникативная компетенция

Система преподавания русского языка как иностранного вне зависимости от будущей специальности обучающихся направлена на формирование свободной речевой деятельности на русском языке в любой сфере общения. Невозможно изучать язык в отрыве от национальных и культурных особенностей его носителей. А потому на занятиях по русскому языку как иностранному так ценны произведения художественной литературы. Именно они служат благодатным культурно-историческим материалом и играют роль средства постижения национального менталитета носителей изучаемого языка. Особенно полезны для иностранных студентов аутентичные тексты, поскольку в них учащиеся могут наблюдать, так сказать, реальную жизнь грамматических явлений русского языка и появляется возможность скорректировать полученные навыки практического владения языком. Такие тексты способны развивать эстетический вкус и могут служить хорошим стимулом к более интенсивным и осозанным самостоятельным занятиям русским языком.

Емкие и увлекательные ранние рассказы А.П. Чехова всегда были объектом практической работы на занятиях по русскому языку как иностранному в связи со стилистическим

своеобразием этих произведений. Многие исследователи указывают на их «нетрадиционность» [Ужегова, 2014; 63]. Действительно, язык и стиль ранних рассказов писателя весьма специфичен: они легки, поучительны, им свойственна особая динамика развития действия. Они представляют собой маленькие сценки и как будто предназначены для инсценировки.

Цель статьи – показать все возможные аспекты работы на занятиях по русскому языку как иностранному с рассказом А.П. Чехова «Радость». Актуальность обращения к данной теме продиктована, во-первых, постоянным интересом методистов и преподавателей к возможности использования на занятиях с иностранными студентами произведений художественной литературы. Во-вторых, иностранный язык не может и не должен изучаться как абстракция, схема, как совокупность разных парадигм. Единственной мотивацией может быть любовь к слову, без нее нельзя изучать язык, а потому без лучших образцов художественной литературы здесь не обойтись.

Несмотря на то, что выбранный рассказ состоит всего из двух страниц, он содержит богатейший и интереснейший материал для осваивающих русский язык, помимо этого в рассказе есть интригующий сюжет, драматизм действия, ирония. Хотя рассказ написан в 1883 году, в нем совсем мало слов и выражений, требующих исторического и лингвистического комментария. Рассказ поражает простотой, легкостью и живостью языка, стремительностью развития действия, поэтому, он обычно понятен и интересен иностранным учащимся. Текст хорош еще и тем, что подходит для изучения абсолютно всем студентам, независимо от уровня их подготовки и профиля обучения.

Итак, как же можно применить рассказ на занятиях по РКИ? Если следовать известной методике использования произведений художественной литературы, предложенной Н.В. Кулибиной [Кулибина 2001], которая выделяет

предтекстовый, притекстовый и послетекстовый этапы изучения материала, мы предлагаем начать работу с прослушивания рассказа в профессиональном исполнении. Именно так студенты смогут еще раз убедиться в красоте звучания русской речи, и, возможно, этот рассказ, будет служить толчком к обращению к другим произведениям писателя, сможет пробудить интерес к изучению русского языка. После прослушивания рассказа стоит уделить внимание идейно-содержательной стороне произведения [Шульгина, Беляева. 2018; 138].

В группах студентов продвинутого уровня подготовки можно порассуждать о том, почему автор изменил первоначальное заглавие рассказа (он назывался «Велика честь»), объяснив значение устойчивого выражения *велика честь/много чести (кому)*, употребляемого иронически о ком-либо не заслуживающем внимания. Интересным будет и сравнение этого рассказа с другим знаменитым сочинением А.П. Чехова – рассказом-сценкой «Смерть чиновника». В обоих произведениях известный чеховский подтекст основан на преувеличенной оценке героями своих поступков. В «Радости» постыдное, заслуживающее осуждения (герой, *находясь в нетрезвом состоянии...*) и чуть ли не обернувшееся трагедией событие (герой потерял сознание и ему потребовалась медицинская помощь, после того как через него переехали сани с сидящим в них человеком) превращается в предмет гордости, радости и даже счастья. В «Смерти чиновника» незначительный случай расширяется в сознании героя и доходит до трагедии и полного абсурда. В этих двух рассказах автор смеется над человеческой глупостью, нелепостью, внутренней пустотой.

Уместной будет работа над русскими пословицами и поговорками, содержательно соответствующими рассказу «Радость»: *добрая слава за печкой спит, а дурная по свету бежит; глупая голова ногам покою не дает; каковы дела, такова и слава*. Затем целесообразно объяснить смысл этих

выражений и сопоставить их с подобными высказываниями в родном языке студентов. Так будет практически реализовываться традиционная для русской школы нравственно-воспитательная функция обучения.

Выбранный рассказ особенно интересен в отношении функционирования в нем глаголов и глагольных форм. На его материале можно отрабатывать и закреплять такие важные грамматические темы, как употребление глаголов движения, видовременные формы глагола, употребление глаголов в императиве, семантика приставочных глаголов. Например, уже в самом начале рассказа мы наблюдаем контрастное использование глаголов, относящихся к Мите (*влетел и быстро заходил*) и членам его семьи (родители *ложились спать*, сестра *дочитывала* книгу, братья-гимназисты *спали*). Так как в рассказе нет описаний героев, все характеристики и оценки формируются с помощью глагольных форм. И здесь можно предложить студентам выписать в порядке их следования в тексте все глаголы в изъявительном наклонении, характеризующие Митю Кулдарова (*влетел, заходил, захохотал, сел, вскочил, побегал, сел, вытащил, подал, ткнул, схватил, сложил, выбежал*), проанализировать их семантику и цель использования в тексте.

Отдельно следует рассмотреть примеры употребления в тексте глаголов в форме императива: *поглядите, говори, слушайте, продолжайте, спрячьте, читайте*. Полезным для студентов будет задание проследить, как именно используются в речи героя анализируемого рассказа приведенные грамматические формы.

Чеховский текст дает нам возможность практически закрепить самые сложные, объемные и центральные в русской грамматике моменты: категории наклонения и вида глагола, что представляется особенно значимым, поскольку у иностранных студентов, изучающих русский язык, нет интуитивного представления о правильности использования

в речи выбранной грамматической формы. Развить чувство уверенности в безошибочности выбора той или иной грамматической формы поможет как раз наблюдения над ее употреблением в аутентичном тексте, имитирующем живую разговорную речь.

Работа с приставочными глаголами и их семантическими отличиями от бесприставочных, как и любые другие задания и упражнения по русскому словообразованию, обогащают речь и развивают языковую догадку, способствуют становлению навыка адекватной расшифровки текста при аудировании и чтении. При изучении рассказа «Радость» в иностранной аудитории необходимо обратиться также к такому экспрессивно-стилистическому приему, как лексический и синтаксический повтор, и прокомментировать соответствующие примеры: мать Мити дважды *взглянула на образ и перекрестилась*; Митя бегает по всем комнатам в доме и дважды садится; восклицания героя (*Я никак не ожидал! Нет, я никак не ожидал!*); дважды Митя просит отца начать и продолжать чтение заметки (*Читайте! Читайте же! Дальше! Вы дальше читайте*).

Стоит обратить внимание учащихся на прием «текст в тексте»: в рассказ включен фрагмент полицейского протокола о происшествии с Митей Кулдаровым. Достаточно подготовленные студенты обнаружат здесь некоторые черты языка деловых документов, в частности, употребление форм страдательных причастий: *лошадь... была задержана дворниками*, *Кулдаров был отведен в полицейский участок и освидетельствован врачом* и т.д. Поскольку «Радость» – рассказ-сценка, интересно и полезно будет его инсценировать и одновременно поработать над восклицательной интонацией, эмоциональностью и экспрессией русской речи. Наконец, нельзя исключать и сопоставительно-языковую работу с текстом. Поиск лексико-грамматических соответствий, аналогий и различий в языке

оригинала и перевода на другие языки всегда увлекает и положительно мотивирует студентов.

В заключение подчеркнем, что всякое предложенное преподавателем задание по рассказу А.П. Чехова «Радость» будет работать на пополнение словарного запаса учащихся, на развитие языкового чутья и формирование коммуникативной компетенции, на свободное и правильное изъяснение на русском языке, а следовательно, будет служить базой для применения полученных знаний при профессиональном использовании русского языка в дальнейшем.

Литература

1. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. – СПб, 2001.

2. Ужегова С.О. [Внутритекстовые коммуникативные отношения в ранних рассказах А.П. Чехова // Научный результат. Серия: Вопросы теоретической и прикладной лингвистики.](#) 2014. – Т. 1. № 2 (2). – С. 61-67.

3. Шульгина Н.П., Беляева Н.В. Художественный текст на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере рассказа М. Горького «Челкаш») // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика, 2018 – № 2(25). – С. 135–143.

ABOUT MULTI-ASPECT WORK WITH WITH LITERARY TEXT IN CLASSES ON THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

The article emphasizes the importance of the analysis of linguistic means in a literary text. The author shows different types of tasks for students while observing the language features of the story of A. Chekhov "Joy."

Keywords: literary text, A. Chekhov, techniques for working with text, communicative competence

Т.В. Корнев

(Российский новый университет)

К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ ВИДОВ ГЛАГОЛА У ИНОСТРАНЦЕВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

В данной статье автор анализирует способы представления видов глагола в различных учебных пособиях, а также сравнивает предполагаемое использование видов глагола у студентов иностранцев с тем, как их используют носители русского языка

Ключевые слова: аспектология, методика преподавания видов глагола, виды глагола

Цель статьи – проанализировать сложившуюся тенденцию в методике преподавания русского языка как иностранного такой темы как виды глагола на начальном уровне обучения и обозначить трудности, с которыми может столкнуться студент, изучающий русский язык. Причина интереса к этой теме – сложность явления, которое, зачастую отсутствует в родном языке студентов (к примеру, англоговорящих или испаноговорящих).

Прежде чем мы перейдем к анализу различных учебников и учебно-методических комплексов по РКИ, которые дадут нам общую картину по этому вопросу, нам следует обратиться к государственному стандарту по русскому языку как иностранному элементарного уровня и лексическому минимуму. Стандарт элементарного уровня указывает, что по окончании курса в 100-120 часов, студент уже должен понимать, что такое вид глагола и использовать пары известных ему глаголов [Владимирова 2001; 13]. Лексический минимум указывает 43 видовых пары в качестве обязательных, плюс четыре глагола совершенного вида от глаголов движения: *пойти, прийти, поехать, приехать*.

Рассмотрим различные подходы к презентации материала на начальном уровне. В учебном пособии «Дорога в Россию» для элементарного уровня понятие о видах глагола вводится таблицей значений употребления совершенного и несовершенного видов [Антонова 2017; 203]. Для совершенного вида указываются значения результата, изменения ситуации, однократности действия; для несовершенного – название действия, факт, повторяемость, процесс. То есть, студентам предлагается определять уместность использования того или иного вида глаголов по контексту – главный и единственно возможный метод освоения данной грамматической категории.

Следующее учебное пособие к рассмотрению – «Жили-были» для элементарного уровня. Тема видов глагола вводится в нем похожим образом: вопрос «Что ты вчера делал?» отсылает нас к общему названию действия или процессу, в то время как «И как, сделал?» отсылает к результату действия [Миллер 2016; 88].

Похожую ситуацию мы видим и в учебном пособии «Поехали» – главное различие прописано между значениями «результат» и «процесс» [Чернышев 2009; 197]. Согласно данному пособию, ответ на вопрос «Что ты вчера делал?» также предполагает только единственно верный ответ с НСВ – «Я читал» или «Ходил в музей».

Интересным является то обстоятельство, что при таком подходе уже на элементарном уровне у студентов может возникнуть недоумение при общении с носителями русского языка в простейших контекстах. Дело в том, что, по нашему мнению, даже для носителей языка – наших соотечественников – выбор того или другого вида глагола в речи не всегда очевиден, далеко не каждый человек может аргументировать, почему он выбрал ту или иную форму. В частности, в обычной речи на вопрос «Чем ты занимался вчера?» или «Что делал?» носитель в равной степени может использовать оба вида большей части глаголов,

руководствуясь, например, эмоциональным подтекстом, который очень плохо считывается инофоном.

Чтобы не быть голословными, мы провели небольшой опрос среди людей, как с филологическим, так и без филологического образования. В выборке участвовало 50 человек, которым были предложены 5 вопросов с выбором ответа. Опрашиваемым предлагалось ответить на вопрос «Что вы вчера делали?» в разных вариациях. Среди ответов был представлен вариант с СВ, НСВ или «оба варианта подходят» (см. таблицу ниже). В случае, если тестируемый отвечал «оба варианта подходят», мы просили объяснить его, в каких ситуациях он мог бы использовать тот или иной вариант и почему он выбирает именно его.

Номер вопроса («Что вы вчера делали?»)	Варианты ответов	Процент ответивших
1	Я вчера ходил в кино	18% (9 человек)
	Я вчера сходил в кино	26% (13)
	Оба варианта	56% (28)
2	Я вчера звонил маме	12% (6)
	Я вчера позвонил маме	36% (18)
	Оба варианта	52% (26)
3	Я вчера ездил на дачу	10% (5)
	Я вчера съездил на дачу	12% (6)
	Оба варианта	78% (39)
4	Я вчера смотрел фильм	22% (11)
	Я вчера посмотрел фильм	24% (12)
	Оба варианта	54% (27)
5	Я вчера готовил еду на неделю	14% (7)
	Я вчера приготовил еду на неделю	44% (22)
	Оба варианта	46% (23)

Любопытный факт заключается в том, что большинство тестируемых (около 58%) выбрали ответ «Оба варианта подходят» на большинство вопросов, а на просьбу указать, есть ли разница между двумя ответами, большинство из них выразили уверенность, что они могли бы использовать любой из видов глагола в одних и тех же ситуациях. Другой интересный факт заключается в том, что среди выбиравших вариант содержащий только СВ или НСВ, большинство выбрали именно СВ (28% против 15%), несмотря на то, что в большинстве учебников по РКИ данный контекст трактовался бы как «общее название действия» и студент, изучающий русский язык должен выбирать глагол именно несовершенного вида в подобном контексте на элементарном и базовом уровнях.

Безусловно, этот опрос не показывает реальной картины использования видов глагола носителями русского языка, но сам факт того, что результаты тестирования столь неоднозначны, может натолкнуть на размышления о том, на что стоит обращать внимание учителю русского языка как иностранного, когда курс подходит к разделу о видах глагола – ведь в реальности, иностранные студенты не всегда будут встречаться с лингвистами и преподавателями-филологами, которые осознают, как и почему они используют ту или иную конструкцию.

В то же время сомнению не подлежит и необходимость ввода значения «общего названия действия, факта» при объяснении сферы использования несовершенного вида глаголов, однако, принимая во внимание результаты данного опроса, нам следует понимать, что при объяснении различий между видами глагола необходимо ориентироваться не только на учебные тексты, но и на реальные примеры использования их носителями с дополнительными комментариями и пояснениями каждого случая, когда на практике носители используют оба вида глагола в одинаковых ситуациях, чтобы избежать

несоответствия учебного материала реальному языку и как следствие – потери доверия к материалу и частичной утраты мотивации.

Литература

1. *Владимирова Т.Е. и др.* Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень -М.— СПб, Златоуст, 2001.

2. *Антонова В.Е. и др.* Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). – СПб, Златоуст, 2017.

3. *Миллер Л.В. и др.* Жили-были...28 уроков русского языка для начинающих: учебник. – СПб, Златоуст, 2016.

4. *Чернышев С.И.* Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. – СПб, Златоуст, 2009.

5. *Андрюшина Н.П. и др.* Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. – СПб, Златоуст, 2015.

ON THE ISSUE OF DIFFICULTIES IN LEARNING VERB TYPES IN FOREIGNERS WHEN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE INITIAL STAGE

This article deals with analysis of different ways of presenting the aspect of Russian verbs to foreign students and comparison of suggested usage of perfective and imperfective forms by foreign students with the ways Russian native speakers use them in similar situations.

Keywords: aspect, perfective verb, imperfective verb, methodology of teaching the aspect of Russian verbs

О.М. Крижовецкая
(Тверской государственный технический
университет)

О.А. Полоскова
(Тверской ГМУ Минздрава России)

О ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛАОССКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена проблеме изучения и сопоставления паремиологических единиц на занятиях по РКИ. Представлены некоторые результаты изучения и сравнения социокультурных смыслов представителей восточной и западной философии.

Ключевые слова: симболарий культуры, паремиологические единицы, лингвокультурология, восточная и западная философия

Язык является отличительной чертой человека, не только выделяющей его из ряда всех других живых существ, но и позволяющей аккумулировать и накапливать знания предыдущих поколений и передавать их из прошлого в будущее. Тесная взаимосвязь языка, мышления и культуры практически исключает функционирование данных понятий по отдельности, делая их, таким образом, неотделимыми друг от друга. Человек формирует свои представления о мире через его восприятие и осознание посредством органов чувств, осмысливая их и формулируя на их основании суждения, которые впоследствии передает другим людям. Таким образом, человек, являясь носителем и языка, и культуры, становится, своего рода, связующим звеном между языком и реальным миром. Язык является и отражением отношения человека к себе и к окружающему миру. Выявление ментальных особенностей, культуры посредством языковых знаков происходит в соотнесении с кодами

культуры, которые составляют ее «симболярий» [Топоров 1995; 26] – символы, стереотипы, эталоны, формы поведения и т.п.

Значение языкового явления связано с содержанием сознания индивида. Структура значения предполагает как индивидуальный, так и коллективный опыт, «процесс соотнесения идентифицируемой словоформы с некоторой совокупностью единиц глубинного яруса лексикона, отражающей многогранный опыт взаимодействия индивида с окружающим миром» [Залевская, 2005; 107].

Вопросы отражения культуры страны изучаемого языка в процессе обучения самому языку напрямую связаны с национальными культурными стереотипами речевого общения, поскольку усвоение кодов культуры (ассоциаций, символов, типовых реакций и т.д.) в процессе постижения новой культуры во многом определяет межкультурную коммуникацию.

Стоит отметить, что выражение одного и того же понятия у разных народов может существенно различаться, что обусловлено разными природными, климатическими условиями, а также социальным окружением. По мнению Ф.М. Достоевского, «живым языком» может обладать исключительно «народ» («язык – народ») [Достоевский 2017; 147] – люди, в совершенстве владеющие языком, использующие язык не только как зеркало, отражающее окружающие явления, а как призму, преломляющую понятия в соответствии с той картиной мира, которая существует и детерминирована культурой конкретного этноса. Для того чтобы быть «понятнее себе и другим», сказать «себе то, что хочу сказать, тем глубже скажу это и тем глубже сам пойму то, что хотел сказать», необходимо знание не только языка, но необходимо мыслить «стихийной основной силой того языка» [Достоевский 2017; 147]. Понять же все нюансы смысла, обозреть всю картину мира того или иного народа можно исключительно посредством его родного языка, «с

которым, так сказать, рождаются» [Достоевский 2017; 147]. При этом культурная картина мира всегда богаче языковой. Но именно через язык культурная картина мира реализуется, вербализируется, хранится и передается из поколения в поколение.

Для успешной коммуникации представителей различных культур необходимо не только знание языка одной из культур или языка-посредника, но и знание картины мира собеседников, системы кодов культур, фиксируемых в языковом сознании участников коммуникации с целью определения сходств и различий в мироощущении двух народов. Чаще всего проблемы коммуникации могут наблюдаться у представителей двух противоположных по своей философии культур, например Восток – Запад. Данные проблемы могут быть связаны не только с реалиями действительности, отсутствующими в одной из культур, но и с миропониманием, сформировавшимся под влиянием религии и традиций и закрепившимся в паремиологических единицах.

Под термином «паремия», вслед за исследователями, понимаются народные афоризмы, в первую очередь пословицы и поговорки, выделяемые как «относительно самостоятельный пласт языковых выражений» [Аппоев, 2012; 5]. Пословица – это изречение, выражающее мнение конкретного этноса. Оно согласовывается с образом жизни и мыслями многих людей, переходя из века в век и отражая авторитет поколений. Поговорка – более широко распространённое выражение – «речение, образно определяющие какие-либо жизненные явления» [Жуков 1987; 5].

В качестве иллюстративного материала представлен некоторый опыт работы с лаосскими паремиями на занятиях по русскому языку как иностранному в аудитории носителей лаосского языка. Наиболее яркий пример несвойственного для европейцев мировосприятия можно найти в лаосских

паремиях, которые на первый взгляд могут показаться представителю западной культуры алогичными и непонятными: *Деньги – это Бог* (ເງິນຄືພະເຈົ້າ); *Жизнь – это сон, образование – это ценность, а заветное желание – это счастье* (ເຊື່ອວິດຄືຄວາມພໍ້ນັ້ນສິ່ງສໍາຄັນຄືການສຶກສາສິ່ງປາຖະຫນາຄືຄວາມສຸກ); *Знание – это свет, старательность – это компас, идея – это направление* (ຄວາມຮູ້ຄືແສງສະຫວ່າງຄວາມພາກພົບຄືເຂັມທົດຄວາມຄິດຄືທາງເດີນ) Для самих же лаосцев как для представителей восточной цивилизации и последователей буддизма данные понятия являются вектором движения, которого следует придерживаться в земной жизни. Ведь, согласно буддизму, земная жизнь – это лишь кратковременное пребывание души на земле в некоем теле-сосуде, которое мимолетно и не идет ни в какое сравнение с вечной жизнью души. Таким образом, земная жизнь может представляться не иначе как сон. Но во время этого короткого сна душа человека не имеет права отдыхать, а должна постоянно совершенствоваться, чтобы совершенствовать мир вокруг. При этом лаосцам свойственно осознание того, что любой человек несовершенен (иначе, зачем тогда совершенствоваться), и он может допускать ошибки: *Четвероногие животные могут иногда упасть; умный человек может иногда что-то забыть* (ສັດສີ່ຕີນຍັງຮູ້ພາດນັກປາດຍັງຮູ້ຫຍັງ).

Древняя восточная философия в противовес западной философии, на которую огромное влияние оказало бурное развитие науки и технического прогресса, утверждает единство и целостность бытия человека и природы, природы и космоса. Поэтому и реалиям природы в картине мира лаосского народа отводится особое место. Растения, произрастающие на территории государства, природные

объекты (океан, лес, реки), животные, обитающие в этой местности (крокодилы, тигры, слоны, рыба), стихийные бедствия, присущие данному региону, а так же предметы быта, являющиеся источником дохода – все эти культурологические особенности можно наглядно проследить в лаосских поговорках: *будь, как черепаха и варан* (ເຕົ້າກຸ່ມປາກເຕົ້າແລນກຸ່ມປາກແລນ); *если в лесу нет деревьев, нельзя называть это лесом; если на дне озера нет водорослей, там не может жить рыба* (ມີດົງບໍ່ມີໄມ້ເຮົາອັນໃດມາເປັນປາມີຫນອງບໍ່ມີຫຍັງບໍ່ອົງປາຊື່ຊື່ນຢູ່ບໍ່ອັນໃດ); *слон ценен костью, тигр ценен шкурой, рыба ценна мясом* (ຊ້າງດຶງຢູ່ງາບາດຢູ່ເນື້ອເສື້ອດຶງຢູ່ສີ່); *лодка зависит от воды; тигр зависит от леса* (ນ້ຳເພິ່ງເຮືອເສື້ອເພິ່ງປາປາເພິ່ງນ້ຳ); *у старого буйвола нет зубов, поэтому он любит молодую траву* (ຄວາຍເຖົ້າຢາກກິນຫຍັງອອ່ນ); *искать иголку в океане* (ງົມຂົນໃນມະຫາສະຫມຸດ).

Некоторые из этих поговорок могут быть непонятны носителю европейской картины мира даже при дословном переводе. Что уж говорить о закодированных смыслах, скрытых, например, за игрой слов, а также о смыслах, связанных с восприятия животных, известных сугубо в лаосской картине мира. Именно поэтому только погружение «на глубину мысли заимствованного, чужого языка» [Достоевский 2017; 147], расшифровка культурного кода и более близкое и детальное знакомство с культурой собеседника могут способствовать пониманию представителями различных культур друг друга, а следовательно, и успешной коммуникации.

Подводя итоги сказанному, следует отметить, что паремиологические единицы лаосского народа представлены довольно большим фондом, но в рамках данной работы мы ограничимся наблюдениями.

Литература

1. *Антоев А.К.* Вербализация жизненного опыта социума в паремиях // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. № 13 (267). С. 5-7.
2. *Достоевский Ф.М.* Дневник писателя (1876) – Достоевский Ф.М. / июль и август / глава третья / II. – М.: Православная художественная литература, 2017.
3. *Жуков В.П.* Словарь фразеологических синонимов русского языка: около 730 синоним. рядов – М., 1987.
4. *Залевская А.А.* Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. – М., 2005.
5. *Топоров В.Н.* Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического. – М., 1995.

LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECT OF PAREMICAL UNITS (BASED ON THE LAO LANGUAGE)

This article is devoted to the study and comparison paremical units in studying of Russian as a foreign language. The article presents some results of studies of social and cultural meanings of representatives of Eastern and Western philosophy.

Keywords: simboluri culture, paremical units, linguoculturology, Eastern and Western philosophy

Е.Г. Луговская

*(Приднестровский государственный университет
им. Т.Г. Шевченко)*

ОСОБЕННОСТИ РЕФЛЕКСИИ В ВИРТУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Характер проявления рекурсивности в коммуникации рассматривается как требование к форме реализации коммуникативного взаимодействия в виртуальном общении (устно-письменный формат). Традиционные формы речи обеспечивают возможность отражения рефлексии образов коммуникантов, а устно-письменная речь - метарефлексии.

Ключевые слова: виртуальная коммуникация, устно-письменная форма речи, рефлексия, метарефлексия, рекурсия

Специфика виртуальной коммуникации обусловлена ее опосредованностью техническими средствами связи, которые позволяют в каком-то смысле поймать момент, когда высказывание уже материализовано и существует вне адресанта, но еще не получено и не переработано адресатом. Коммуникант, продуцируя сообщение и встраивая его в виртуальный дискурс, имеет возможность оценить (перепроверить) свое высказывание с точки зрения органичности его нахождения именно в этом дискурсе.

При непосредственном общении у адресанта есть только тот момент, когда высказывание задумано и ему кажется, что это его высказывание; и тот момент, когда высказывание уже произнесено, отдано адресату и теперь это уже не его материал. Если он хочет что-то изменить или дополнить, ему необходимо просто реализовать другое высказывание. Рефлексия адресанта опосредована реакцией адресата, то есть тем фрагментом текста коммуникации, за воплощение которого отвечает его собеседник.

Для реализующего письменное высказывание в рамках письменной формы речи такой момент, когда можно оценить свое высказывание, как свое, на первый взгляд, тоже есть. Однако, в этот момент коммуникант оценивает свое высказывание в рамках все еще своего дискурса, и, что бы он не изменил, отразит лишь его понимание сути коммуникации, но не приблизит его к представлению о том, как данный текст будет восприниматься его собеседником. Рефлексия адресанта опосредована тем фрагментом текста коммуникации, за который отвечает он сам.

Другими словами, продуцируя высказывание при непосредственном устном общении говорящий рефлексировать по поводу образа себя в глазах своего собеседника (перлокуция); при опосредованном письменном общении пишущий рефлексировать по поводу образа своего

собеседника - так, как пишущий его понимает (иллокуция), и только виртуальная коммуникация позволяет адресанту рефлексировать по поводу самого текста коммуникации (чистая локуция).

Таким образом, и в условиях устной, и в условиях письменной формы речи собеседники, воплощая коммуникацию, имеют дело только с фрагментами текста, тогда как в устно-письменной форме речи заложена потенция реализации полного текста воплощаемой ими коммуникации.

В последнем случае собеседники одновременно существуют как участники коммуникации процесса, распространяющегося во времени и пространстве, и рефлексируют по этому поводу, и как компоненты результирующей коммуникации – текста, характеристики которого дают представление об их образах. В этом случае речь идет уже о рефлексии более высокого порядка – метарефлексии.

Данное утверждение верно как для условно письменных видов общения, так и для условно устных – в видеочатах всегда есть окно, где говорящий может видеть и себя (контроль видеоканала), если пересылается аудиосообщение, адресант при желании тоже может прослушать свое сообщение и принять решение о необходимости его корректировки (контроль аудиоканала).

Вышеуказанная особенность виртуальной коммуникации делает ее удобным средством передачи информации и уникальным материалом для анализа функционирования коммуникации как субъекта. И, по нашему мнению, именно эта особенность может быть положена в перечень оснований для выделения отдельной формы речи – устно-письменной.

Признаки устности и письменности для этого вида коммуникации подробно описаны в научных статьях и монографиях, отмечено, что в зависимости от специфики

жанра степень представленности тех или иных признаков может варьировать, что в какой-то степени и обусловило неоднозначное отношение к самому термину устно-письменная речь.

Соглашаясь с замечанием Е.И. Литневской о том, что «коллективное языковое сознание (а зачастую и профессиональное лингвистическое) до сих пор параметр устности не отделяет от параметра разговорности» [Литневская 2011], мы подтверждаем формирование устно-письменной формы речи. Новая форма речи, включая в себя весь набор возможных характеристик письменной и устной форм речи, навязывает говорящему (пишущему) способ речевого представления, а вместе с ним и те тактики, которые «примет» такая коммуникация. Парадоксально, но если в устной или письменной речи адресант обязательно реализует ту или иную интенцию и идет от смысла к тексту, то в рамках виртуальной коммуникации продуктивно движение от текста к смыслу, когда сам текст коммуникации подсказывает необходимые речевые действия.

Рассмотрение коммуникации как субъекта позволяет предложить усеченную модель коммуникации, в которой интерес представлять будут только два компонента – само сообщение (из традиционной структуры коммуникации, предполагающее наличие продуцента - коммуниканта) и рефлексия на сообщение (обобщенное представление психических процессов участников коммуникации).

Сравним линейные модели коммуникаций с участием двух коммуникантов (точнее их образов - 1, 2), реализованных в устной, письменной и устно-письменной формах речи, с точки зрения характера рекурсивности как сущностного признака коммуникации.

Непосредственная устная коммуникация

Сообщение 1 – сообщение 2 – рефлексия 1 – сообщение 1(1) – рефлексия 2 – сообщение 2(2)...

Рекурсивность проявляется в постоянном возврате к образу себя в глазах собеседника – необходимость быть верно понятым заставляет не только изменять способ речевого представления и перебирать возможные тактики реализации речевой интенции, но и корректировать свой коммуникативный образ для целей данной коммуникации в целом.

Опосредованная письменная коммуникация

Сообщение 1 – рефлексия 1 – рефлексия 2 – сообщение 2 – рефлексия 1(1) – сообщение 1(1) – рефлексия 2(2) – сообщение 2(2)...

Рекурсивность проявляется в возврате к образу собеседника в том виде, в каком пишущий его себе представляет – необходимость представить сообщение в максимально понятном собеседнику виде заставляет пишущего корректировать образ собеседника и в соответствии с этим изменять способ речевого представления, отбирать соответствующие речевые тактики.

Виртуальная коммуникация

Сообщение 1 – метарефлексия (к тексту) – сообщение 2 – метарефлексия (к тексту)...

Рекурсивность коммуникации в устно-письменном общении проявляется в постоянном возврате говорящего (пишущего) не к своему образу или образу собеседника, а к самой коммуникации как тексту, который воплощается силами коммуникантов.

Вневременность виртуального дискурса позволяет обнаружить неполноту всех возможных интерпретаций текста коммуникации, полученного на основании анализа только вербализованной его части. В рамках виртуального дискурса метарефлексия коммуникантов обеспечена опосредованностью виртуальной коммуникации, дающей техническую возможность перепроверить логичность, связность, уместность сказанного в рамках воплощающегося текста коммуникации.

Опосредованность виртуальной коммуникации техническими средствами связи, обеспечивающая возможность проявления метарефлексии участников общения, возможность оценить высказывание с точки зрения органичности его нахождения в конкретном фрагменте виртуального дискурса, оказывается значимым признаком при выделении отдельной промежуточной формы речи – устно-письменной, средствами которой представлена виртуальная коммуникация.

Таким образом, термин устно-письменная форма речи характеризуется не столько наличием набора параметров письменности или устности как соответствующих стилевых черт, сколько указанием на существование такой формы речи, базовым компонентом которой выступают метарефлексивные процессы как показатели динамичности и рекурсивности коммуникации, которая осуществляется посредством текстов указанного формата.

Литература

1. Голошубина О.К. Метаязыковая рефлексия в интернет-коммуникации (на примере речевого жанра «разговор в мессенджере») *Наука о человеке: гуманитарные исследования.* №3(25)2016. С.59-66. DOI 10.17238/issn1998-5320.2016.25.59
2. Гладкая Н.В. Логоэпистемы в креолизованных текстах интернет-дискурса // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика.* 2017. – Т. 21. – № 2. – С.424-437. – DOI: 10.22363/2312-9182-2017-21-2-424-437
3. Литневская Е.И. Письменные формы разговорной речи (К постановке проблемы). М.: МАКС Пресс, 2011. – 304 с.
4. Луговская Е.Г. Виртуальная коммуникация как способ реализации парадоксальных интенций // *Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сборник статей II Международной научно-практической конференции.* Москва: РУДН, 2018. Т. 2. – С.52-61.
5. Луговская Е.Г. Коммуникация как субъект. // XVIII всероссийская научно-практическая конференция «Дни

науки - 2018». 70 лет ФГУП «ПО «МАЯК»: Том 2. Материалы конференции. Озерск: ОТИ НИЯУ МИФИ, 2018. – С.112-116.

6. *Лутовинова О.В.* Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008 <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-kak-novaya-ustno-pismennaya-sistema-kommunikatsii>

7. Wortham, Stanton and Reyes, Angela. *Discourse Analysis beyond the Speech Event*. Routledge, 2015. 196 p.

THE SELF-REFLECTION SPECIFICITY IN VIRTUAL COMMUNICATION

The character of the recursiveness manifestation in communication is considered to be a requirement for the interaction in virtual communication (spoken-written format). The traditional forms of speech produce the ability to manifest the communicant's image reflection, while spoken-written speech provides the ability to manifest metareflection.

Keywords: virtual communication, a spoken-written form, reflection, metareflection, recursiveness

Марьянович Далиборка

(Российский университет дружбы народов)

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» И СПЕЦИФИКА ПОНИМАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА В СЕРБСКОЙ СЕМИНАРИИ

В данной статье рассматривается вопрос об особенностях изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» и специфике понимания функциональных стилей современного русского языка в сербской семинарии. Ставятся цели освоения дисциплины согласно системе образования в религиозной сфере.

Ключевые слова: современный русский язык, русский язык и культура речи, функциональные стили современного русского языка, религиозное образование, сербская семинария

В базовую учебную программу семинарии входит курс «Русский язык и культура речи», который лежит в основе углубленного изучения языка с обучением редактированию текстов различной функционально-стилевой принадлежности.

Цели освоения дисциплины «Русский язык и культура речи»:

1) в разных сферах функционирования повысить уровень владения современным русским языком;

2) помочь в формировании и развитии навыков и умений речевой культуры.

Важно отметить, что для освоения дисциплины необходимы знания, умения и компетенции, которые предоставляются в процессе обучения русскому языку в рамках базовой программы.

Результатом изучения дисциплины является освоение таких компетенций как:

– уметь отвечать на вопросы профессиональной деятельности теолога (ОПК-1);

– для освоения профильных дисциплин по теологии использовать знания в области социально-гуманитарных наук (ОПК-3).

По итогам освоения дисциплины важно:

Знать:

– основные функции знаковой системы языка, особенности национального языка;

– разновидности литературного языка, которые выделяются в зависимости от целей и задач общения (функциональные стили);

– сферу употребления, стилевые особенности и классификацию основных жанров научного и официально-делового стилей;

– различные виды норм литературного языка и основные случаи нарушения норм;

– особенности речевого общения и приемы для повышения его эффективности;

– основы культуры речи и речевого этикета в деловом общении;

– требования, которые предъявляются к оформлению рефератов, курсовых и дипломных работ в вузе (особенно таких композиционных частей, как титульный лист, содержание, ссылки, список литературы);

Уметь:

– практически владеть наиболее важными нормами современного русского языка, отмечать их нарушения;

– контролировать свою речь, знать обязательный минимум орфоэпических норм;

– видеть различия в стилях речи и использовать их в практике общения;

– грамотно писать научные тексты, которые практикуются в вузах (аннотации, рефераты, рецензии);

– грамотно составлять и оформлять некоторые типы официально-деловых документов;

– подготовить, правильно оформить сообщение на заданную тему и выступить с ним публично;

Владеть:

– грамотно владеть словарями, справочниками, учебниками и др.).

Культура речи – часть общей культуры человека. В зависимости от того, как человек говорит или пишет, можно увидеть уровень духовного развития. Владение культурой речи является не только показателем высокого духовного и интеллектуального развития, но и определенным показателем профессиональной пригодности для людей различных профессий. Культурой речи необходимо владеть всем, кто по своей деятельности связан с людьми, организует работу, учит, воспитывает, ведет переговоры, оказывает различные услуги.

Согласно Б.Н. Головину, понятие «культура речи» применяется в трех значениях:

1. Культура речи – это раздел филологической науки, изучающий речевую жизнь общества в определенную эпоху и устанавливающий на научной основе правила пользования языком как основным средством общения людей, орудием формирования и выражения мыслей. Иными словами, словосочетания «культура речи» в этом значении – это учение о совокупности и системе коммуникативных качеств речи.

2. Культура речи – это какие-то ее признаки и свойства, совокупность и системы которых говорят о ее коммуникативном совершенстве.

3. Культура речи – это совокупность навыков и знаний человека, обеспечивающих целесообразное и незатрудненное применение языка в целях общения, «владение нормами устного и письменного литературного языка (правилами произношения, ударения, словоупотребления, грамматики, стилистики), а также умение использовать выразительные средства языка в различных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи» [Головин 1980; 376].

На данный момент в сербских семинариях при изучении русского языка и культуры речи особо важное место занимает изучение функциональных стилей. Большое внимание, безусловно, уделяется стилю, который употребляется в религиозной сфере.

В соответствии со сферами общественной деятельности выделяют такие функциональные стили как: научный, официально-деловой, газетно-публицистический, художественный (выделяется не всеми лингвистами), разговорно-обиходный.

Под церковно-религиозным стилем понимается функциональная разновидность современного русского литературного языка, которая обслуживает сферу церковно-

религиозной общественной деятельности и соотносится с религиозной формой общественного сознания.

Термин церковно-религиозный стиль является более употребляемым, так как указывает одновременно и на сферу общественной деятельности, в которой он функционирует, и на религиозную форму общественного сознания, но ограничивает его реализацию лишь жанром.

Признание учеными наличия данного функционального стиля в современном русском литературном языке можно считать вполне объективным.

Важно отметить, что в современной лингвистике активно поднимается вопрос о выделении определенного функционального стиля, который будет соответствовать религии как форме общественного сознания.

Данный вопрос актуален для обучающихся в сербских семинариях.

Отметим, что религиозная форма сознания эксплицируется в:

- 1) религиозном стиле (Мистрик);
- 2) церковно-проповедническом стиле [Крысин 135; 1996];
- 3) церковно-религиозном стиле [Крылова 259; 2001].

Важно понимать, что религиозная сфера реализуется не только в процессе Богослужения, но и касается всех сфер деятельности человека.

Литература

1. *Буслаев Ф.И.* Исторические очерки русской народной словесности и искусства. – СПб., 1861.
2. *Головин Б.Н.* Основы культуры речи. – М., 1980.
3. *Дубровина С.Ю.* Состав и системная адаптация лексики православия в русских диалектах. – Воронеж, 2004.
4. *Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А.* Стилистика русского языка: Учебник. – М., 2018.
5. *Крылова О.А.* Основы функциональной стилистики русского языка: Пособие для филологов-иностранцев. – М., 1979.

6. *Крылова О.А.* Существует ли церковно-религиозный функциональный стиль в современном русском литературном языке? – Екатеринбург, 2000.

7. *Крылова О.А.* Можно ли считать церковно-религиозный стиль современного русского языка разновидностью газетно-публицистического? / Стереотипность и творчество в тексте. – Пермь, 2001.

8. *Крысин Л.П.* Язык в современном обществе. – М., 2012.

9. *Крысин Л.П.* Религиозно-проповеднический стиль и его место в функционально-стилистической парадигме современного литературного языка / Поэтика. Стилистика. Язык и культура: Сборник памяти Т.Г. Винокур. – М.: 1996.

10. *Крысин Л.П.* О социальной дифференциации современного литературного языка / Русистика сегодня. – М., 1997.

THE PECULIARITIES OF STUDYING THE DISCIPLINE “RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE” AND SPECIFICITY OF UNDERSTANDING FUNCTIONAL STYLES OF THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE IN THE SERBIAN SEMINARY

This article presents a question about the features of studying the discipline "Russian language and culture of speech" and the specifics of understanding the functional capabilities of the modern Russian language in the Serbian seminary. The purpose of the article is to master the discipline, according to the system of the religious education.

Keywords: the modern Russian language, Russian language and culture of speech, functional styles of the modern Russian language, the field of religious education, Serbian seminary, Russian in the Serbian seminary.

Ю.М. Науменко, Го Цзинь

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

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОСОДИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО СЛОВА

Сопоставительное изучение языков (просодическое оформление русского и китайского слова) даст преподавателю тот теоретический материал, который он может использовать в своей практической деятельности по устранению произносительных ошибок в русской речи иностранных учащихся.

Ключевые слова: сопоставительное изучение, просодическое оформление, русский язык как иностранный

Известно, что разные языки имеют свои определенные просодические средства, которые обеспечивают единство и цельность слова. Принято считать, что русский язык относится к акцентным языкам, а китайский – к анакцентным. Просодическое средство оформления русского слова – ударение, а китайского – тон.

«Ударение – это выделение определенной произносительной единицы в составе другой такой единицы более высокого уровня: ударение выделяет в слове слог, в синтагме или во фразе – слово» [Иванов 1987; 131]. Русское словесное ударение имеет следующие характеристики: 1) как фонетическое явление оно является длительным (или количественным), динамическим (или силовым). Ударный гласный – наиболее длительный и интенсивный, безударные гласные – менее длительные и менее интенсивные, в результате чего меняют количество и качество звучания. В связи с этим исследователи (например, Л.В. Щерба [Щерба 1974; 176-177]) говорят о русском словесном ударении как о качественном; 2) как фонологическое явление русское словесное ударение является свободным (разноместным), т.е.

нет закреплённости места ударения в слове относительно его начала, середины или конца и морфемного состава; 3) как морфонологическое явление русское ударение является подвижным (собственно подвижным и морфологизованным); 4) русское словесное ударение организует слова, принадлежащие к знаменательным частям речи. Служебные части речи обычно не имеют ударения (или могут иметь второстепенное ударение), хотя в некоторых случаях возможен перенос ударения, например, на предлог; 5) словесное ударение может быть второстепенным. Оно встречается в многосложных словах, сокращениях и аббревиатурах.

Русское словесное ударение выполняет следующие функции: 1) конститутивную (словоорганизующую, словоопознавательную), т.е. ударение является обязательным элементом звуковой организации русского слова; 2) кульминативную (вершинообразующую), т.е. ударение выделяет просодический центр слова, объединяет слоги слова в целостную и независимую звуковую единицу; 3) дистинктивную (смыслоразличительную), т.е. ударение помогает различать лексические значения слов и грамматические формы слов; 4) делимитативную (разграничительную) функцию русское словесное ударение не выполняет, однако редукция гласных иногда может указывать на границы слов: по качеству безударных гласных можно определить начало и конец слова.

В китайском (слоговом анацентном изолирующем) языке для цельного оформления слога = слова используется тон. В языке существует определенный набор тонов, которые в своей совокупности образуют тональную систему языка. Тон выполняет следующие функции: 1) конститутивную функцию по отношению к односложным словам и к слогам внутри многосложного слова; 2) дистинктивную функцию, когда одна и та же последовательность звуков, оформленная разными тонами, обозначает разные понятия. Выделение

одного слога среди других отсутствует в противоположность словесному ударению в акцентных языках, т.е. тон не выполняет кульминативную функцию. Обязательной предсказуемости тонов нет, т.е. отсутствует определенная закономерность следования тонов друг за другом: определенная тональная модель слова закреплена традицией употребления.

Следует отметить, что слог в китайском языке является минимальной фонологической единицей. Он имеет четкую структуру: C1 + (C2) + V + (C3). Первый согласный (C1) представлен любым согласным и называется инициаль. Второй элемент (C2), который может и отсутствовать, – медиаль. Она представлена одним из полугласных. V – централь, которая представлена гласным монофтонгом или дифтонгом. C3 – постцентраль, которая выражена импловивным смычным согласным или полугласным. Наличие постцентрали обусловлено качеством централи. C2, V и C3 представляют собой финаль слога. Финаль обычно имеет постоянную длительность независимо от количества компонентов, ее составляющих. Это означает, что финаль может быть представлена или долгим гласным или дифтонгом (т.е. открытый слог), или кратким гласным в сочетании с импловивным согласным (т.е. закрытый слог). Такое строение слога означает отсутствие вокалических и консонантических сочетаний в языках слогового типа [Логинова 1992; 35].

В связи с тем, что слог имеет строго определенную структуру, количество слогов фиксировано, что ведет к развитию омонимии: каждый слог может являться носителем нескольких значений. Избежать или ограничить сферу распространения омонимии можно лишь с помощью суперсегментных средств, а именно: различного просодического оформления одной и той же единицы, в данном случае слога. Тон – «это суперсегментное явление, представляющее собой особый способ произнесения слога,

при котором совокупность мелодических, динамических, темпоральных и тембральных характеристик и их изменение на протяжении слога служит для парадигматического противопоставления одного слога другому» [Логинава 1983; 7]. Носителем тона является слог, причем тон реализуется в финали. Существует правило мены тона и финали: если в слоге меняется финаль, то слог оформляется новым тоном, который появляется вслед за новой финалью [Касевич и др. 1990; 21].

В китайском языке 4 тона. Каждый тон характеризуется совокупностью признаков: направление движения тона (мелодический рисунок), интенсивность (сила звучания), частотный диапазон (высотный интервал между начальной и конечной точками тона), время звучания (долгота тона).

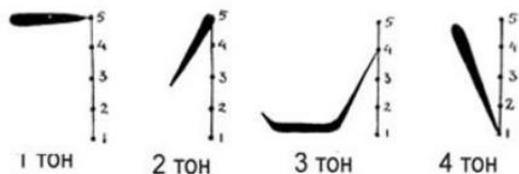


Рис. 1 Мелодический рисунок 4 тонов

Вертикальная черта (1-5) — — шкала, обозначающая диапазон речевого голоса, охватывающий четыре тона. Толстая черта показывает направление движения тона, различная толщина линии указывает на разную степень мускульного напряжения речевого аппарата во время произнесения тона.

Первый тон: мелодия высокая, ровная (5-5), долгая, с равномерной интенсивностью с некоторым ослаблением ее к концу.

Второй тон: мелодия быстро восходящая (3-5), краткая, с максимальной напряженностью в конце слога.

Третий тон: мелодия нисходяще-восходящая (2-1-4), низкая, долгая, с максимальной напряженностью на низкой части.

Четвертый тон: мелодия резко нисходящая (5-1), краткая, резкое ослабление напряженности к концу слога.

Как отмечалось выше, с помощью тона происходит различение значений слов. Приведем некоторые примеры на материале двухсложных слов: а) слова, которые различаются тоном конечного слога: 宝石 bao³ shi² – самоцвет и 保湿 bao³ shi¹ – увлажнение, 磁性 ci² xing⁴ – магнетизм и 辞行 ci² xing² – проститься, 预言 yu⁴ yan² – прогноз и 预演 yu⁴ yan³ – предварительно выступать, 事实 shi⁴ shi³ – факт и 世事 shi⁴ shi⁴ – современные дела; б) слова, которые различаются тоном начального слога: 颜色 yan² se⁴ – цвет и 眼色 yan³ se⁴ – намёк глазами, 建议 jian⁴ yi⁴ – совет и 坚毅 jian¹ yi⁴ – твёрдый, 犹豫 you² yu⁴ – нерешительный и 忧郁 you¹ yu⁴ – тоска, 美丽 mei³ li⁴ – красота и 魅力 mei² li⁴ – очарование; в) слова, которые различаются тонами обоих слогов: 狐狸 hu² li² – лиса и 护理 hu⁴ li³ – ухаживать, 北京 bei³ jing¹ – Пекин и 背景 bei² jing³ – фон, 知道 zhi¹ dao⁴ – знать и 指导 zhi³ dao³ – руководить, 同意 tong² yi⁴ – согласие и 统一 tong³ yi¹ – объединение.

Приведенный теоретический материал позволяет понять, что в русском и китайском языках существуют большие различия в просодическом оформлении слова. Необходимо проводить более подробное сопоставительное изучение этого языкового материала, поскольку результатом такого исследования станет прогнозирование возможных ошибок в русской речи китайских студентов, связанных с неверной реализацией просодической (в целом звуковой) организации русского слова.

Литература

1. *Иванов В.В.* Фонетика // Современный русский язык. Учеб. для студентов пед. ин-тов «Рус. яз. и лит.». В 3 ч. Ч.1: Введение. Лексика. Фразеология. Фонетика. Графика и орфография / Н.М. Шанский, В.В. Иванов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1987.
2. *Касевич В.Б., Шабельникова Е.М., Рыбин В.В.* Ударение и тон в языке и речевой деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990.
3. *Логинова И.М.* Описание фонетики русского языка как иностранного (вокализм и ударение). – М.: Изд-во РУДН, 1992.
4. *Логинова И.М.* Слоговой акцент и его особенности в языке бамилеке: Авторефер. дисс. на соиск. уч. степ. канд. филол. наук. – Л.: 1983.
5. *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974.

COMPARATIVE STUDY OF PROSODIC DESIGN OF RUSSIAN AND CHINESE WORDS

The comparative language study (prosodic structure of Russian and Chinese words) gives the teacher the theoretical material that can be used in his practical activities to eliminate pronouncing mistakes in the Russian speech of foreign students.

Keywords: comparative study, prosodic structure, Russian as a foreign language

В.В. Решетникова

(Российский университет транспорта РУТ МИИТ)

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ТЕМЫ

В статье рассматривается моделирование профессионально-ориентированной деятельности и социальных отношений в учебных условиях путем разработки комплекса

различных упражнений и ситуаций, обусловленных коммуникативными проблемами.

Ключевые слова: коммуникативный, моделирование, общение, профессионально ориентированный

Изучением проблем профессионально направленного обучения иноязычной устно-речевой деятельности студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений занимались и продолжают изучать как отечественные, так и зарубежные исследователи: А.С. Большакова, Е.И. Пассов, С.И. Титов, А.Л. Мирзоян, А. Пфютце, V. Benson, B. Coffey, P. Strevens, C. Kennedy, A. Watters.

Для теоретического обоснования и практической разработки методики обучения деловому устному общению, например, в технической сфере, необходимо решать ряд задач, среди которых выделяют следующие проблемы:

- определение коммуникативной необходимости;
- сфера деятельности;
- виды типовых коммуникативных ситуаций непосредственного общения;
- общение по телефону;
- номенклатура коммуникативных ролей специалистов и коммуникативных намерений.

Развитие коммуникативной компетенции и преодоление языкового барьера осуществляется посредством ролевых игр, активной драматизацией диалогов и ситуаций, непосредственно связанных с будущей профессиональной деятельностью обучающихся. Моделирование профессионально-ориентированной деятельности и социальных отношений в учебных условиях осуществляется с помощью создания комплекса различных ролевых упражнений и ситуаций, которые преподаватель предлагает, исходя из коммуникативных проблем будущих специалистов.

Е.И. Пассов считал: «Игра – это лишь оболочка, форма, содержанием и назначением ее должно быть учение,

овладение всеми видами речевой деятельности как средствами общения» [Пассов 1988, 205]. Игровая деятельность как средство обучения обладает такими характеристиками, как мотивированность, отсутствие принуждения, индивидуальное творчество студентов.

При моделировании коммуникативных ситуаций в профессионально ориентированном обучении нужно учитывать, что наибольшую заинтересованность студентов вызывают задания проблемного характера. Однако они более результативны, так как обладают высокими мотивационными характеристиками. Мотивация содействует заинтересованности в выполнении учебных действий для решения профессиональных вопросов, раскрыть и реализовать коммуникативные способности на неродном языке, необходимые в деятельности специалистов определенной отрасли.

В ролевых ситуациях студенты могут представлять себя определенным действующим лицом, выступать в этой роли, чтобы понять содержательный аспект профессионально-ориентированного общения, свою творческую индивидуальность, раскрыться как личность и приобрести некоторые профессиональные навыки. Ролевые ситуации создаются на основе вербального делового общения и являются предпосылкой для использования усвоенного профессионального материала на практике.

Использование наглядных материалов при моделировании определенной коммуникативной ситуации создает микроклимат, который не только на вербальном, но и на зрительном уровне способствует закреплению полученных навыков при разыгрывании поведенческих и коммуникативных моделей (например, порядок вручения визитных карточек при знакомстве или деловых встречах, способы презентации и ознакомление с рекламным материалом и деловыми документами фирмы и т.д.).

Это очень помогает приблизить учебную ситуацию к реальности, способствует сосредоточению внимания студентов на деятельности, которая осуществляется, и позволяет оценить процесс и результаты совместной деятельности.

По мнению Г. Роговой, учебные ситуации моделируют фрагменты объективной действительности, соотнесенные с речевыми действиями партнеров по общению [Рогова 1984, 60-64].

Эффективность этой работы в большой степени зависит от умелого руководства преподавателя, который не только правильно направляет учебный процесс, но и сможет поощрять развитие творческого воображения студентов, используя такие фразы как "Представьте себе, что ...".

Преподаватель побуждает обсуждать самые невероятные ситуации, которые могли бы случиться во время деловой встречи, "Чтобы вы сделали, если бы ...?", или "Допускаете ли вы, что ...? ".

Чтобы ознакомиться и самостоятельно обработать теоретический материал по теме, студентам необходимо использовать различные источники информации: учебники, методические разработки, подготовленные преподавателем, микроконспекты, раздаточный материал, Интернет и т.д.

В методической разработке к теме «Резюме. Устройство на работу» студенты могут найти тексты для чтения для дальнейшего обсуждения, послетекстовые упражнения и задания коммуникативного характера, образцы документов, технические термины, опорные языковые средства для подготовки и участия в собеседовании при устройстве на работу, для написания резюме.

Раздаточным аутентичным материалом могут быть: объявления о найме на работу, анкеты.

Во время занятия происходит обработка теоретического материала темы, активизация употребления речевых образцов и терминологической лексики.

Таким образом, на таком занятии, которое можно назвать семинаром-дискуссией, происходит активное обсуждение проблем деловой жизни, решения жизненно важных вопросов деловой коммуникации, формирования как профессиональной, так и коммуникативной компетенции студентов. По окончании курса студент сможет проявить компетентность в знании общей, деловой и профессиональной лексики иностранного языка, чтобы использовать это знание в будущей профессиональной деятельности [Горюнова 2011, 60].

Литература

1. *Горюнова Е.С.* Критерии отбора текстов для обучения студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально ориентированному чтению//Вестник ТГПУ. 2011. Выпуск 2 (104). – с. 60.
2. *Пассов Е.И.* Урок иностранного языка в средней школе//М.: Просвещение. 1988. – с.60.
3. *Рогова Г.В.* Роль учебной ситуации при обучении иностранному языку//Иностранные языки в школе. 1984. – № 4.– с. 60-64.

FOREIGN STUDENTS TO COMMUNICATE IN RUSSIAN ON PROFESSIONAL TOPICS

The article discusses the modeling of professionally oriented activities and social relations in a learning environment by developing a set of different exercises and situations arising due to the problems in communication.

Keywords: modeling, communication, communicative, professionally oriented.

О.В. Рябоконева

(Российский университет дружбы народов)

ПРОЕКТ МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ ПРИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ИЗУЧАЮЩИХ РКИ

В статье рассматривается актуальность создания мобильного приложения для формирования аудитивных навыков и умений. Предложена модель обучения аудированию с использованием мобильного приложения при самостоятельной работе учащихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, мобильное приложение, аудирование, самостоятельная работа

По статистике большинство иностранных студентов в процессе изучения русского языка испытывают наибольшие трудности при аудировании. Научить правильно воспринимать и понимать звучащую речь – одна из важнейших целей обучения РКИ с точки зрения коммуникативно-деятельностного подхода, без её реализации невозможен процесс общения. За последние десятилетия аудирование как вид речевой деятельности был изучен достаточно основательно. С опорой на достижения психолингвистики ведущими методистами РКИ были определены психофизиологические механизмы, работа которых обеспечивает процесс аудирования; выявлены уровни аудирования: восприятия, узнавания, понимания; выделены виды и стратегии аудирования; исследованы трудности обучения аудированию; разработана система упражнений, установлены требования к аудиотексту и т.д. [Пассов 1989; 183-192; Щукин 2012; 329-390; Акишина, Каган 2002; 81-93; Хавронова, Балыхина 2008; 67-78].

Принимая во внимание сложность и многоуровневость процесса аудирования, с одной стороны, и его связь с формированием других видов речевой

деятельности, с другой стороны, во многих научно-методических исследованиях развитию аудитивных навыков и умений отводится ключевое значение. Например, в рекомендациях по работе над развитием навыков аудирования А.А. Акишина и О.Е. Каган указывают, что аудирование должно быть постоянным элементом как урока, так и домашней работы [Акишина, Каган 2002; 90].

В настоящее время, в соответствии с современными тенденциями развития образования, доля самостоятельного обучения студентов существенно увеличилась. Наряду с аудиторной работой такая форма получила в учебном процессе равноправный статус. В этой связи перед преподавателем РКИ встаёт задача поиска эффективных средств для организации систематической и регулярной самостоятельной учебной деятельности студентов, в том числе в практике аудирования. Учитывая бурное развитие информационно-коммуникационных технологий в современное время и степень распространенности мобильных телефонов среди учащихся, наиболее перспективным направлением организации самостоятельной работы студентов представляется мобильное обучение.

Краткий словарь IT-терминов для специалистов по языковому образованию определяет «мобильное обучение», как «использование портативных и мобильных устройств в преподавании и обучении [Белова, Рублёва 2017; 39]». Основным средством мобильного обучения является современный мобильный телефон – смартфон, функциональные возможности которого обеспечиваются специальным программным обеспечением, разработанным для конкретной платформы (iOS, Android, Windows Phone и т.д.). Такое программное обеспечение называется мобильным приложением, которое пользователь может скачать на своё мобильное устройство из онлайн-магазинов приложений App Store, Google Play и др. Назначение мобильных приложений может быть самым разнообразным: общение,

поиск информации, развлечения, обучение и т.д. Следует различать обучающие мобильные приложения, разработанные на основе методов изучения иностранного языка, и мобильные приложения, используемые в учебном процессе, но изначально созданные для иных целей, например, мессенджеры (WhatsApp, Viber, WeChat), Youtube, TED, приложения для подкастов и др.

Надо отметить, что в последние годы наблюдается повышенный интерес отечественных исследователей к теме использования мобильных приложений при изучении РКИ. Авторы научных работ [Калита 2016; Голестан Пейман, Резаи Азин Марьям 2016; Лёвина, Козырева 2016; Мекратанакулпат Натчиван 2018; Труханова 2018; Абрамова, Семина 2018; Шубина 2019 и др.] описывают мобильные приложения и предлагают методы работы с ними, экспериментально доказывают эффективность применения обучающих мобильных приложений в изучении РКИ, отмечая повышение результативности обучающихся при их использовании в процессе обучения. В целом исследователями отмечается высокий потенциал мобильного обучения за счет создания условий для получения образования в любое время и в любом месте, а также положительного воздействия на формирование внутренней мотивации изучения иностранного языка. Вместе с тем многие авторы отмечают, что мобильное обучение пока не нашло в современном образовании широкого применения.

Научная новизна данной работы заключается в том, что впервые мобильные приложения рассматриваются с точки зрения интеграции в учебный процесс для формирования аудитивных навыков и умений при самостоятельной работе учащихся при изучении РКИ.

Проанализируем мобильные приложения для изучения РКИ, разработанные для платформ iOS и Android. Классифицируя мобильные приложения по содержанию и цели обучения, их можно объединить в следующие группы:

1. Приложения, направленные на пополнение словарного запаса.

Это самая обширная группа, она включает 2/3 существующих обучающих мобильных приложений. Среди них наиболее полезными с точки зрения обучения лексики являются следующие: Memrise, Clozemaster, Learn Russian-Free WordPower, Learn Russian with FunEasyLearn, Learn Russian by Greg Vick, Learn&Play Russian, Russian language by Nemo, Learn Russian Phrasebook, Учите русский – VocApp, Русский легко, Изучайте русский язык и др. Основной принцип изучения лексических единиц строится на использовании флеш-карт (flashcards) – интерактивных карточек, содержащих изображение, звук и графическое изображение слова, а также заучивании фраз в контексте. Как правило, лексика разделена на общеупотребительные темы: одежда, еда, путешествия, спорт и т.д., распределена по уровням изучения языка. К преимуществам данного вида приложений можно отнести игровую форму и соревновательный элемент обучения, интервальный метод повторения.

2. Приложения, направленные на практику грамматического материала.

В большинстве случаев посвящены отдельным грамматическим темам: спряжению глаголов (Russian Verbs, Russian Verb Trainer, Russian Verb Blitz и др.), глаголам движения (Learn&Go), склонениям (Russian Declensions), падежам (Russian Cases), содержат теоретическую часть и проверочный тест множественного выбора.

3. Приложения для подготовки к государственному тестированию по РКИ:

TORFL GO, SemesterRus, TORFL B2 и др. содержат тесты для проверки навыков и умений для подготовки к ТРКИ

4. Приложения, посвящённые изучению определённой темы.

Например, изучению алфавита (Russian Alphabet, Learn Russian Alphabet quickly, Write it.Russian и др.), месяцев (Month in Russian), чисел (Числа на русском), Learn Russian Professions, Русские скороговорки и др.

5. Комплексные приложения Duolingo, Русский с Институтом Пушкина, Russian Class, Learn Russian by Babbel, Language Course by Mondly, Busuu, Kalinka, Talk2Russia, Learn Russia (Hello-Hello), Innovative 101 Learn Languages, FluentU. Learn Russian и др. Комплексные приложения содержат лексический и грамматический материал, тесты, игры, викторины. Чаще всего ориентированы на элементарный и базовый уровень.

Фокусируясь на формировании аудитивных навыков и умений, отметим недостатки аудиовизуального материала, представленного в обучающих мобильных приложениях:

- аудиовизуальный материал представляет собой короткие записи, иллюстрирующие лексику;
- доступность синхронного текста;
- перевод аудиотекста на английский язык;
- аудиотекст не сопровождается системой упражнений;
- аудиотекст содержит фонетические и интонационные ошибки в случае его записи не носителями языка, а с использованием голосового переводчика.

Проведенный анализ показал, что мобильные приложения как полноценное средство обучения аудированию отсутствуют. Принимая во внимание несомненные преимущества мобильного обучения, автором статьи предлагается создать мобильное приложение для обучения аудированию с опорой на отечественную теоретико-методологическую базу современного преподавания РКИ и интегрировать его в учебный процесс.

Организация эффективной методики обучения с использованием мобильного приложения включает: отбор методически правильного аудио- и видеоматериала для аудирования, создание системы заданий и упражнений,

разработку структуры учебной деятельности учащихся. Поясним эти составляющие:

Отбор аудио- и видеоматериала.

Современная Интернет-среда отличается аудиовизуальной насыщенностью, что, с одной стороны, предоставляет неограниченные возможности при поиске материала для аудирования, а с другой стороны, требует избирательного подхода к его выбору. В методике преподавания РКИ к тексту, предназначенному для обучения аудированию, предъявляется ряд требований, которые должны быть учтены и при организации самостоятельной работы с использованием мобильного приложения. Перечислим основные из них: соответствие возрасту учащихся, наличие проблемы, представляющей интерес; соответствие уровню обучения; учёт времени звучания, объёма новых слов, синтаксической структуры текста и др. В качестве аудиотекстов, представленных в мобильных приложениях, могут использоваться методически обработанные фрагменты фильмов, сериалов, радио- и телепередач, лекций, подкастов СМИ.

Система заданий и упражнений.

Традиционно работа с аудиотекстом состоит из 3 этапов: предтекстовом, текстовом, послетекстовом. На предтекстовом этапе устанавливается цель прослушивания, предоставляется лексико-грамматический материал, направленный на снятие языковых трудностей. На данном этапе работы с использованием мобильного приложения могут быть предложены следующие задания: *прослушайте текст и напишите ответ на следующий вопрос; в тексте вы услышите следующие слова..., определите о чём пойдёт речь, запишите и проверьте свою догадку после прослушивания; посмотрите на изображения, как вы думаете, о чём будет рассказываться, выберите правильный вариант ответа.* Текстовый этап заключается в прослушивании аудиотекста. Допускается предъявление

текста не более двух раз. Данное ограничение призвано активизировать внимание учащихся и направить его на получение и запоминание информации в процессе аудирования при использовании мобильного приложения. Послетекстовый этап направлен на проверку понимания содержания текста и его смысла. На этом этапе могут быть предложены следующие задания: *восстановите содержание текста с помощью изображений; расставьте номера в соответствии с хронологией событий в тексте; выберите ключевое предложение из предложенных; закончите предложение, выбрав правильный вариант; прослушайте возможные варианты ответа и выберите правильный вариант; выберите из предложенных утверждения, отражающие главную мысль / основную проблему текста; исправьте предложенное деление текста на смысловые части.* На послетекстовом этапе происходит выход в говорение путём высказывания собственной точки зрения по проблеме текста с использованием аудиочата на базе мобильного приложения.

Важное место в отечественной методике занимает разработка системы упражнений. Современные компьютерные технологии позволяют создать мобильное приложение, функциональные возможности которого обеспечивали бы выполнение различных типов упражнений, необходимых для полноценного формирования аудитивных навыков и умений. Рассмотрим на примере тренировочных упражнений для развития механизмов аудирования:

Механизм аудирования	Образцы упражнений	Функциональные возможности мобильного приложения
Речевой слух	Слушайте слова и слоги, поставьте (+), если вы слышите одинаковые слова и слоги, или (-),	Создание интерактивных упражнений и игр. Используется

	если они разные; слушайте и отмечайте, если вы слышите имена / названия / числа	текст, изображения, аудио, видео
Тренировка памяти	Правда / ложь, сравнения, запомнить и выбрать, найдите отличия, поставьте предложения / картинки в правильном порядке	Создание тестовых заданий: одиначный выбор / множественный выбор, указание истинности или ложности утверждений, установление порядка следования, установление соответствия
Вероятност- ное прогнозиро- вание	Подобрать определение, составить словосочетание, закончить фразу, определить содержание по заголовку, определить тему по опорным словам, подобрать картинку	Ручной ввод текста, выбор изображения / места на изображении, перестановка слов / букв
Внутреннее проговарива- ние	«Слушайте – повторяйте», «Слушайте – назовите»	Диктофон, мгновенный обмен сообщениями, запись и отправка аудиофайла преподавателю с целью контроля

Структура учебной деятельности.

В методике обучения РКИ самостоятельная работа проводится неразрывно с аудиторной, под руководством преподавателя. В соответствии с этим требованием процесс обучения аудированию с использованием мобильного приложения предполагает следующие этапы:

1. Подготовительный. На данном этапе преподаватель проводит общий инструктаж, обозначает объем работы и сроки выполнения.

2. Самостоятельная работа на основе мобильного приложения. Учащиеся прослушивают текст, выполняют задания и упражнения на всех этапах: предтекстовом, текстовом, послетекстовом.

3. Индивидуальный контроль. На данном этапе преподаватель анализирует результаты работы учащихся и оценивает её эффективность на основе данных, генерируемых сервисом мобильного приложения.

4. Самоконтроль. На завершающем этапе самостоятельной работы учащийся получает доступ к ключам заданий и упражнений, а также к синхронному тексту аудио- и видеозаписей.

5. Групповой контроль. Проводится во время аудиторного занятия в форме выполнения общего задания: ролевой игры по мотивам текста, высказывания собственной точки зрения по проблеме текста (монолог, диалог, полилог),.

Подобная модель обучения поможет системно организовать процесс обучения аудированию и повысить его эффективность за счёт использования возможностей мобильных технологий. Современные мобильные приложения позволяют изучать учебный материал в текстовом, графическом, аудиовизуальном виде; выполнять задания различного типа; осуществлять общение; выполнять контроль и самоконтроль.

Темой для последующих исследований может стать апробация экспериментальной версии мобильного приложения и анализ полученных результатов.

Литература

1. *Абрамова Я.К., Семина А.И.* Использование обучающих мобильных приложений по русскому языку как иностранному в проектно-ориентированном краткосрочном обучении китайских студентов // *Перспективы науки*, 2018, № 11 (110). – С. 154-158

2. *Акишина, А.А., Каган О.Е.* Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного – М., 2002.

3. *Белова Н.В., Рублёва Е.В.* Краткий словарь IT-терминов для специалистов по языковому образованию – СПб., 2017.

4. *Голестан Пейман, Резаи Азин Марьям.* Эффективность использования мобильных приложений в развитии лексических навыков иранских студентов в процессе обучения русскому языку // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. – М., 2016, №12. – С.59-62.

5. *Калита О.Н.* Дистанционное обучение русским глаголам движения в учебном курсе по РКИ с использованием мобильных приложений: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М., 2016.

6. *Лёвина Г.М., Козырева Н.М.* Роль и место мобильных упражнений в изучении РКИ // *Международное образование и межкультурная коммуникация. Проблемы, поиски, решения: сборник трудов IV международной научной конференции.* - Томск, 2016. – С. 39-45.

7. *Мекратанакулпат Натчиван.* Национально-ориентированный подход к организации самостоятельной работы тайских учащихся по овладению русским произношением (с использованием мобильного приложения): автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – СПб, 2018.

8. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению. – М., 1989.

9. *Труханова Д.С.* Специализированные мобильные приложения для изучения русского языка как иностранного и подготовка к сертификационному тестированию // *Довузовский*

этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан. Сборник статей. – М., 2018, С. 766-772.

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

11. *Шубина Н.С.* Мобильные приложения в обучении РКИ // Актуальные проблемы преподавания РКИ. Материалы II межвузовского (межрегионального) с международным участием научно-методического семинара «Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в ВУЗе-2019». - Петрозаводск, 2019. – С. 95-100

12. *Щукин А.Н.* Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. – М., 2012.

THE PROJECT OF A MOBILE APP AS A LEARNING TOOL OF LISTENING COMPREHENSION IN INDEPENDENT WORK OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE'S STUDENTS.

In this article the relevance of mobile app creation for practice and development of listening comprehension is considered. The listening comprehension methodology that uses the mobile app in student's independent work is presented.

Keywords: Russian as a Foreign Language, Mobile App, Listening Comprehension, Independent Work

Н.А. Сабурова

(Тихоокеанский государственный университет)

ПАРАЛЛЕЛИЗМ В ПРАВОСЛАВНОЙ ГИМНОГРАФИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕСНОПЕНИЙ ТРИОДИ ПОСТНОЙ)

Объект изучения – жанр православной гимнографии. Статья посвящена параллелизму богослужебных текстов. Материал исследования – Триодь Постная. Параллелизм рассматривается как способ отражения богословских истин.

Ключевые слова: православная гимнография, параллелизм, богословские истины

Современное речеведение, восполняя во многом пробелы в функциональной стилистике, обращается к отдельным речевым жанрам, а именно – к частным разновидностям духовной социокультурной деятельности, к анализу конкретных речевых произведений в самых разных аспектах, в том числе с точки зрения явных и подспудных мотивов и интенций. Данное исследование строится на материале православных богослужебных текстов так называемой Триоди Постной, представляющих собой один из жанров гимнографического подстиля церковно-богослужебного (богослужебного) стиля (русск.) [Бугаева 2005].

«Триодь – богослужебная книга, заключающая в себе около ста шестидесяти служб больших и малых. Песнопения Триоди Постной исполняются на службах Великого Поста, а также в подготовительные к нему недели, начиная с первой подготовительной недели о мытаре и фарисее и до Великой Субботы, составляющие период в 70 дней. По словам иер. К. Керна, «в богослужении сокрыто все наше богатство, вся ризница наших духовных сокровищ. Глубины догматических истин, величайших откровений Божьих, как и нравственные заповеди, прикровенно содержатся в стихирах, тропарях, канонах» [Керн]. Предметом исследования стал параллелизм, который рассматривается как способ изложения, раскрывающий в церковных православных песнопениях богословские истины, ценностно-смысловые структуры, отвечающие глубинным духовным потребностям верующего человека и опытно переживаемые им.

По определению А. Десницкого, параллелизм – такой способ изложения, когда «автор как будто излагает одну и ту же мысль двумя способами и стремится при этом выстроить свои мысли парами. Связи между строками могут быть самыми разнообразными, от полной синонимии до полного

контраста, но в любом случае никакое высказывание не остается изолированным, все включены в длинные цепочки и развернутые сети», в результате происходит «частичное переструктурирование связи между обозначающим и обозначаемым, читательское восприятие деавтоматизируется, возникает система множественных и подчас неочевидных смыслов» [Десницкий; 71].

Целый ряд текстов Постной Триоди посвящен крестному подвигу Иисуса Христа. В продолжение Страстной Седмицы не раз указывается песнописцами Триоди Постной на смирение Христа и его добровольное принятие страданий. «Мысленно созерцая крестный подвиг Господа, богословы-литургисты видят в нем прежде всего заглаждение преступления Адама и Евы», – указывает еп. Вениамин (Милов) [Милов; 38], Господь Иисус Христос приходит на землю ради спасения Адама: *На землю шел еси, да спасеши Адама* [Триодь Постная]. Грехом Адам выразил непослушание Богу. Иисус Христос «*вся Безгрешный волею приемлет*» [Триодь Постная]. Грехопадение породило в грешниках душевные болезни, связало их страстями и Божиим осуждением на смерть. После того их постигло фактическое душевное умирание и телесное истлевание. Христос-Спаситель заглаждает и исправляет прародительский грех, совершает искупление греха и дарует людям бессмертие: *Искупил ны еси от клятвы законныя, / честною Твоею Кровию, <...>бессмертие источил еси человеком* [Триодь Постная].

Одна из форм воплощения параллелизма – это антитеза. Для церковной гимнографии, как и для всей экзегетической традиции Церкви, характерно использование антитез, а именно противопоставлений лиц, предметов и событий ветхо- и новозаветной истории. Как справедливо замечает В. Шишкова, данный прием «делает богослужебные тексты более выразительными, что помогает лучше усвоить такие центральные темы учения Церкви, как грехопадение и

Искушение». Кроме того, он позволяет «показать взаимосвязанность событий в истории Божественного домостроительства, и, тем самым, указать на премудрость Промысла Божия, ведущего нас ко спасению» [Шишкова 2001; 31]. Тексты Триоды Постной отражают противопоставление событий грехопадения, его последствий, и событий земной жизни Спасителя, избавившего нас от греха.

Важным противопоставлением является антитеза «Христос – Адам», которой показывается, что Христос – Второй Адам (*Адаму бо первому Второй*) – исправляет то, что сделал первый Адам: *Адама и Еву свободити, <...> сия стражду, –* говорит Сам Господь. Господь воплощается, терпит страдания на кресте и умирает ради того, чтобы упразднить проклятие, постигшее Адама: *Да Адамову потребиши клятву, / плоть нашу приемлещи кроме скверны, / растинаешия же и умираеши, Иисусе преблагий.*

Богослужебные тексты указывают, что, если человек падает, желая *возвыситься* и сделаться самовольно богом, то Бог *возвышает* человека, *уничижая* Себя, сделавшись человеком. При этом богословские тексты обращают внимание на то, что *преслушание* человека было вольным, тогда как Христос *восстанавливает* человека через *вольное послушание* Отцу. Господь Наш Иисус Христос благоволил все претерпеть, желая нас спасти своей смертью: *и вся пострадати изволи, / спасти ны хотя от беззаконий наших Своею Кровию.* И если грех наносит человеку лютые язвы, то Христос исцеляет человека именно Своими ранами. Святая Церковь с болью описывает, как *Господь славы, / на Кресте пригвозждается и в ребра прободается, <...> Заплевания и раны приемлет, / поношения и заушения: / и вся терпит мене ради осужденного* [Триодь Постная]. Став человеком, Господь страдает, как смертный, и Своим страданием *облекает смертное в красоту бессмертия: <...> быв Человек, /*

*страждет яко смертен, / и страстию смертное, / в
нетления облачит благолепие [Там же].*

Человек истлевает через преступление ребра Адамова (Евы), Христово же ребро становится источником нетления: ребро Адамово – тление / ребро Иисусово – нетление: *В ребра прободен был еси, / ребро вземый Адамле, / от негоже Еву создал еси, / и источил еси токи очистительные.* Антитеза здесь подчеркивается параллелизмом между ребром Адама и ребром Христа. (Ср. также: *Копием прободеннаго, Спасе, из ребра Твоего, / живот животом из живота спасаго мя искапаеши, / и живиши мя с ним).*

Сон Адама приводит к смерти от рук Евы (произошедшей из его ребра), а сон / смерть Спасителя источает жизнь миру: *Усну Адам, но смерть из ребр изводит: / Ты же ныне уснул еси Слове Божий, / источаеши от ребр Твоих мирови жизнь.* (ср. также противопоставление сна греховного и сна животворного: *Уснул еси, Христе, / естественноживотным сном во гробе, / и от тяжкаго сна греховнаго / воздвигл еси род человеческий).*

Гимнографы подчеркивают, что прободение ребра Иисуса исцеляет людей от язв и тления, к которым привело падение Евы – сотворенной из ребра; руками, пригвожденными ко кресту Иисус изглаживает невоздержание рук праотцов: *Прободаешися в ребра, / и пригвождаешися Владыко руками, / язву от ребра Ты исцеляя, / и невоздержание рук праотец.*

В богослужебных текстах указываются параллели и в действиях Адама и Христа: Адам простирает руки к плоду от древа познания добра и зла и теряет связь с Богом, Господь Иисус Христос, простирая руки на кресте, соединяет утерянную связь: *Простерл еси длани, и соединил еси древле разстоящаяся.* В обоих случаях простираются руки, но в первом случае это приводит к гибели человека, а во втором – к его спасению. «Простираение Господом рук на кресте исцеляло любовь к страстям Адама, ослабленно

протянувшего руки к плоду дерева познания добра и зла, – указывает на смысловую параллель еп. Вениамин (Милов) [Милов]. – Гвоздями креста Он заглаживает и устраняет преступление Адамовой несдержанной руки».

После грехопадения Адам в страхе скрылся от Бога, ходящего в раю, но радуется Христу, сошедшему в ад: *Убоюсь Адам, Богу ходящу в раи: / радуется же, ко аду сошедшу, / падый прежде, и ныне воздвигаемь.*

Тут же дается еще одна яркая параллель: как Своєю рукою Бог создал человека, так Свои руки простер, чтобы его спасти. *Рукою Твоею создавый Адама от земли, / того ради естеством был еси Человек, / и распялся еси волею Твоею.*

Наконец, гимнографами противопоставляются последствия действий Адама и Христа. Если первый Адам вводит в мир смерть, его действия закрывают Эдем, то Второй Адам – Христос – открывает крестной смертью небесные врата любящим его: *Заключает Едем древом древле змий, / древо же Креста отверзает сей / всем хотящим постом и слезами очиститися.* Смертью своею Господь умерщвляет смерть: *Смерть смертию Ты умерщвляеши, Смертию смертное, / погребением тленное прелагаеши,* – воспевают подвиг Христа песнописцы.

Антитеза «Адам – Христос» часто дополняется парой «древо познания – Крестное древо». При этом горечь смерти противопоставляется сладости плода древа познания (*горькою сластию древа, древле вкушением*), который вкусил Адам. Христос же, вкусив горечь желчи, распинаясь и умирая, уничтожает грех древнего вкушения, источает сладость бессмертия: *Оцтом напоен был еси и желчию Щедре, / древнее разрешая вкушение.* Древо познания и крестное древо противопоставляются по своему плоду. Древо познания приносит смерть первозданному человеку, Крест же дает людям спасение: *Древом умерый, древо ты обретох жизни Христоносне Кресте мой.* «Радуется Кресте,

падшаго Адама совершенное избавление!» – слышим мы на утрене третьей недели Великого Поста.

Древо, на котором был распят Иисус Христос, наполнено ароматом животворным, имеет запах богодухновенный: *живомирственное древо Крест Христов: / обоняем его Богодухновенныя вони*. Своей жертвой Иисус Христос явил крест вместо орудия умерщвления источником жизни: *умерщвления орган, жизни делателище, / миру облобызательное, Твой Крест Всещедре*. Святая Церковь воспеваает святой крест, как *древо жизни, ада разорителя, радость мира и тления потребителя*.

Таким образом, параллелизм, который реализован в целом ряде антитез в гимнографических текстах нацелен на раскрытие религиозной истины о сущности крестного подвига Иисуса Христа. Богослужебные тексты Постной Троицы являются подлинным училищем святой веры, и, воспринимаемые со вниманием, слова святых песнописцев становятся живым руководством к внутренней жизни. «Величавая мудрость, православное исповедание, размеренная форма стиха – все ведет к тому, чтобы молящиеся, верные, по слову церковному, насыщались подлинным и высоким богословием» [Пузык (Петровская)].

Литература

1. *Бугаева И.В.* Стилистические особенности и жанры религиозной сферы / И.В.Бугаева // Стилистика текста. Межвузовский сборник научных трудов / Отв. ред. Плисов Е. В. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2005. – С. 3–11.

2. *Десницкий А.С.* Поэтика библейского параллелизма / А.С.Десницкий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Andrej_Desnickij/poetika-biblejskogo-parallelizma

3. *Керн К.* Взгляните на лилии полевые: Курс лекций по литургическому богословию [Электронный ресурс] / К. Керн. – Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Kiprian_Kern/vzgljanite-na-lilii-polevye/

4. Милов Вениамин, еп. Чтения по литургическому богословию / В. Милов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravbeseda.ru/library/index.php?page=book&id=445>

5. Триодъ Постная [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://azbyka.ru/bogosluzhenie/triod_postnaya/

6. Пузик (Петровская), схимонахиня Игнатия. Церковные песнотворцы / Пузик (Петровская) схимонахиня Игнатия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Ignatiya_Puzik/tserkovnye-pesnotvortsy/

7. Шишкова В.В. Богослужебные тексты о грехопадении первых людей и его последствиях. Аттестационная работа. – М., 2001.

THE PARALLELISM IN THE ORTHODOX HYMNOGRAPHY (BASED ON CHANTS OF TRIODE LEAN)

The study object is Orthodox hymnography genre. The article is devoted to parallelism of liturgical texts. The study material is Triode Lean. The parallelism as a way to reflect theological truths is considering.

Keywords: Orthodox hymnography, parallelism, theological truth

А.В. Сазонова

*(Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова)*

«ПИСЬМО» - КАК ПРОВЕРИТЬ? (НА МАТЕРИАЛЕ СРАВНЕНИЯ ФИНСКОЙ И РОССИЙСКОЙ СИСТЕМ ТЕСТИРОВАНИЯ)

Анализируется субтест «Письмо» российской системы тестирования ТРКИ и финской системы тестирования УКИ. В статье описаны особенности требований к тестируемому, сходства и различия параметров и типов заданий, которые предлагаются для выполнения, отмечаются положительные и отрицательные стороны субтеста «Письмо» финской и российской систем тестирования.

Ключевые слова: языковое тестирование, ТРКИ, письмо, элементарный уровень, базовый уровень.

Российская государственная система тестирования (далее – ТРКИ) существует уже более 20 лет. Всё это время разработчики и методисты продолжают совершенствовать работу системы тестирования. Анализ систем тестирования других стран и сопоставление экзаменов разных уровней помогают оценить опыт зарубежных коллег и использовать позитивный опыт в развитии тестового контроля в России.

Финская система тестирования существует уже более 26 лет. Финляндия активно принимает участие в проектах Совета Европы, связанных с языковой политикой. Страна является участницей организации ALTE, что позволяет сравнивать систему тестирования YKI с отечественной системой ТРКИ. Надо отметить, что в финской системе тестирования только 3 теста для шестиуровневой шкалы. По этой причине сопоставление происходит сразу и с тестом Элементарного уровня, и с тестом Базового уровня.

Сопоставление проводилось по следующим параметрам: требование к навыкам и умения испытуемого, процедура выполнения субтеста и структура и содержание субтеста.

Требования к навыкам и умения испытуемого

Для успешного прохождения субтеста «Письмо» финского экзамена YKI иностранец должен уметь:

– писать очень короткие тексты такие, как сообщения, почтовые открытки и несколько простых предложений о себе. В содержании текста может быть недостаток информации и / или избыток информации, в конструкциях много неточностей и ошибок, но хотя бы часть из них должна быть понятна (YKI1);

– писать небольшие, простые тексты о повседневных делах. Однако текст может быть неоднородным, и в нём могут присутствовать трудные для понимания обороты (YKI2) [Yleinen kielitutkintojen perusteet 2011: 11].

В рамках российской системы тестирования предъявляются следующие требования к навыкам и умениям иностранца в области письма.

Элементарный уровень. Иностранец должен уметь построить:

– письменный текст репродуктивно-продуктивного характера на предложенную тему в соответствии с коммуникативно заданной установкой и с опорой на вопросы;

– письменный текст репродуктивного характера на основе прочитанного текста в соответствии с коммуникативно заданной установкой [Государственный стандарт. Элементарный уровень 2001; 9].

Базовый уровень. Иностранец должен уметь построить:

– письменное монологическое высказывание репродуктивно-продуктивного характера на предложенную тему в соответствии с коммуникативной установкой;

– письменное монологическое высказывание репродуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста в соответствии с коммуникативно-заданной установкой [Государственный стандарт. Базовый уровень 2001; 9].

Как можно заметить, формулировки требований в финской системе тестирования очень абстрактные, что мешает составить чёткое представление о том, что проверяют на экзамене. Это связано с тем, что «Требования» системы YKI рассчитаны на широкий круг пользователей, но, главным образом, на иностранцев, которые хотят сдать экзамен. Этими документами пользуются также преподаватели на курсах подготовки к экзамену, но для составления новых тестов использовать данный документ нельзя.

Разительно отличается отношение к ошибкам тестируемого. Во время экзамена начального уровня по

финскому языку как иностранному тестируемый может допускать ошибки, главное, чтобы часть написанного текста оставалась понятной. В российской системе ТРКИ каждая ошибка фиксируется, за каждую ошибку в рамках уровня испытуемый теряет баллы.

В Государственных стандартах Элементарного и Базового уровней владения РКИ обозначено, что иностранец должен создать текст «репродуктивно-продуктивного характера» на заданную тему. На начальном уровне в финской системе тестирования нет заданий на проверку репродуктивных навыков, предлагается написать только тексты продуктивного характера.

Параметры субтеста

На выполнение задания на экзамене начального уровня по финскому языку как иностранному иностранцу отводится 55 минут, а в системе ТРКИ – 50 минут. Фактически отводится одинаковое время на прохождение субтеста, но есть разница в количестве предлагаемых заданий.

В субтесте «Письмо» системы YKI задания, но испытуемый должен написать три разных текста. В настоящее время в российской системе тестирования одно задание в субтесте «Письмо» и Элементарного, и Базового уровней. Иностранцу необходимо написать один текст с опорой на вопросы.

Типы заданий

В первом задании экзамена начального уровня системы YKI участнику предлагают две разные ситуации, с ориентацией на которые надо написать два отдельных текста. Во втором задании участнику тестирования необходимо письменно высказать своё мнение по поводу одного из двух предложенных тезисов. Объём порождаемого текста неограничен. [Yleinen kielitutkinto 2013; 3]. Тем не менее, в дополнительных материалах, которые выложены на сайте головного университета Ювяскюля, есть требования, в

которых оговаривается объём теста второго задания. Он должен включать не меньше 150 слов.

Примеры заданий¹:

Задание 1:

Отчёт.

Ты получил по почте бланк опроса покупателей, в котором тебя спрашивают о том, что ты думаешь о магазине, который находится около твоего дома. Ответь на вопросы: напиши, что ты думаешь и почему.

Что в работе магазина ты оцениваешь положительно? (3 факта)

Что в работе магазина ты оцениваешь отрицательно? (3 факта)

Какие пожелания ты хочешь оставить работникам магазина?

Пиши разборчиво.

Почтовая открытка

Ты в отпуске. Ты отправляешь своему другу открытку из путешествия. В открытке напиши:

- где ты находишься;*
- как проходит твой отпуск;*
- что ты делаешь во время отпуска;*
- чем ещё планируешь заниматься во время отпуска.*

Не забудь о начале и окончании письма. Пиши разборчиво.

Задание 2: Мнение.

Выбери один из двух предложенных тезисов и напиши, что ты думаешь об этом.

А) Еда в Финляндии дорогая.

В) Увлечения важны.

¹ Yleinen kielitutkinnot: Suomen kielen testiesite, 2013: 11-12.
Перевод выполнен автором статьи

Анализируя текст инструкции к первому заданию, можно сделать вывод, что иностранцу, на самом деле, предлагается заполнить бланк опросника (в оригинальном тексте задания использовано слово «kysely», что означает «опрос / форма опроса»).

Во время финского экзамена пользоваться словарём нельзя. Как уже упоминалось ранее, количество предложений в продуцируемом тексте не определено, но разработчики рекомендуют писать больше, так как это позволяет лучше оценить письменную работу. В то же время в инструкции сказано, что не стоит «искусственно удлинять тексты» [Yleinen kielitutkinnot: Suomen kielen testiesite 2013; 11]. Разработчики предостерегают от повторений уже представленной информации.

В отличие от финского экзамена на Элементарном и Базовом уровнях системы ТРКИ можно пользоваться переводным словарём.

В Типовых тестах (1999) в субтесте «Письмо» было два задания, одно из которых проверяло сформированность навыков репродукции. В переиздании Типовых тестов представлена другая информация. Субтест «Письмо» на Элементарном уровне включает одно задание [Типовые тесты. Элементарный уровень 2008; 13]. Участника тестирования погружают в ситуацию, актуальную для повседневной сферы общения. В задании есть пункты, с опорой на которые и необходимо создать собственный текст. Например, на Элементарном уровне иностранцу могут предложить написать письмо в русскую семью, куда он собирается приехать по обмену, или написать письмо своему другу о летних каникулах. В письме должно быть не менее 15 предложений и 5 вопросов собеседнику.

В типовом тесте Базового уровня также есть задание «Напишите письмо». Тема определяется в задании, а само письмо должно состоять из 18-20 предложений, в которые входят вопросы к получателю письма. Тематика текста

актуальна для сферы социально-бытовой и социально-культурной сфер общения [Государственный стандарт. Базовый уровень 2007; 9]. В тренировочных тестах есть задание, в котором участник тестирования должен написать короткую записку (5 предложений). Текст задания сформулирован следующим образом: «Вы пришли к другу, а его нет дома. Напишите ему записку и объясните, зачем вы приходили» [Типовые тесты. Варианты 2013; 63].

Подведём итоги сопоставления. Процедура проведения субтеста имеет мало различий. Время прохождения субтестов в рассматриваемых системах тестирования совпадает. Однако испытуемый, проходящий испытания на знания финского языка, должен написать три текста, а участник экзамена по РКИ – один или два. Из-за того, что в системе YKI отсутствует описание объёма продуцируемого теста (нет точного количества слов или предложений), трудно сделать вывод, требуется ли испытуемому написать больше 15 предложений в каждом тексте.

Требования к навыкам и умениям финской системы тестирования сформулированы достаточно абстрактно, из-за чего трудно понять, каким должен быть продуцируемый иностранцем текст. В целом в обоих случаях тестируемый должен продемонстрировать сходные навыки.

В обеих рассматриваемых системах тестирования нет заданий на проверку навыков письменной репродукции. Возможно, это связано с тем, что репродуктивные навыки нужны для учебной сферы общения, которая становится актуальной на более высоких уровнях.

В российской системе тестирования только жанр «дружеское письмо» является способом проверить сформированность продуктивных коммуникативных навыков и умений тестируемого в области письменной речи. И если для Элементарного уровня владения РКИ такое решение представляется оправданным, то в тесте Базового

уровня, как кажется, можно было бы опробовать и другие жанровые формы. В частности, можно использовать задания, которые на данном уровне предлагаются в финской системе тестирования (отзыв, выражение своего мнения и др.)

Для субтеста «Письмо» российской системы тестирования актуальны две сферы общения: социально-бытовая и социально-культурная, поэтому и задания составлены с учётом этих двух сфер общения. В финской системе тестирования все задания касаются только повседневной сферы общения.

Необходимо отметить, что использование словаря во время экзамена на начальном уровне владения иностранным языком создаёт дополнительный психологический контроль тестируемого.

В заключении хочется отметить, что один тест на два уровня имеет свои преимущества и недостатки. К примеру, участвуя в экзамене Элементарного уровня ТРКИ, тестируемый не может извлечь какой-либо выгоды, тогда как сертификат начального уровня владения финским языком предоставляет право на обучение в профессиональном училище.

Литература

1. Официальный сайт Университета Ювяскюля (University of Jyväskylä). [Электронный ресурс]. URL: www.jyu.fi. Дата обращения: 20.02. 2017

2. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / В. Е. Антонова и др. – 2-е изд. М.: ЦМО МГУ; СПб.: Златоуст, 2007.

3. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / В. Е. Антонова и др. – 3-е изд. – М.: ЦМО МГУ; СПб.: Златоуст, 2008.

4. Yleisten kielitutkintojen perusteet, Opettushallitus, Helsinki, 2011.

5. Yleinen kielitutkinnot: Suomen kielen testiesite, Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielitutkimuksen keskus, Jyväskylä, 2013.

"WRITING" - HOW CAN CHECK IT? (ON THE MATERIAL OF COMPARISON OF THE FINNISH AND RUSSIAN TESTING SYSTEMS)

The subtest "Writing" of the Russian testing system (TORFL) and the Finnish testing system (YKI) are analyzed. The article describes the features of the requirements for the test, the similarities and differences in the parameters and types of tasks, the positive and negative sides of the subtest "Writing" of the Finnish and Russian testing systems are noted.

Keywords: language testing, TOEFL, writing, elementary level, pre-intermediate level.

О.А. Свешникова

(Российский университет дружбы народов)

РОЛЬ ИНТОНАЦИОННЫХ СРЕДСТВ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СИНТАКСИСА, ЛЕКСИКИ И КОНТЕКСТА

Интонационные средства в их связи со звучащей речью изучались многими отечественными лингвистами. В статье рассматривается концепция русской интонации, разработанная Е.А. Брызгуновой и включающая в себя систему интонационных средств, её связь с синтаксисом, лексикой и контекстом.

Ключевые слова: интонационные средства, синтаксис, лексика, контекст, коммуникативный анализ звучащего высказывания

Вопрос о взаимодействии интонации и синтаксиса рассматривался многими отечественными учёными (А.А. Шахматовым, А.М. Пешковским, Л.В. Щербой, В.В. Виноградовым, В.А. Артемовым, Т.М. Николаевой, Е.А. Брызгуновой, И.М. Логиновой и др.). А.М. Пешковский сформулировал «принцип замены», который отражает взаимоотношение интонации и грамматических средств (традиционный подход к интонации через синтаксис): «чем яснее выражено какое-либо синтаксическое значение чисто

грамматическими средствами, тем слабее может быть его интонационное значение (вплоть до полного исчезновения) и наоборот, чем сильнее интонационное выражение, тем слабее может быть грамматическое (вплоть до полного исчезновения)» [Пешковский 1959; 181]. Развивая идеи А.М. Пешковского, Е.А. Брызгунова предложила рассматривать «принцип замены» в функциональном аспекте: «чем больше роль лексико-грамматических средств, тем меньше роль интонации, и наоборот» [Брызгунова 1971; 42-52]. В данной статье вслед за Е.А. Брызгуновой «принцип замены» рассматривается в функциональном понимании. Интонационная синонимия возможна при усилении роли грамматических средств в высказывании, то есть интонация проявляется ярче (повышение или понижение тона, убыстрение или замедление темпа) при уменьшении её роли, ср.: *Уж и холодно же там!* Междометие *уж* и частица *же* передают значение неожиданности высокой степени признака, при произнесении этого высказывания возможно употребление ИК-2, ИК-3, ИК-5, ИК-6, ИК-7, при этом каждый из типов интонационных конструкций передаёт эмоциональное состояние говорящего. В простых предложениях интонация приобретает решающую роль для передачи того или иного значения. Изменение порядка слов, использование частиц и местоименных слов, сложная синтаксическая конструкция снижает роль интонации в выражении значений, которое передаётся лексико-грамматическими средствами. Контекст становится значимым при анализе диалогических единств, когда реплика-стимул допускает разнообразные реплики-реакции, образующие вариативный ряд высказываний; отдельные члены таких рядов могут совпадать в лексико-грамматическом и интонационном отношении, и их значение опознается только по исходной реплике-стимулу [Логонова 2007; 49-66].

Концепция русской интонации, разработанная Е.А. Брызгуновой, включает в себя систему интонационных средств и её связь с синтаксисом, лексикой и контекстом. Система интонационных средств, где каждое выделено на фонологической основе, включает в себя семь типов интонационных конструкций (ИК), место интонационного и смыслового центра синтагмы (ИЦ), наличие и место синтагматического членения (СЧ) и паузу. Каждое из данных интонационных средств выделено на основе противопоставления высказываний, в которых с помощью интонации выделяются различия, которые несовместимы в одном контексте; при изменении интонационных средств изменяется и смысл высказывания. Осуществляя функциональный подход к интонологии, Е.А. Брызгунова разрабатывает метод комплексного коммуникативного анализа значения звучащего высказывания, которое формируется в ходе взаимодействия четырёх языковых средств, перечисленных выше [Логонова 2007; 49-66].

Рассмотрим подробнее каждое из интонационных средств во взаимодействии синтаксиса, лексики и контекста.

Интонационные средства	Примеры
тип ИК – «тип соотношения тона, тембра, интенсивности и длительности звучащей речи, способный противопоставить несовместимые в одном контексте смысловые различия высказываний с одинаковым синтаксическим строением и лексическим составом или высказываний с разным	<p><i>Чуде⁽²⁾сная пого²да!</i> (восклицательное предложение, констатация факта);</p> <p><i>Чуде⁵сная пого⁵да!</i> (восклицательное предложение, выражающее высокую степень проявления признака)</p>

синтаксическим строением и лексическим составом или высказываний с разным синтаксическим строением, но одинаковым составом словоформ» [Брызгунова 1980; 97]	
место ИЦ – в каждом типе ИК выделяется ударный слог, на котором начинаются изменения высоты тона и других компонентов интонации, значимые для выражения смысловых различий	<i>Кака²я погода сегодня? – Жа²рко. (Вопрос)</i> <i>Какая пого²да сегодня? – Жа²рко. (Вопрос именно о погоде или повторение вопроса)</i> <i>Кака⁵я пого⁵да сегодня! (Очень хорошая погода сегодня!) – Пря⁵мо как ле⁵том!</i>
СЧ – деление речи на синтагмы, где синтагма – это интонационно нечленимый отрезок речи, включающий предложение или его часть	<i>За³втра мы едем на экскурсию? (вопрос)</i> <i>За³втра / мы едем на экску¹рсию. (повествование)</i>

Написанное предложение часто потенциально многозначно, и только взаимодействие его лексико-грамматического состава с интонацией и конситуацией в звучащей речи конкретизирует его значение [Логинова 2004; 12-26]. Тип ИК, место ИЦ, наличие и место СЧ образуют систему интонационных средств, которые проявляются в своём единстве – высказывания делятся на синтагмы, каждая из которых имеет интонационный центр и произносится с разным типом ИК. Взаимодействие лексики, СЧ, типа ИК и места ИЦ передаёт различные смысловые и эмоционально-стилистические оттенки высказывания.

Литература

1. *Брызгунова Е.А.* О смысловозначительных возможностях русской интонации // Вопросы языкознания № 4. – М.: 1971. – С. 42-52.
2. *Брызгунова Е.А.* Русская грамматика. Т.1. – М., 1980.
3. *Логинова И.М.* Интонация в семантико-семиотическом аспекте. // Теория и практика звучащей речи: сборник научных статей, посвящ. юбилею Е.А. Брызгуновой; Отв. ред. Гинтас Кундротас. – Вильнюс: Изд-во Вильнюсского педагогического университета, 2007 (282 с). – С. 49-66.
4. *Логинова И.М.* Концепция Е.А. Брызгуновой. Традиции и новаторство // Аспекты изучения звучащей речи. Сб. научных статей к юбилею Е.А. Брызгуновой. Вопросы русского языкознания. Вып. XI. М., 2004. – С. 12-26.
5. *Пешиковский А.А.* Интонация и грамматика // Избранные труды. – М., 1959.

THE ROLE OF INTONATION MEANS AND AND THE INTERACTION OF SYNTACTIC, VOCABULARY AND CONTEXT

The intonational means in their connection with the sounding speech have been studied by many linguists. The article discusses the concept of Russian intonation developed by E.A. Bryzgunova and includes a system of intonational means, and its interaction with syntactic, lexical and context.

Keywords: intonational means, syntax, vocabulary, context, communicative analysis of a sounding speech

А.Н. Сейтханова

*(Евразийский национальный университет имени
Л.Н.Гумилева)*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ГОРОДСКОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЛАНДШАФТА

Данная статья посвящена вопросам методологии исследования городского лингвистического ландшафта. Были рассмотрены различные методы и подходы ученых к изучению языковых ландшафтов в визуальном пространстве города. Особое внимания уделено таким проблемам, как выбор территории исследования, определение единицы анализа и классификация знаков в собранной базе данных. Были рассмотрены разные варианты и критерии классификации знаков в работах различных ученых.

Ключевые слова: лингвистический ландшафт, городской ландшафт, лингвистический знак, единица анализа, классификация знаков

В последнее время исследования в сфере лингвистических ландшафтов, сфокусированные на взаимосвязи между языковым ландшафтом и языковой политикой, вызывают особый интерес. Лингвистический ландшафт является областью социолингвистики, которая занимается изучением языков в общественном пространстве.

Первая задача, которая стоит перед исследователями – это определение территории исследования. При выборе области исследования одним из решений является следование общественной транспортной линии. Такой выбор сделал П. Бакхаус в своей работе 2006 года, где следовал железнодорожной линии Яманоути, и выбрал 28 областей возле каждой станции [Bachhaus 2006].

Другим объектом исследования может стать торговая улица, как это сделали Дж. Кеноз и Д. Гортер, исследуя

лингвистический ландшафт города Доносия-Сан-Себастьян [Gorter 2019]. Их примеру последовали Шарафутдинов И., изучивший центральную улицу Баумана при описании языкового ландшафта Казани [Sharafutdinov 2018], и Леймгрубер Дж., который в своей работе, посвященной городу Монреаль, описал особенности улицы Святой Екатерины [Leimgruber 2017].

В своей работе о лингвистическом ландшафте Приштины (Косово) У. Демаж решила взять в качестве объекта исследования главные улицы трех центральных районов города, где расположены основные торговые и деловые центры. Выбор объясняется структурой города Приштина: четко выделяется городской коммерческий центр, за чертами которого расположен жилой сектор, периферия, похожая на сельскую местность [Demaj 2013].

В работе И.И. Кузнецовой и А.С. Дерюшевой проанализированы эргонимы не только центральных, но и периферийных улиц Казани и Ижевска [Кузнецова, Дерюшева 2016]. Исследование периферийных районов города, по нашему мнению, дает возможность получить более объективные результаты.

Определение единицы анализа – центральная проблема подобных исследований. Многие ученые придерживаются точки зрения П. Бакхауса, согласно которому знак – это «любой фрагмент текста в пространственно-определяемой рамке» [Bachhaus 2006; 55].

Между тем, Дж. Кеноз и Д. Гортер указывают на то, что при использовании этого определения возникают некоторые затруднения. Поскольку магазин может иметь сразу несколько вывесок с названием, каждая надпись будет считаться, согласно Бакхаусу, за отдельный знак. Однако по сути это повтор одного и того же. В таком случае невозможно провести точный подсчет, анализ, что существенно искажает результаты исследования. Таким образом, в своем исследовании Кеноз и Гортер решили взять

за единицу не знак, а место, на котором расположена данная надпись [Gorter 2019; 46]. Эта единица может состоять из нескольких различных текстов, принадлежащих одному заведению. Например, вывеска с названием магазина или компании, рекламный плакат и наклейки, запрещающие курить, одновременно являются частью одного и того же заведения, а значит, одной единицей.

Такой же подход использовали У. Демаж в своей работе по исследованию лингвистического ландшафта Приштины [Demaj 2013], М. Ванденбрук в исследовании лингвистического ландшафта в Брюсселе [Vandenbroucke 2014], П. Колуззи в исследовании лингвистических ландшафтов в Милане и Удине [Coluzzi 2009] и др. Различные знаки на заведениях относятся к одному и тому же «субъекту» лингвистического ландшафта. В связи с этим они должны рассматриваться как одна единица анализа [Demaj 2013].

Не менее важным является вопрос и о классификации знаков. Традиционно объекты лингвистического ландшафта различаются по способу написания («снизу вверх» (bottom up) и «сверху вниз» (top down) и по принадлежности (относящиеся к государственным или частным учреждениям). Эти особенности учитываются многими исследователями при классификации лингвистических ландшафтов. Однако У. Демаж, анализируя надписи в Приштине, разделяет знаки не только на государственные, но и конкретизирует, выделяя государственные национальные и государственные международные единицы [Demaj 2013].

В исследовании лингвистического ландшафта Гонконга М.Л. Лэй выделяет две категории знаков: «государственные и официальные» и «частные и бизнес». В категорию «государственные и официальные» исследователь включает все правительственные уведомления, дорожные и уличные знаки, объявления общественного характера,

рекламу благотворительных организаций, церковные объявления и плакаты для выборов [Lai 2013; 256].

Знаки лингвистического ландшафта также часто классифицируют по принципу моноязычность / полиязычность. Среди многоязычных надписей выделяют дубликативную, фрагментарную, пересекающуюся, комплементарную [Павленко 2017; 498]. Дубликативной надпись является, если включает в себя один и тот же текст на разных языках. Фрагментарная надпись подразумевает перевод на другой язык только части текста. Если тексты имеют и общую часть, и разнородную информацию, то они относятся к пересекающимся. Комплементарной считается такая надпись, на которой присутствует абсолютно разная информация на разных языках.

Междисциплинарный характер анализа лингвистических ландшафтов дает возможность расширять сферу его применения. На сегодняшний день этот метод применяется для изучения в целом языковой, социолингвистической и социологической ситуации разных регионов. В ближайшем будущем исследования лингвистических ландшафтов будут применяться в самых широких сферах, будут усовершенствоваться в методике сбора и анализа данных.

Литература

1. Кузнецова И.И., Дерюшева А.С. Сопоставительный анализ использования эргонимов на центральных улицах г. Казани и г. Ижевска // Научный альманах. – 2016. – №3-4(17).

2. Павленко А. Языковые ландшафты и другие социолингвистические методы исследования русского языка за рубежом // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика – 2017. №3. – С. 493-514.

3. Пешкова Н.П. Лингвистический ландшафт как отражение процессов глобализации и национальной самоидентификации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2019. №3. – Р. 229-240

4. *Backhaus P.* Multilingualism in Tokyo: a look into the linguistic landscape / In Gorter, D. (ed.). Linguistic landscape: a new approach to multilingualism. – Clevedon: Multilingual Matters, 2006. – 89 p.

5. *Coluzzi P.* The Italian linguistic landscape: the cases of Milan and Udine // International Journal of Multilingualism. –2009. –Т. 6:3. – P. 298-312.

6. *Demaj U.* Linguistic Landscapes and Language Visibility: The Discrepancy between the Official Language Policy and the Linguistic Reality in the case of Pristina, Kosovo. Masterproof. Universiteit Gent. Faculteit Letteren & Wijsbegeerte. Academiejaar 2012-2013. – 2013.

7. *Gorter D.* Methods and Techniques for Linguistic Landscape Research: About Definitions, Core Issues and Technological Innovations / Martin Pütz & Neele Mundt (eds). Expanding the Linguistic Landscape: Multilingualism, Language Policy and the Use of Space as a Semiotic Resource. – Bristol: Multilingual Matters, 2019. – P. 38-57.

8. *Lai M.L.* The linguistic landscape of Hong Kong after the change of sovereignty // International Journal of Multilingualism. – 2013. –Т. 10:3. –P. 251-272.

9. *Leimgruber J.R.E.* Global multilingualism, local bilingualism, official monolingualism: The linguistic landscape of Montreal's St. Catherine Street // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2017

10. *Lu S., Li G., Xu M.* The linguistic landscape in rural destinations: A case study of Hongcun Village in China //Tourism Management. – 2020. – Т. 77. – P. 104005

11. *Sharafutdinov I.S.* The role of English in the linguistic landscape of Kazan // Историческая этнология. – 2018. – №2. – P. 234-251.

12. *Shibliyev J.* Linguistic Landscape Approach to Language Visibility in Post-Soviet Baku // Bilig. – 2014. –Т. 71. – P. 205-232.

13. *Vandenbroucke M.* Language visibility, functionality and meaning across various TimeSpace scales in Brussels' multilingual landscapes // Journal of Multilingual and Multicultural Development, 2014. – Т. 00 (00), P. 1-19.

А.А. Скомаровская

*(Приднестровский государственный университет
им. Т.Г. Шевченко)*

ОСОБЕННОСТИ ФОНЕТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ГРЕЦИЗМОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье описываются особенности фонетической адаптации греческих заимствований в русском языке. Наличие в русском языке вариантов чтения грецизмов объясняется существованием двух конкурирующих систем чтения греческих текстов, которые применялись к той или иной тематической группе слов в разные периоды вхождения греческих заимствований в русский язык.

Ключевые слова: греческие заимствования, эразмовы формы, рейхлиновы формы, византийское произношение, латинское произношение

При изучении русского языка всегда оставался важным вопрос о заимствованной лексике, которая составляет немалую часть русского лексикона. В настоящей статье мы остановимся на особенностях адаптации греческих заимствований, процесс которой происходил довольно противоречиво, что вызвало наличие в русском языке вариантности. Этим объясняется актуальность изучаемого вопроса для методики преподавания русского языка, в частности, русского языка как иностранного. В особенности это касается восприятия текстов художественной литературы XVIII – XIX веков, которые демонстрируют вариативность написания языковых единиц, что невозможно объяснить без привлечения знаний о специфике адаптации греческих заимствований в русском языке.

В данной статье мы хотели бы сосредоточить внимание на особенностях фонетической адаптации грецизмов в русском языке.

Греческая культура оказала огромное воздействие на культуру других народов [Коллективная монография 2016; 39]. Наши предки начали испытывать это влияние еще давно, в праславянскую эпоху, когда в славянские языки стали проникать грецизмы в результате языковых контактов между народами. Но особенно сильно влияние византийской культуры ощущалось, начиная с IX в, после того, как древнерусское государство принимает, взамен язычества, новую религию – христианство в его православном варианте по греческому образцу. Культурологи отмечают, что именно византийское влияние во многом стало определяющим для становления корневой системы русской культуры [Скотникова 2015; 12]. Вместе с новыми для восточных славян понятиями религиозного культа в языках появляются и новые лексемы для их обозначения. Кроме того, влияние греческого языка далеко выходило за рамки только религиозного. Культурное влияние Византии предопределило появление в языках восточнославянской группы греческой терминологии в политической, административной, общественной, культурной сферах, а также в быту для обозначения предметов повседневного использования.

Основной причиной активизации греческих заимствований в русском языке XVIII в. являются глубокие преобразования в области народного образования, просвещения, изменения всей духовной и материальной культуры России, связанные с деятельностью Петра I. В это время большой толчок к развитию получили разные науки, терминологический аппарат которых складывался, большей частью, на основе греко-римских словообразовательных элементов.

Особенности звукового оформления грецизмов связаны со временем их вхождения в новый язык и способом чтения греческих текстов. В истории существовало два типа чтения древнегреческих текстов. Первая система чтения

связана с именем нидерландского филолога Эразма Роттердамского и называется в честь последнего «эразмовым чтением». Данное произношение основывается на реконструкции правильного чтения греческих заимствований, которая удалась благодаря сравнению современного ученому греческого произношения и транскрипции древнейших грецизмов в латинском языке. Ученый пытался приблизиться к тому произношению, которое существовало у древних греков, и было «не испорченным» современным произношением.

Вторая система названа в честь немецкого гуманиста Иоганна Рейхлина «рейхлиновым чтением». Ученый считал, что при произнесении древнегреческих текстов необходимо учитывать живые процессы в фонетике греческого языка, которые сложились в эпоху Средневековья. Фактически, он предлагал читать древнегреческий текст, используя византийское произношение [Зарембо, Тананушко 2013; 86].

В допетровский период русский язык воспринял большую группу греческих заимствований, связанную с церковной сферой. Это такие слова, как *серафим*, *икона*, *фимиам* и многие другие, которые оформились, согласно византийскому произношению. В то же время в некоторой группе древнейших заимствований закрепилось древнегреческое, эразмово прочтение: *океан*, *гидра*, *корабль*, *кроватка*. По тематическому составу эти слова могут быть отнесены к общеупотребительной лексике, отражающей предметы быта, явления природы.

В русской литературе XVIII века встречаем разнообразные варианты произнесения грецизмов, при этом некоторые из них тяготеют к эразмову чтению, другие – к рейхлинову. В середине века В.К. Тредиаковский говорил о том, что применительно к оформлению грецизмов необходимо использовать дифференцированный подход: в «гражданских науках» использовать произнесение «по выговору западных» (эразмово чтение), восточный вариант

произношения предлагал использовать лишь в рамках чтения церковнославянских текстов [цит. по Живову 1996; 165].

Рейхлиновы формы, таким образом, стилистически были ограничены, однако продолжали применяться. При широком функционировании эразмовых форм и одновременном существовании стилистически ограниченных рейхлиновых появлялись контаминированные формы слов, типа варваризм («варвар» – рейхлинова, *-изм* – эразмова формы).

Греческие заимствования, начинающиеся с гласного звука, имеющего густое придыхание, имеют двойное произношение: на западный манер в начале слова стоит *г*, или на византийский, при котором густое придыхание не воспроизводилось. Например, *гипербола* – *ипербола*.

Однако еще с конца XVII в., в связи с усилением латинского влияния на язык, а также западноевропейского влияния во многих сферах общественной жизни, на письме начинает преобладать латинское *h*, которое в русском языке передается согласным *г* (эразмово оформление). При написании многих корней существуют варианты, например, *гороскоп* – *ороскоп*, *Герострат* – *Ерострат*, *горизонт* – *оризонт*, *героический* – *ироический*, *Гарпия* – *Арпия*.

Грецизмы, которые в древнегреческом языке имели густое придыхание, не имеющих вариантов, в литературе XVIII века значительно меньше: *гиперкатолект*, *гидрофоб*, *гептархия*, *Геспериды*, *Гекатомба*, *Гипоцентавр* и др. Во всех этих примерах закрепилось эразмова система чтения с произнесением начального *г*. Слова с чистыми гласными в начале не встретились ни разу. Это же утверждение верно в отношении примеров из литературы XIX века.

Итак, анализируя частотность появления начального *г* на месте густого придыхания можно сделать вывод о том, что форма многих слов в XVIII столетии ещё не стабилизирована, в литературе же XIX века превалирует эразмово прочтение с начальным *г*.

В области согласных звуков также можно отметить варианты адаптации.

Греческая γ (гамма) в начале слов обозначается русским $г$: *гномон, гинекий, гидроскоп, Гея, гимнастика, граф, Ганимед, геронт*. Варианты, когда γ не произносится, немногочисленны (например, встречается *еография* вместо укоренившегося повсеместно *география*).

Встречаются слова с чередованием β / $в$ на месте β (беты) в греческом языке, которое наблюдается в разных частях слов. Существуют формы, в которых закрепилось эразмово чтение (произносится звук [б]): *барбаризм, алфавит, гиперборея, гипербола, гекатомба, библиотека, амброзия*. Но вместе с ними наблюдаются и соответствующие им рейхлиновы формы (звук [в]): *варваризм, алфавит, иперворея, ипервола, гекатомва, вифлиофика, амвросия*. Кроме того, отмечены слова, не имеющие вариантов произношения: *библиограф, базилика, борей, бальзамин, ботаника* и др.

Для грецизмов, пришедших в русский язык в петровскую эпоху, языками-посредниками были, как правило, западные языки (немецкий, французский) и, в особенности, латынь. Этим объясняется звуковое оформление начала слова по типу эразмова чтения: *гипербола, гекатомба*. В это время активно развивается русская наука, и язык обогащается терминологией из различных отраслей научного знания. Рейхлиновы формы данных слов (*ипервола, гекатомва*) довольно редки и уже в XVIII, если и встречаются, то исключительно в церковнославянской речи.

Существует вариативность прочтения в русских текстах и греческой буквы θ , которая оформляется по правилам византийского (ϕ) или эразмова (τ) чтения. В русском языке для передачи указанного греческого звука использовались буквы *ферт* (ϕ) и *фита* (θ), совпадающие в произношении: передавали звук [ф]. В.К. Тредиаковский

отмечал, что малороссияне произносили на месте θ [фт], что важно для начала XVIII в., поскольку в это время научная сфера, в которой отмечается наибольший поток заимствований из греческого и латинского языков, находилась под воздействием украинских языковых норм.

Пётр I, проводя гражданскую реформу алфавита, поначалу отменил букву «ферт», и несколько лет звук [ф] в русском алфавите передавался только «фитой». Но в 1710 году «ферт» вернули в алфавит [5]. В литературе XVIII века встречаются еще варианты произношения ф/т: *атеист* – *афеист*, *антипатия* – *антипафия*, *амфитеатр* – *амфифеатрон*.

Потом «ферт» вытеснил «фиту», которая сохранилась, главным образом, в именах древнегреческого происхождения: *Федора*, *Феофан*, *Феодосий*, *Филодей*, *Фёкла*. Орфографическая реформа начала 1918 года окончательно упразднила букву «фита», следовательно, исчезла и вариативность форм с *ф/т* и закрепилось какое-то одно произношение, как правило, эразмово: *атлет*, *атеист*.

Существовала вариативность чтения греческой буквы κ (каппа) перед гласными переднего ряда. В литературе бытовал греческий вариант [к] и латинский [ц]. В XVIII в. определяется тенденция к преобладанию латинских форм, поскольку большинство заимствований приходит в русский язык через посредство западноевропейских. Варианты встречаются редко (*гиппокентавр* – *гиппоцентавр*).

Встречаются в русском языке и варианты написания греческой буквы σ (сигма), которая передается буковой *с* (греческая форма) или *з* (латинская форма). Такое чередование проявляется в словообразовательных морфемах греческого происхождения и типизированных финалиях слов - *сис* (*зис*), -*сия* (*зис*), - *сия* (*зия*), - *ка* (*кон*), -*ас* (*аз*), поэтому указанные вариантные отношения возникают в середине слова: апотеоза – апофеосия, базилика – василикон, асбест – азбест, бальзамин – бальсамин, антономасия – антономазис,

амброзия – амвросия. В литературе XVIII века чаще всего такое чередование происходило в суффиксе *-исм (-изм): архаисм (архаизм), афорисм (афоризм)*. Тенденция к звонкому оформлению суффикса *-изм-* складывается с 30-х гг. XVIII в. К XIX веку латинская форма (написание и произношение *z*, а не *c*) окончательно закрепились в русском языке.

До XIX века фонетическая форма грецизмов была еще подвижной, что было вызвано, как минимум, двумя причинами. Во-первых, мешали контакты с носителями греческого языка, которые разговаривали, согласно существующей языковой норме среднегреческого языка. Это могло вносить коррективы в произношение тех или иных звуков и обусловить появление вариантов звучания греческих слов. Во-вторых, иногда препятствием к закреплению единой формы грецизма была стилистическая дифференциация вариантов, при которой один из вариантов был стилистически нейтральным, другой – стилистически маркированным (например, закрепленным за церковной сферой). Последний момент часто становился решающим в дальнейших судьбах вариантных форм.

Итак, звуковая адаптация грецизмов в русском языке осуществлялась непоследовательно, постоянно наблюдалась конкуренция между византийскими и латинскими формами. В допетровскую эпоху большинство греческих заимствований вошли в русский язык в варианте рейхлинова произношения, что связано с тем, что тематически большая часть грецизмов принадлежали к церковной сфере и заимствовались в византийском варианте, который использовался при чтении богослужебных текстов. Деятельность Петра I по европеизации России предопределила оформление грецизмов на западный манер. Хотя в XVIII веке при адаптации грецизмов византийские и западные формы конкурируют, но превалируют латинские.

Начиная с XIX века, в современном русском литературном языке закрепилось, как правило, одно из конкурирующих способов произношения. Однако и сейчас мы имеем примеры сохранившихся вариантов: *пафос* и *патетика*, *метро* и *митрополит*, *араб* и *Аравия*. Каждая из этих пар слов этимологически восходит к единому греческому корню.

Литература

1. Влияние эллинизма на науку, культуру и образование современности. Коллективная монография под научной редакцией Т.П. Минченко. Томск: STT Publishing, 2016. – 402 с.

2. Древнегреческий язык: учебное пособие / О.С. Зарембо, К.А. Тананушко; под ред. А.В. Гарник. – Минск, БГУ, 2013. – 352 с. (<http://graecolatini.bsu.by/textbooks-data/greek/zarembo-2013.pdf>)

3. Живов В.М. Язык и культура в России в XVIII веке. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 591 с. – (Язык. Семиотика. Культура). – ISBN 5-88766-049-X.

4. Скотникова Г.В. «Симфония концептов» византийской культуры: к проблеме поиска новой научной парадигмы // Международный журнал исследований культуры. СПб: Эйдос, 2015. – № 3. – С. 5-13.

5. *Первушина Е.* Забытые буквы. Ферт против Фиты. // Наука и жизнь, № 4, 2018 (<https://www.nkj.ru/archive/articles/33491/>)

FEATURES OF PHONETIC ADAPTATION OF GREZIMS IN RUSSIAN

The article describes the peculiarities of phonetic adaptation of Greek loan words in Russian. The reading variants of Gresizms in Russian is explained by the existence of two competing systems of reading Greek texts, which were applied to a thematic group of words at different periods of Greek borrowing into Russian.

Keywords: Greek loanwords, Erasmus forms, reichlin forms, Byzantine pronunciation, Latin pronunciation

Фам Тхи Хуен Чанг

(Российский университет дружбы народов)

АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ INSTAGRAM В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ВЬЕТНАМСКИМ СТУДЕНТАМ

В статье рассматриваются возможности использования социальных сетей (Instagram) в обучении русскому языку как иностранному (РКИ). Сочетая традиционное обучение в классе и современные технологии, преподаватель имеет возможность активизировать деятельность учащихся, повысить эффективность учебного процесса.

Ключевые слова: РКИ, инструменты сети Instagram, изучение языка

Проблема повышения результативности и эффективности обучения русскому языку в качестве иностранного языка (как в иноязычной, так и в родной языковой среде) постоянно является предметом внимания педагогов, исследователей в области методики преподавания. Одной из современных тенденций в методике преподавания РКИ является необходимость обновления в связи с развивающимися глобализационными процессами, которые формируют более высокие требования к владению языком. Кроме того, условия обучения в различных государствах имеют различную культурную специфику, которую необходимо учитывать в учебном процессе. Это ставит перед методической наукой требования искать наиболее эффективные подходы к преподаванию языков в разных странах и условиях разных культур.

Преподаватели РКИ стараются сочетать технологии с преподаванием и изучением языка. С появлением компьютеров, Интернета и смартфонов возникли два направления: CALL (изучение языков с помощью компьютера) и MALL (изучение языков с помощью мобильных устройств). Появление смартфонов и, в

частности, приложений для мобильных социальных сетей в последнее десятилетие, таких как (Twitter, Facebook, Instagram, Flickr, Path, Snapchat и т. д.), меняет образ жизни и создает очевидные социальные изменения. Социальные медиа не только укрепляют наши отношения с другими, но также улучшают наше самопознание и осведомленность. Более того, эти инновационные социальные медиаресурсы сделали учебную среду более интерактивной.

Традиционно вследствие этнопсихологических особенностей, в силу культуры, студенты из стран Восточной Азии (Вьетнам, КНР, Южная Корея, КНДР, Япония и т.д.) более сдержанны, замкнуты, предпочитают соблюдать дистанцию с преподавателем. [Валова 2008] более Студенты из Европы, напротив, отличаются большей раскрепощенностью, демократичностью в общении с преподавателем.

Преподавание РКИ вне языковой среды должно осуществляться с учетом таких положительных специфических черт вьетнамской национальной ментальности, как патриотизм, искренность, активность, справедливость, вежливость, трудолюбие, терпеливость, внушаемость, дисциплинированность, миролюбие, приоритетная роль семьи, уважительное отношение к родителям и преподавателям [Валова 2008]. Исследователи отмечают у вьетнамских студентов сильно развитое абстрактное мышление, что позволяет им быстрее воспринимать новую информацию, а значит, быстрее обучаться. Кроме того, обостренное чувство собственного достоинства, желание быть лучшим среди лучших также способствует продуктивному образовательному процессу [Филипская 2014]. Обучение русскому языку как иностранному способствует не только повышению уровня знания языка, но и углублению понимания культурного многообразия. Знание иностранного языка расширяет международный кругозор, воспитывает международное

сознание, повышает способность к межкультурному общению.

В отсутствие реальной языковой среды, которая влияет на эффективность обучения вьетнамских студентов русскому языку, способность преподавателя создавать условные речевые ситуации, имитирующие реальные ситуации общения и стимулирующие речевую деятельность на иностранном языке, приобретает особое значение. В процессе обучения РКИ в неязыковой среде во вьетнамской аудитории особое внимание следует уделять работе с речевыми ситуациями, поскольку использование речевых ситуаций, обеспечивающих естественную необходимость многократного повторения языкового материала, создает условия для его правильного использования в среде реального общения [Гужова, Каманин 2019]. Кроме того, способность иностранных студентов ориентироваться в ситуациях речевого общения поможет им быстрее адаптироваться в социокультурной и академической среде страны изучаемого языка.

Российские и зарубежные методисты, специалисты в области лингводидактики отмечают в своих исследованиях важность создания языковой среды при обучении иностранному языку, высказывая различные взгляды на результативность и возможности ее использования в качестве средств обучения. Как отмечает Е.В. Бурвикова, языковая среда представляет собой коммуникативное и социокультурное пространство, объединяющее язык и менталитет носителей языка и выступающее катализатором процесса обучения студентов иностранному языку [Загуменникова 2019]. В числе основных компонентов языковой среды Е.В. Бурвиковой выделяются объективные (тексты, фоновые знания, коммуникативное поведение, социокультурные стереотипы и обучающая стихия языка) и субъективные элементы (мотивация и особенности личности студента) [Загуменникова 2019]. Использование социальных

сетей может помочь преподавателю создать и дополнить социокультурный контекст преподавания русского языка как иностранного во вьетнамской аудитории.

Н.В. Ломоносова суммирует причины использования изучения языка с помощью компьютера, поскольку оно обеспечивает: а) обучение на опыте, б) мотивацию, в) повышение успеваемости учащихся, г) доступ к аутентичным материалам для обучения, д) улучшение коммуникации е) индивидуализация, ж) независимость от единого источника информации и з) глубокое понимание в контексте [Ломоносов 2018]. Кроме того, Н.В. Загуменникова указывает, что компьютерные технологии обеспечивают различные коммуникативные и интерактивные действия, которые помогают изучающим РКИ совершенствовать свои лингвистические навыки, улучшить их отношение к обучению и обрести уверенность в себе [Загуменникова 2019]. Таким образом, использование компьютеров может помочь как преподавателям, так и учащимся достичь высоких результатов в изучении языка и преподавании.

Instagram представляется идеальным инструментом для поддержки изучения русского языка как иностранного во вьетнамской аудитории по следующим причинам:

Во-первых, данная платформа помогает ориентироваться вне языковой среды.

Во-вторых, использование Instagram во вьетнамской аудитории может помочь в создании сообщества учащихся с социальными связями, так как сам инструмент дает студентам возможность общаться друг с другом за рамками классной комнаты.

В-третьих, Instagram – это широко используемая социальная сеть, в которую студенты теперь почти полностью погружены и привыкли; включение его в учебный процесс можно рассматривать как форму применения тем, изученных в аудитории, в реальной жизни. Наконец,

простота доступа к Instagram и доступность в большинстве управляемых устройств делает более привлекательным рассмотрение этой платформы для использования в языковых классах.

Современные студенты отличаются от поколения тех, кто рос без интернета. В образовании вновь обращаются к личности обучающегося, используя самые ценные находки гуманно-личностной педагогики, предоставляя студенту возможность стать полноправным субъектом образовательной деятельности. Прежде всего, это относится к оцениванию образовательных достижений, внедрению формирующего оценивания. Такие платформы, как Instagram, позволяют использовать современные подходы и инструменты создания адекватной обратной связи, когда оценка используется для обучения и продвижения вперед, а не для констатации неуспешности.

Преподаватели могут использовать Instagram в процессе изучения русского как иностранного, обучая учащихся:

- 1) создавать связный рассказ на русском языке при помощи stories;
- 2) закреплять грамматические навыки при создании комментариев к постам;
- 3) создавать иллюстрированные посты на русском языке;
- 4) создавать фото-подсказки и инфографику для личного использования в процессе изучения русского языка как иностранного;
- 5) искать метафоры в текстах под определенными фотографиями;
- 6) создавать фотоблоги;
- 7) искать и документировать аутентичный контекст на фотографиях;
- 8) проводить совместное исследование русской культуры и искусства, учиться самовыражаться,

демонстрировать творческий и художественный потенциал при создании собственного аккаунта.

Опишем одну из форм работы, которая может помочь студентам в развитии речевых навыков в процессе изучения РКИ с использованием инструментов Instagram:

1. Рассказ-отчет об экскурсии (поездке, походе в театр и т.п.). В основном, студентам нравится фотографировать важные моменты собственной жизни и публиковать их в своем аккаунте в Instagram. Преподаватели могут попросить студентов опубликовать свои фотографии. Это может быть рассказ о выходных, памятных событиях во время последней недели и т.д. Студентов просят использовать хештег, который ранее не использовался другими. Затем их просят выбрать пять постов из собственного контента, чтобы подготовить двухминутную презентацию о своих воспоминаниях.

Преподаватели могут расширить эту деятельность на основе ожиданий учебной программы. Например, это упражнение может быть использовано, чтобы научить студентов новым словам и выражениям, новым грамматическим конструкциям. Студентам может быть предложено создать пересчет текста на основе их изображения, размещенного в Instagram. Хештег поможет создать общее представление о содержании того, о чем они хотят поговорить в своей презентации, использование хештегов совершенствует навыки разговорного языка.

Простота доступа к изображениям, которые уже были отфильтрованы с помощью Instagram, заставляет студентов сосредоточиться на языке, который используется, а не на контенте.

2. Преподаватели могут поручить ученикам сделать мини-ролевую игру. Темы посвящены поддержанию межличностного общения, таким как приветствие / прощание, начало разговора, просьба о помощи и т.д. 15-секундный вариант видео – это отличный способ

действительно дать студентам возможность войти в характер посредством записанных ролевых игр.

Чтобы улучшить произношение студентов, преподаватели могут публиковать видео для дополнительной практики произношения. Видео размещено также с уникальным хештегом, который сможет заинтересовать студентов. Кроме того, студенты должны повторять произнесенные фразы, подражая видеозаписи. Преподаватели также могут попросить учеников записать собственное видео, связанное с практикой произношения. Видео размещается в аккаунте в Instagram. После размещения видео студенты могут оценить свои результаты напрямую. Они могут оценить и откорректировать свое собственное произношение. Наконец преподаватели также могут побуждать студентов оценивать и комментировать видео своих друзей. Для студентов это будет интересно. Они смогут видеть себя на видео и исправлять ошибки.

Итак, можно заключить, что Instagram является полезным инструментом для обучения русскому языку как иностранному. Во-первых, использование инструментов Instagram во вьетнамской аудитории может помочь улучшить коммуникативные навыки и обеспечить возможности коммуникативного взаимодействия для застенчивых учеников. В то время, как многие студенты испытывают трудности с выступлением перед одноклассниками, они могут чувствовать себя более комфортно, «разговаривая» в Instagram. Во-вторых, Instagram опирается на письменное высказывание, что делает его отличным средством улучшения навыков письменной речи на русском языке. В-третьих, Instagram поощряет сотрудничество и взаимную обратную связь среди студентов. В-четвертых, Instagram совершенствует навыки межличностного общения среди студентов. Наконец, этот онлайн-инструмент приглашает преподавателей и учеников на единую платформу, где они

могут участвовать в различных увлекательных мероприятиях и выполнять интересные задания.

Литература

1. Валова Л.В. Специфика обучения вьетнамских студентов //Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. – 2008. – Т. 5. – №. 5. – С. 122-124.

2. Гужова Н.В., Каманин К.В. Сетевые технологии в практике преподавания РКИ //Мир без границ: русский язык как иностранный в международном образовательном пространстве. – 2019. – С. 207-213.

3. Загуменникова Н.В. Электронные средства обучения в преподавании русского как иностранного //Язык как основа современного межкультурного взаимодействия. – 2019. – С. 142-151.

4. Ломоносова Н.В. Система смешанного обучения в условиях информатизации высшего образования: диссертация ... кандидата Педагогических наук: 13.00.08 / Ломоносова Наталья Владимировна; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»], 2018.

5. Филипская Т.А. Обучение русскому языку вьетнамских учащихся в Техническом университете им. Ле Куй Дона //Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – №. 3-2. – С. 261-263.

INSTAGRAM RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING OPPORTUNITIES ANALYSIS FOR VIETNAMESE STUDENTS

We consider the possibilities of using the Instagram network tools in teaching Russian as a foreign language (RFL), combining the advantages of traditional classroom and e-learning, ensuring the development of the student as a subject of self-educational activity and shaping his readiness for self-development in the future. It is concluded that the use of Instagram network tools in teaching RFL allows you to create conditions for the active educational activities of the student,

optimize the time spent by the teacher and increase the efficiency of the learning process.

Keywords: RFL, Instagram network tools, Language learning

А.М. Фролова

(Оренбургский государственный медицинский университет)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА «МОБИЛЬНОЕ ВИДЕО»

Статья посвящена описанию преимуществ дистанционного обучения русскому языку как иностранному с помощью метода «мобильное видео».

Ключевые слова: дистанционное обучение, русский язык как иностранный, мобильное видео»

Современные образовательные технологии направлены на «лично-деятельностное обучение» [Зимняя 2004; 45], создание индивидуального образовательного маршрута, усиление роли самостоятельной работы в учебной деятельности.

Основой дистанционного обучения иностранным языкам является самостоятельная работа студента в удобном темпе, времени и месте. Обучение включает в себя: формирование и развитие лексических и грамматических навыков, развитие всех видов речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование); консультации учащихся с преподавателями в процессе работы над выполняемым модулем (разъяснение целей работы, контроль понимания заданий), выполнение различных письменных творческих работ.

Задача преподавателя организовать дистанционное обучение таким образом, чтобы в центре учебного процесса всегда находился конкретный обучающийся, его учебно-познавательная деятельность, осуществляемая в

соответствии с индивидуальной программой обучения [Бондарева 2015; 102-103].

Программа дистанционного обучения должна оптимизировать содержание учебной дисциплины; найти соотношение между теоретическими и практическими навыками; создать условия, при которых учащийся сам стремится повысить свой профессиональный уровень; мотивировать обучающихся к изучению языка с помощью различных стратегий, стимулировать развитие творческих способностей.

Обучение иностранных студентов русскому языку как иностранному посредством дистанционных технологий ставит перед собой следующие цели:

- сформировать у иностранцев умения и навыки, обеспечивающие межкультурную коммуникацию;
- подготовить обучающихся к профессиональному и социально-бытовому общению;
- развивать личностный потенциал иностранного студента.

Для достижения поставленных целей мы предлагаем в формате дистанционного обучения использовать технологию «Мобильное видео», обучающую иностранных студентов создавать учебные видеоролики на русском языке с помощью смартфона. Создавая мобильное видео, студенты проецируют ситуации пребывания в языковой среде, благодаря которым усваивается лексико-грамматический материал и развиваются коммуникативные навыки.

Работа по созданию «мобильного видео» в дистанционном формате состоит из трёх этапов:

I. Подготовительный этап

1. Преподаватель прописывает цели создания «Мобильного видео» и загружает на сайт демонстрационные видео, сделанные студентами старших курсов.

2. Преподаватель выбирает изученную тему, например, «Предложный падеж существительных, местоимений,

прилагательных», и предлагает снять мобильное видео (монолог, диалог), предоставив подробную инструкцию по созданию сценария.

Пример инструкции:

1. Познакомьтесь с ситуацией:

Иностранный студент хочет заказать номер в гостинице для своей семьи, которая приезжает к нему в гости в Россию на следующей неделе.

2. Напишите сценарий «мобильного видео-диалога». В тексте должна присутствовать следующая информация:

Информация	Ключевые слова, конструкции
Приветствие	Здравствуйте! Добрый день! Добрый вечер!
Выражение желания	Кто (1) +хотеть + что (с)делать
Дата приезда	На этой неделе, на следующей неделе, в следующем месяце
Характеристика номера	Номер + какой (большой / маленький; одноместный / двухместный и т.д.)
Местоположение номера (этаж)	Что (1) на каком (6) этаже
Выражение благодарности	Благодарить + кого (4) Быть благодарным кому (3)

3. Текстовый файл сценария загрузите в свой личный кабинет. Обсудите с преподавателем детали мобильной съёмки.

4. Снимите видеоролик на ваш мобильный телефон. Следите за правильностью речи и чистотой звука. Не снимайте видеоролик в шумных кафе, в магазинах с громкой музыкой и на улице около дороги.

5. При монтаже видео вы можете использовать:
- «титры» и необходимую лексику писать на экране.
 - музыку, если она является частью истории и не мешает слышать голос главных героев.

6. Загрузите ваше видеоролик в личный кабинет.

II. Основной этап.

На данном этапе студенты занимаются написанием сценария, консультируются с преподавателем и снимают мобильное видео на заданную тему.

Данный этап способствует формированию навыков чтения, письма и говорения, поскольку студентам нужно прочитать инструкцию, написать сценарий и воспроизвести его в момент мобильной съемки.

III. Заключительный этап.

Целью заключительного этапа является проверка усвоенности лексики и грамматических конструкций, а также сформированности навыков говорения и аудирования.

Данный этап включает в себя три типа упражнений: преддемонстрационные, демонстрационные и последедемонстрационные.

Преддемонстрационные упражнения направлены на снятие лексико-грамматических трудностей. *К демонстрационным* относится просмотр мобильного видеоролика, отобранного преподавателем. *Последемонстрационные упражнения* проверяют сформированность аудитивных навыков. Преимущество использования метода «Мобильное видео» в дистанционном формате для студентов в том, что они могут пересмотреть видео необходимое количество раз.

Обучение русскому языку как иностранному с помощью метода «Мобильное видео» в дистанционном формате требует определённой готовности преподавателя и обучающихся к образовательному процессу, но, несомненно, способствует повышению качества речевого развития за счет

применения современных и личностно-ориентированных средств обучения.

Литература

1. *Азимов Э.Г.* Методика организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному. – М.: Русский язык. Курсы, 2006.

2. *Бондарева О.В., Белоглазова Л.Б.* Подходы в дистанционном обучении русскому языку как иностранному // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2015. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-v-distantsionnom-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 10.03.2020)

3. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2004.

4. *Куликова Е.Ю., Просвиркина И.И., Фролова А.М.* Формирование навыков аудирования и говорения в современной образовательной среде с использованием метода «мобильное видео». – 2019.

5. *Полат Е.С.* Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций // Иностранные языки в высшей школе. – 1998. – №5. – С. 6-11.

6. *Шабанов А.Г.* Практика авторизованного обучения в условиях дистанционного образования // Инновации в образовании. – № 2. – 2001.

ONLINE TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE WITH THE METHOD OF «MOBILE VIDEO»

The article describes the benefits of online teaching Russian as a foreign language with the method of «mobile video».

Keywords: online teaching, Russian as a foreign language, «mobile video»

М.В. Холодкова

*(Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина)*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ВУЗА

В статье поднимается вопрос реализации проектной деятельности со студентами подготовительного отделения вуза на начальном этапе обучения РКИ. Приводится опыт внедрения в образовательный процесс проектов, нацеленных на решение актуальных учебно-воспитательных задач.

Ключевые слова: РКИ, подготовительное отделение вуза, проект, интерактивные технологии

В преподавании РКИ довузовская подготовка иностранных граждан имеет свою специфику. На подготовительном отделении расписание занятий по русскому языку в первом семестре отличается высокой концентрацией аудиторных учебных часов (36-40 часов в неделю). Важно также отметить, что довузовская подготовка иностранных слушателей ориентирована на высокий результат: достижение иностранцами уровня В1 с целью их дальнейшего обучения в университете на русском языке.

Обозначенные особенности обуславливают актуальность внедрения в образовательный процесс на подготовительном отделении вуза учебно-воспитательных проектов, нацеленных на обеспечение дисциплины на уроке РКИ, формирование познавательной активности иностранных учащихся и развитие их коммуникативной компетенции.

В целом проект – это ограниченная по времени деятельность, представленная в виде системы мероприятий, направленная на решение конкретной проблемы и достижение поставленной цели, предполагающая получение

ожидаемых результатов путем решения связанных с целью задач. Под образовательным проектом понимается совместная учебно-познавательная (творческая, игровая) деятельность учащихся, ориентированная на достижение конечного результата [Косярский и др. 2019; 6].

В лингводидактике метод проектов активно применяется. В основном приводятся примеры проектов для учащихся, владеющих РКИ на уровнях А2-В1 и выше, и практически не представлена практика вовлечения студентов в проектную работу с первых занятий [Филиппова 2019; 262-263]. Вместе с тем обращение к данной форме интерактивной работы, имеющей высокий дидактический потенциал, целесообразно уже на начальном этапе обучения РКИ.

Рассмотрим опыт реализации проектной деятельности по РКИ на подготовительном отделении ТГУ имени Г.Р. Державина. Первыми в интенсивном курсе обучения иностранцев стали проекты «Можно или нельзя», «Активное утро», «Я фотограф».

Проект «Можно или нельзя» был апробирован в течение второй недели довузовского этапа обучения иностранных студентов. Подготовительная работа преподавателя заключается в определении глаголов и иллюстраций, обозначающих актуальные для аудитории разрешающие и запретные действия, распечатывании карточек с языковым и иллюстративным материалом, расположении выбранных иллюстраций на плакатах «Можно» и «Нельзя», размещении плакатов в классе. В качестве языкового материала проекта отобраны такие глаголы и глагольные словосочетания, как *работать в паре, работать в группе, помочь другому студенту, быть активным, задавать вопросы, предлагать идеи, использовать смартфон для учебы, использовать наушники для учебы, опаздывать, спать, выходить без разрешения, разговаривать по телефону, шуметь, говорить по-арабски,*

по-английски, по-французски, находиться в верхней одежде, есть, сидеть на столе, списывать во время теста.

Аудиторная проектная работа студентов в течение недели включает их ежедневное поэтапное знакомство с тремя или четырьмя новыми действиями в следующем порядке: преподаватель демонстрирует студентам карточку с глагольным словосочетанием, студенты повторяют словосочетание, семантизируют его с помощью перевода, находят на плакатах «Можно» или «Нельзя» соответствующую иллюстрацию и прикрепляют карточку на плакат. С целью рециркуляции материала на следующий день студенты повторяют изученные ранее фразы, после чего узнают о новых ситуациях.

Продуктом проекта стали настенные плакаты, в оформлении которых принимали участие все студенты группы. Кроме того, на заключительном этапе работы над проектом студенты представили инсценировки актуальных для них запретных ситуаций: нельзя говорить по-арабски, нельзя спать, нельзя списывать во время теста. Таким образом, проект «Можно или нельзя» способствовал формированию коммуникативных навыков иностранных студентов в увлекательной для них форме, а также выполнению воспитательных задач образовательного процесса.

На третьей неделе обучения был успешно реализован проект «Активное утро», который заметно отличается от предыдущего проекта по форме проведения. В проекте «Активное утро» приоритетным стало включение двигательной деятельности учащихся в процессе освоения ими актуальной лексики РКИ: наречий направления *вперед, назад, направо, налево, вверх, вниз*; частей тела; глаголов в форме повелительного наклонения, таких, как *закройте, откройте, посмотрите*.

В ходе недельного по продолжительности проекта выполнение простых физических упражнений,

сопровождающееся комментированием на русском языке, помогло прочно усвоить языковой материал. Кроме того, проект позволил решить важные в курсе РКИ грамматические задачи: подготовить студентов к изучению множественного числа существительных, а также предупредить трудности в дальнейшем разграничении иностранцами вопросов «где?» и «куда?», падежных значений «место» и «направление». На заключительном этапе проекта студенты могли самостоятельно озвучивать действия и выполнять их.

В рамках проекта «Я фотограф» студенты делятся с помощью мессенджера WhatsApp своими фотографиями и участвуют в их комментировании. На подобных занятиях могут подниматься темы: «Любимое фото», «Мой родной город», «Город, в котором я учусь», «Моя комната», «Хобби», «Погода в моей стране» и др. Безусловно, обращение к личному опыту учащихся является действенным способом активизации их внимания на уроке. Замечено, что не всегда у студентов находятся свои фотографии по теме, поэтому допускается обращение к ресурсам Интернета.

Предполагается, что по времени этот проект имеет периодический характер, поскольку к нему можно обращаться несколько раз с определенной дистанцией во времени, предлагая студентам разные темы для обсуждения. Эта периодичность, на наш взгляд, одна из важных характеристик проекта «Я фотограф», позволяющего проследить динамику в изучении РКИ, что мотивирует студентов. Если на первом занятии проекта «Я фотограф» отрабатываются ответы на вопросы: «Что это?», «Кто это?», «Когда?», «Какой?», то на следующих – комментарии студентов становятся более развернутыми.

Подготовительная работа преподавателя заключается в выборе темы, определении вопросов и речевых конструкций по теме. В методическом плане важно

продемонстрировать учащимся алгоритм выполнения задания: преподаватель делится своим фото и задает вопросы к нему, на доске фиксируются соответствующие теме речевые конструкции. Проектная деятельность иностранцев сводится к поиску своего фото и участию в обсуждении иллюстративного материала группы. После комментирования фотографий организуется рефлексия.

Таким образом, уже на начальном этапе изучения РКИ студенты задействованы в проектной работе. Очевидно, большая роль отводится преподавателю как организатору и координатору проекта, степень самостоятельности студентов не так высока. Вместе с тем студенты не пассивны и выполняют свои роли: конструируют конечный продукт проекта, демонстрируют результат совместного труда. При этом важное внимание уделяется развитию коммуникативной компетенции иностранцев, что является несомненным достоинством рассмотренных проектов.

Литература

1. *Косярский А.А., Дорошкевич Т.И., Даниш В.Г.* Организация проектной деятельности. – Казань: Бук, 2019. – 64 с.

2. *Филиппова В.М.* Применение метода проектов на элементарном уровне обучения РКИ // Открытие русского мира: преподавание РКИ и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве. Сб. научн. ст. I Междунар. науч.-практ. конф. / Отв. ред. Н.С. Степанова. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2019. – С. 261-265.

PROJECT ACTIVITIES AT THE INITIAL STAGE OF RFL TRAINING FOR STUDENTS OF THE PREPARATORY DEPARTMENT OF THE UNIVERSITY

The article raises the issue of implementing project activities with students of the Preparatory Department of the University at the initial stage of RFL training. The article describes the experience of implementing projects aimed at solving actual educational tasks in the educational process.

Keywords: RFL, Preparatory Department of the University, the project, interactive technologies

Цао Цзывэй

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

КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОРРЕКТИРОВОЧНОГО ФОНЕТИЧЕСКОГО КУРСА

Корректировочный фонетический курс дает возможность исправить неверные навыки произношения и автоматизировать уже исправленные артикуляционные привычки и ритмико-интонационные модели.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, корректировочный фонетический курс

Для того чтобы быстро и легко понимать друг друга, мы должны правильно говорить. Это означает, прежде всего, верное восприятие и верное воспроизведение звукового материала изучаемого языка, т.е. необходимо формирование у учащихся слухо-произносительных навыков иностранного языка (русского языка как иностранного (далее РКИ)).

В процессе изучения РКИ важным вопросом для иностранного учащегося является снижение уровня влияния родного языка, который при обучении произношению проявляет себя в виде акцента.

Акцент – это система устойчивых навыков неправильного произношения, сложившихся под влиянием родного языка. Приведем известные слова А.А. Реформатского: «Звуки чужого языка человек «слышит» сквозь призму фонологической системы родного языка. Это касается всех явлений звучащей речи: и фонем в их артикуляционно-акустических характеристиках, и их появления и поведения в тех или иных позициях, и в ритмике слова, и в интонации фразы» [Реформатский 1970; 508].

Вследствие особенностей фонетической системы русского языка в речи иностранных студентов могут быть ошибки не только из-за влияния родного языка, но и так называемые универсальные ошибки, свойственные русской речи иностранных студентов независимо от их родного языка. Так, можно наблюдать, например, неверную реализацию русских твердых и мягких согласных, искажение ритмической структуры русского слова, в том числе нарушение количественной и качественной редукции безударных гласных, неправильное интонирование высказываний. В связи с этим необходимо проведение корректировочного фонетического курса.

Корректировочный фонетический курс (далее КФК) представляет собой переходную ступень между подготовительным факультетом и основными факультетами. На этом этапе студенты достигают такого уровня подготовки в области знания русского языка, который необходим для прохождения дальнейшего вузовского обучения на основных факультетах. КФК русского языка помогает устранить акцент на уровне звуков, ритмики слова, интонации с помощью специальных упражнений.

При составлении КФК необходимо соблюдение таких лингвистических принципов обучения, как: принцип системности, концентризма, разграничения явлений на уровнях языка и речи, функциональности, стилистической дифференциации, минимизации языка (см. подробнее работы А.Н. Щукина, например [Щукин 2019; 243-247]). Остановимся более подробно на некоторых принципах.

1. Принцип системности. Поскольку КФК предназначен для работы с иностранцами разных национальностей, то КФК составляется с учетом только системы русского языка. В центре внимания оказываются те фонетические явления, которые считаются самыми важными для всей фонологической системы русского языка. Единицами обучения являются гласные и согласные в

разных фонетических позициях; консонантные и вокалические сочетания; ритмо-вокалические модели многосложных слов; односитагменные и многоситагменные высказывания внутри монологических и диалогических текстов. Но в рамках КФК следует говорить не об отдельных звуках в определенных позициях, не об их последовательном изучении; в основе организации учебного материала должен быть системный подход. Он проявляется, например, в том, что при изучении русских согласных учитываются их классификации по разным основаниям: согласные изучаются в определенной групповой последовательности (от губных к язычным (от переднеязычных к заднеязычным); внутри каждой группы от смычных к щелевым, от глухих к звонким, от твердых к мягким и т.д.). Необходимо учитывать позиции, в которых эти звуки встречаются. В связи с этим изучаться будут и закономерные изменения, которые происходят со звуками. Итак, звуки изучаются не как статические единицы, но как единицы динамические с их стационарными частями и переходными участками, внутри которых происходит перестраивание органов речи с одной артикуляции на другую.

2. Принцип концентризма. Он используется обычно в практической грамматике и лексике, но может быть применен и при обучении произношению. Материал КФК должен быть распределен по блокам, которые связаны между собой по содержанию и каждый из которых усложняется и становится большим по объему по мере изучения материала. Необходима именно такая структура курса: во-первых, корректировочный курс будет отличаться от вводно-фонетического курса, не будет его простым повторением на материале расширенной лексики; во-вторых, у студентов будет возможность изучать новый, более сложный материал, который позволяет им овладевать русской артикуляционной базой.

3. Принцип разграничения явлений на уровнях языка и речи. Язык, речь и речевая деятельность – три аспекта в общей совокупности явлений, которые становятся объектами усвоения в процессе обучения РКИ. Фонетический материал курса дает возможность осознать и это разграничение явлений, и их необходимый синтез для достижения поставленной цели обучения. Следует отметить, что при работе со студентами-филологами, будущими преподавателями РКИ, большое внимание уделяется и «приемам педагогизации» [Щукин 2019; 245].

4. Принцип минимизации языка. Этот принцип предполагает отбор определенных языковых и речевых средств для занятий. Так, в рамках вводно-фонетического курса можно говорить о реализации принципа минимизации, что проявляется в исключении из языкового материала слов с еще не поставленными звуками, в первичном постепенном введении на уже выученном словесном материале акцентно-ритмических и интонационных моделей, в использовании специально составленных фонетических текстов, в которых есть определенные артикуляционные и просодические трудности и которые базируются на материале лексических минимумов. В рамках же КФК (это уровень А2-В1) нельзя говорить о минимизации какого-либо фонетического материала, поскольку студенты не могут строить свою речь, исключая при этом произнесение каких-либо звуков, не выделяя ударный слог в словах или не интонируя высказывание. КФК включает все аспекты звуковой стороны русского языка; обучение строится на расширенном лексическом материале, так называемый «лексический максимум» [Логинова 2017; 48; Логинова 2017; 80]. Включение в упражнения на данном этапе обучения произношению незнакомой и неактивной лексики представляется обязательным, поскольку студенты должны научиться переносить артикуляционные навыки, которые они приобрели ранее и отработали на знакомой лексике, на

любую звуковую последовательность русского языка, которая оформлена по фонетическим законам.

Следует отметить, что для работы над русским произношением в рамках КФК в учебном процессе должно выделяться специальное аудиторное время, в течение которого проводится работа в трех направлениях: работа со звуком в слоге и слове (включая фонетические диктанты); с ритмическими моделями русского слова; с интонационными конструкциями на материале монологических и диалогических текстов. Студенты должны получать индивидуальное задание, которое они выполняют в течение недели вне аудитории, дома.

Литература

1. *Логина И.М.* О многоаспектном обучении практической фонетике русского языка на филологическом факультете (Общий фонетический облик слова как предмет обучения) Очерки по методике обучения русскому произношению: учебное пособие. – М.: РУДН, 2017. – С.76-87.

2. *Логина И.М.* О преемственности между начальным и продвинутом этапами обучения иностранных студентов-филологов практической фонетике русского языка // Очерки по методике обучения русскому произношению: учебное пособие. – М.: РУДН, 2017. – С.42-59.

3. *Науменко Ю.М.* Фонетические курсы в программе обучения иностранных студентов на подготовительном и филологическом факультетах // *Filologické vedomosti*. – №2. – 2019. – Прага: Vedecko vydavatelske centrum Sociosfera-CZ s.r.o., №2. – 2019. – С.25-28.

4. *Науменко Ю.М.* Корректировочный курс русской фонетики и интонации для иностранных студентов I курса бакалавриата. Учебное пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 80с.

5. *Реформатский А.А.* Фонология на службе обучения произношению неродного языка // Из истории отечественной фонологии: Очерк; Хрестоматия. – М., Наука, 1970. – С.506-515.

6. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. – 6-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 508с.

BRIEF DESCRIPTION OF THE CORRECTIVE PHONETIC COURSE

The phonetic corrective course makes it possible to correct wrong pronunciation skills and automate already corrected articulation habits and rhythmic-intonational patterns.

Keywords: Russian as foreign language, the phonetic corrective course

В.В. Черепко, К.В. Ахнина, М.Д. Яхно

(Российский университет дружбы народов)

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ГУБНО-ЗУБНЫХ ЩЕЛЕВЫХ СОГЛАСНЫХ РУССКОГО ЯЗЫКА ЯПОНЦАМИ

В статье рассматриваются различия в артикуляции губно-зубных щелевых согласного русского языка [в – в'] и губно-губных щелевых согласных японского языка [w – w']. В ходе анализа приводятся примеры интерференции в русской речи японцев.

Ключевые слова: сопоставительно-типологический анализ, русская фонетика, японская фонетика, интерференция, артикуляционная база, губно-зубные щелевые согласные, губно-губные щелевые согласные

Согласно распространенной точке зрения среди преподавателей русского языка как иностранного в японской аудитории, типичными ошибками в области согласных звуков является неправильное произношение звуков [в] и [б], замена первого звука вторым. Студенты часто производят эту замену не только на начальном этапе обучения. Данные ошибки возникают в речи японцев и в последующем изучении русского языка на первом курсе и даже на 2-3 курсах. Некоторые преподаватели фонетики русского языка

отмечают, что коррекция фонетических навыков должна продолжаться в японской аудитории на протяжении всех четырех лет обучения в бакалавриате в виду больших различий в фонетической системе и артикуляционной базе русского и японского языков.

Изложенные выше положения могут быть подтверждены аудиозаписями, осциллограммами и спектрограммами, полученными нами в ходе нашего эксперимента [Черепко 2018]. В ходе эксперимента мы также выявили, что даже у студентов магистратуры в речи встречаются данные фонетические ошибки.

Что же является причиной неправильной репрезентации согласных звуков [в] и [в'] японскими студентами? Для ответа на этот вопрос рассмотрим артикуляцию русских звуков [в – в'] и японских звуков [w – w'].

В русском языке звонкий губно-зубной твердый щелевой согласный [в] произносится при участии нижней губы (активного речевого органа), сближающейся с верхними зубами (пассивным органом), а также при участии работы голосовых связок. Между нижней губой и верхними зубами образуется так называемая плоская щель (по всей ширине нижней губы). Артикуляция более слабая, чем при образовании [ф]. Звук [в] не встречается в абсолютном исходе слова, где чередуется с соответствующим глухим [ф]. Рассмотрим примеры: *вот* [вóт], *ваза* [вáз^], *вить* [вѳ́т'], *вулкан* [вулкáн], *вывод* [вѳ́вѳ́т], но *запев* [з^п'ѳѳ], *вызов* [вѳ́зѳѳ] и др. [Магусевич 1976, 130-132].

Губно-зубной звонкий мягкий щелевой [в'] образуется так же, как и соответствующий твердый, но с дополнительной окраской, т.е. с подъемом средней части спинки языка к твердому нёбу, как при гласном [и], что и придает согласному [и]-образный характер. Проиллюстрируем это положение следующими примерами: *ветка* [в'ѳтк^], *вилка* [в'ѳлк^], *вёсла* [в'óсл^], *вёл* [в'óл], *вяз*

[в'ас], вялый [в'áлый], ревью [р'ив'ý], поздравьте [п'здраф't'u], готовьте [г'тóф't'u]. Согласный [в'] ограничен в употреблении в абсолютном исходе слова и, как правило, чередуется с глухим: влавь [фп'лáf'], любовь [л'убóф'], ветвь [в'эт'ф'], хоругвь [х'рúk'ф'] [Матусевич 1976, 130-132].

Японский [w] – звонкий сонорный губно-губной твердый щелевой согласный. При его артикуляции нижняя губа несколько приподнята над верхним краем нижних зубов, воздушная струя проходит через щель, образуемую обеими губами; губы при этом почти не напряжены и не вытянуты. Воздушная струя значительно слабее, чем при образовании [ф], поэтому шум значительно уступает голосу. Голосовые связки участвуют. Получающийся при этом звук представляет собой нечто среднее между русскими [в] и [у] [Головнин 1999, 37]. Рассмотрим примеры: [sɯwari] 'сидеть', [wootaa] 'water' (вода), [wetto] 'wet' (влажный), [w'itto] 'wit' (остроумие), [w'isukii] 'whisky' (виски), [w'intaa] 'winter' (зима) [Кубозоно 2015; 7-9].

Наличие звонкого сонорного губно-губного твердого щелевого согласного [w'] в японском языке не отмечается российскими учеными XX в., однако в приведенных выше примерах мы видели, что фонотактическое сочетание [w'i] является частью лексического пласта современного японского языка XXI в., благодаря новым заимствованиям из английского языка, и находится в оппозиции с глухим [ф'].

Сопоставительно-типологический анализ русских звуков [в – в'] и японских звуков [w – w'] показал, что они имеют разную артикуляционную характеристику. Русские согласные [в – в'] – губно-зубные щелевые, а японские согласные [w – w'] – сонорные губно-губные щелевые.

Рассмотрим примеры интерференции в русской речи японцев, полученные в ходе нашего экспериментального исследования [Черепко 2018]. Полушутливым начертанием выделяются фонетические ошибки.

1. Вставка гласного [y]: в центре [фy_цэнтур'е], в общем [фy_оци'ем], в Японии [фy_јапон'ии], в школу [фy_школу], в этот [фy_этот], в письме [фy_п'ис'м'е], завтра [дзафутора].

2. Сохранение звонкости: всему [вс'ему], в стакане [вy_стакан'е], без (добра) [в'ес], все [вс'е], всю [вс'у], всё [вс'о].

3. Неразличение твердости или мягкости: Павел [Павэл], выделять [в'ид'ер'ат'].

4. Замена [в] на [б]: (на) Волгу [бор'гу], являются [ибр'ајуца], Валерия [бар'ер'ија].

В ходе анализа мы получили 4 группы фонетических ошибок.

Первая группа ошибок связана с наличием фонотактического сочетания [фш] в японском языке. Студенты переносят навык родного языка на изучаемый язык. Как известно, в японском языке нет одиночных согласных, кроме согласного [п], все согласные сочетаются с гласными в фонотактических сочетаниях (CV-последовательностях) (см. азбуку годзюон).

Вторая группа ошибок обусловлена неразличением согласных [в] и [ф] по звонкости-глухости.

Третья группа ошибок связана с неразличением согласных [в] и [в'] по твердости-мягкости.

Четвертая группа ошибок обусловлена неразличением и смешением при восприятии и произнесении согласных [б] и [в]. В этом случае обычно произносится губно-губной звонкий щелевой, при образовании которого сближены обе губы. В отличие от него русский [в] – губно-зубной звук. Различие на слух обоих звуков затруднено, поскольку они щелевые и имеют общее место образования [Любимова 1982, 47].

Пятая группа ошибок не обозначена в наших примерах, но указана в работе Н.А. Любимовой [Любимова 1982, 45]. На месте [в] нерусскими произносится не губно-зубной, а губно-губной звонкий щелевой, при образовании

которого оказываются сближенными обе губы. Различие на слух обоих звуков выражено неярко, так как они одинаковы по способу образования (щелевые) и имеют общее место образования (губы). На наш взгляд, данная акустико-артикуляционная характеристика звука [ʋ] трудно уловима на слух даже при использовании акустической компьютерной программы для распознавания речи Speech Analyzer 3.1. Представляется перспективным в дальнейшем при первых же технических возможностях этот вопрос подвергнуть акустическому анализу.

Таким образом, мы видим, что круг фонетических ошибок и круг проблем шире, чем был указан во введении к данной статье.

Литература

1. *Любимова Н.А.* Обучение русскому произношению: Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков. – М.: Русский язык, 1982.
2. *Матусевич М.И.* Современный русский язык. Фонетика. – М.: Просвещение, 1976.
3. Учебник японского языка. Курс для начинающих. / Под ред. И.В. Головнина. – Минск, 1999.
4. *Черепко В.В.* Сопоставительно-типологическое описание сегментной фонетики русского и японского языков в целях выявления звуковой интерференции в русской речи японцев. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – М.: РУДН, 2018.
5. *Kubozono H.* Introduction to Japanese phonetics and phonology. // Shibatani M., Kageyama T. Handbook of Japanese Phonetics and Phonology. / Edited By: Kubozono H. – Japan, Tokyo, 2015. – Volume 2. – Pp. 2-22.

REPRESENTATION OF LABIODENTAL FRICATIVE CONSONANTS OF RUSSIAN LANGUAGE BY JAPANESE

This article discusses the differences in articulation of labiodental fricative consonants of Russian language [ʋ – ʋ'] and

bilabial fricative consonants of Japanese language [*w – w'*]. The analysis provides examples of interference in Russian speech of the Japanese.

Keywords: comparative and typological analysis, Russian phonetics, Japanese phonetics, interference, articulation base, labiodental fricative consonants, bilabial fricative consonants

Е.П. Черногрудова

*(Воронежский государственный университет
Борисоглебский филиал)*

ГРАММАТИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТОР КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ КАТЕГОРИИ РОДА ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

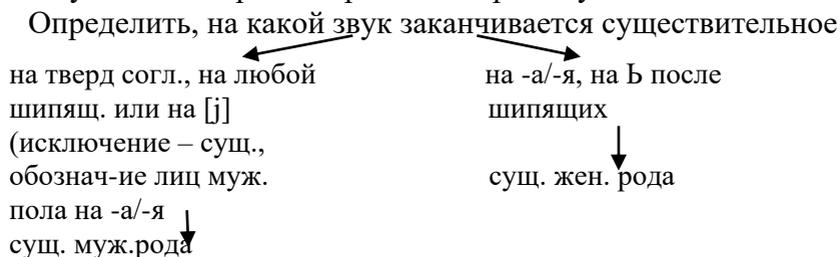
Статья посвящена проблеме освоения категории рода как одной из сложнейших грамматических категорий русского языка. В качестве эффективного дидактического средства рассматривается грамматический конструктор.

Ключевые слова: род, грамматическая категория, грамматический конструктор

Основой успешной коммуникации иностранных учащихся является сформированная языковая компетентность, предполагающая усвоение грамматической системы русского языка, составной частью которой является такая морфологическая категория, как род. Морфологическая категория – это система противопоставленных друг другу морфологических форм с однотипными значениями. С точки зрения современного языкового сознания и современного состояния языка, ответить на вопрос, почему в русском языке то или иное слово принадлежит к одному из трех родов, невозможно. Деление существительных по родам относительно понятно только в случае так называемого номинативного рода (когда грамматический род слов подтверждается биологическим полом живых существ, которых они обозначают).

Род в русском языке – грамматическая категория, свойственная разным частям речи и состоящая в распределении слов и форм по классам, соотносимым с признаками пола или их отсутствием. Для существительных род – это классифицирующая (неизменяемая) категория. Для личных местоимений 3 лица род является анафорической, а для прилагательных, глаголов и причастий – словоизменительной категорией. Поэтому именно с существительными другие части речи согласуются в роде. Эти обстоятельства объясняют значение и место категории рода в грамматической системе русского языка, сложность ее усвоения иностранцами и необходимость системной работы при формировании языковой компетенции в процессе изучения РКИ, а также ведущую роль рода существительных в освоении рода как грамматической категории вообще.

Русские существительные, относящиеся к разным родам, отличаются лексико-семантическими особенностями, словообразовательной структурой, парадигмой склонения, синтаксической сочетаемостью с другими словами. Одушевленные существительные имеют формальные и семантические показатели, неодушевленные – только формальные показатели рода. В СРЯ распределение по родам большинства существительных производится по их морфологическим признакам. Практические рекомендации для иностранцев при определении рода существительных связаны с советом опираться на зрительный образ: обращать внимание на то, какая буква находится в конце слова, стоящего в начальной форме. Учащимся можно предложить следующий алгоритм определения рода существительных.



Однако если существительное заканчивается на Ъ, учащиеся должны запомнить род каждого слова. Для облегчения решения этой задачи можно сформировать тематические группы таких существительных, например, существительные, обозначающие названия месяцев и заканчивающиеся на мягкий согласный, относятся к мужскому роду.

Также ориентиром для иностранцев при определении рода существительных могут служить такие показатели, как суффиксы *-тель* (у существительных мужского рода со значением деятеля), *-к(а)* (у существительных женского рода со значением лица по роду занятий), *-ость*, *-ун(а)*, *-от(а)* (у существительных женского рода со значением признака или качества предмета или лица, соотносимые суффиксы для существительных, обозначающих лиц мужского и женского пола (*-ник/-ниц(а)*), лиц мужского и женского пола по национальности, месту рождения и проживания (*-ец/-к(а)*).

На начальном этапе изучения РКИ в целях постепенного обобщения изученного материала и формирования понимания самой идеи грамматической категории рода совместно с учащимися можно создавать постепенно заполняемые таблицы как зрительную опору для тренировочной работы при классификации существительных по родам, при замене существительного местоимением 3 лица ед.ч. в элементарных фразах и текстах. С помощью таких таблиц усваивается согласование слов, по форме совпадающих с прилагательными, в роде с существительными, к которым они относятся. Такие таблицы создаются постепенно, т.е. конструируются. Однако в связи с изучением грамматического рода целесообразно использовать такое дидактическое средство, которое непосредственно может быть названо грамматическим конструктором.

Одно из значений слова «конструктор» следующее: набор частей, деталей, из которых можно строить,

конструировать, моделировать разные сооружения, конструкции, набор деталей для конструирования. Приведем пример такого грамматического конструктора.

На первом этапе (после разработки описанной таблицы) следует использовать карточки, с одной стороны которых написан род, а на другой – окончания прилагательных в форме каждого рода. К написанным на доске существительным с определенным совместно с преподавателем родом учащиеся подбирают подходящие по значению прилагательные (на доске записываются их основы рядом с соответствующими существительными), а учащиеся должны показать с помощью карточек правильное окончание каждого прилагательного.

На втором этапе описанные карточки следует несколько изменить, разъединив каждую из них на две части и усложнив таким образом задание: определить окончание согласующегося с существительным прилагательного без подсказки грамматического рода этих слов.

На третьем этапе следует произвести аналогичную (как на первом и втором этапах) работу с глаголами прошедшего времени

На четвертом этапе следует предложить обучающимся упражнение синтезирующего характера: составить короткие предложения (3-4 слова) из предложенных им на отдельных карточках слов (целых существительных, прилагательных и глаголов без окончаний), приставив нужные окончания к тем словам, у которых они отсутствуют. Данное упражнение направлено на решение целого комплекса задач: оно способствует расширению словарного запаса обучающихся, осознанию ими лексической сочетаемости отдельных слов и пониманию модели грамматической сочетаемости частей речи (согласования в роде существительного и прилагательного, существительного и глагола прошедшего времени).

Целесообразно также использовать упражнения на вставку вопросительных местоимений, на объяснение оснований для определения рода существительных или их классификации по родам (например, на основании конечной буквы или суффикса), на выбор из списка существительных с Ъ на конце слов женского или мужского рода, на образование словосочетаний и предложений, включающих глаголы в форме прошедшего времени.

Любая грамматическая категория усваивается в связной речи при условии реализации принципа соединения языковых знаний и речевой практики. Не является исключением и категория рода. С этой целью необходимо выполнять различные формально-речевые, ситуативно-тематические и творческие задания, различные по дидактической цели, степени самостоятельности и уровню творчества.

Литература

1. *Шустикова Т.В.* Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Издательство РУДН, 2010

2. *Шустикова Т.В., Кулакова В.А., Смирнова С.В.* Грамматическая категория рода в практическом курсе русского языка как иностранного (предвузовский этап) // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность, 2013, № 1. – С. 27-32

GRAMMATICAL CONSTRUCTOR AS A MEANS OF STUDYING THE CATEGORY OF GENDER BY FOREIGN STUDENTS

The article is devoted to the problem of mastering the category of the gender as one of the most complex Russian language grammatical categories. The grammatical constructor is considered as an effective didactic tool

Keywords: gender, grammatical category, grammatical constructor

Шакак Х.Х

(Российский университет дружбы народов)

ПОНЯТИЕ ОБРАЗА И КОНЦЕПТА В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В данной статье рассматриваются понятия «образ» и «концепт» в сопоставительном аспекте на основе анализа научной литературы и словарей, делается вывод о том, как разграничить эти понятия.

Ключивые слова: образ, концепт, понятие, лингвокультурология.

Понятия «образ» и «концепт» изучаются разными науками. **В философии** «образ определяется как результат и идеальная форма отражения существ и явлений материального мира в сознании человека» [Халитова 2010; 130]. **В психологии** «образ – это механизм, результат и форма всестороннего-отражения вещей и явлений в сознании человека» [Халитова 2010; 130]. **В лингвистике** А.А. Потебня видел в создании образов потенциал развития языка и мышления. По его мнению, «образы есть средства сокращения умственных усилий, это «заместители тех масс мыслей, из которых они возникли» [*Потебня* 1976; 520].

Исследователи, определив место и роль образа в когнитивных процессах в сознании человека, сошлись во мнении, что «образ – это универсальный способ познания окружающей действительности, уникальный «сосуд» для хранения и передачи информации» [Халитова 2010; 130].

Предполагается, что «образы составляют наивный (донаучный) образ мира» [Халитова 2010;130]. Но их роль не ограничивается этим. Создание научной картины мира также невозможно без обмена образов, которые раскрываются в абстрактных понятиях. Язык играет особую роль, так как решает проблему рендеринга образов.

В лингвокультурологии «образ – это стереотипное восприятие и отражение явлений и фактов, которые происходят в мире, в том числе намеренно сформированное отношение к этим явлениям посредством массовой коммуникации и психологического воздействия» [Макарова 2011; 244]. Лингвокультурный образ отражается в национальных культурных памятниках, представляющие интерес для языкового сообщества, в котором они формируются. Поэтому лингвокультурный образ обладает национально-культурной спецификой и стереотипными свойствами, которые достигаются в языке. В научную литературу слово «концепт» пришло из латинского *conceptus*. В России термин «концепт» был впервые употреблен С.А. Аскольдовым в 1928 году. По его мнению, «концепт как мысленное образование, которое замещает в мысли неопределенное множество предметов, действий, мыслительных функций одного и того же рода» [Аскольдов 1997; 269].

В лингвокогнитивном направлении, по мнению Е.С. Кубрякова, З.Д. Попова, Н.Н. Болдорев, И.А. Стернин «концепт – это мыслительная единица, в сознании человека» [Краткий словарь когнитивных терминов 1997; 90]

В психлингвистике «концепт – это основная когнитивная формация динамической природы, которая автоматически действует в познавательной и коммуникативной деятельности человека». Концепт как психолингвистический феномен представляет собой сочетание оптических, слуховых, вкусовых, обонятельных, то есть конкретных, концептуальных, модельных и т.д. элементов в психике человека [Корычанкова 2007; 126].

В лингвокультурологии «концепт представляет собой многомерный культурный объект, имеющий важное значение в повседневной общественной осведомленности общества, и имеет языковую форму выражения».

С точки зрения исследователей, лингвокогнитивный и лингвокультурологический подходы не противоречат друг другу, а, наоборот, «лингвокогнитивный концепт – это направление от индивидуального сознания к культуре, а лингвокультурологический концепт – это направление от культуры к индивидуальному сознанию» [Карасик 2001; 139].

Типология концептов в их наиболее общей форме представлены категориями глобальной культуры (время, пространство, разум, изменение), социальными группами, так называемыми культурными группами (свобода, закон, справедливость, работа, собственность) и категориями национальной культуры: для российской культуры это воля, дух, общение и т.д. [Маслова 2001].

Необходимо определить, что непосредственно включают в себя понятия «образ» и «концепт» в научной литературе. Итак, ниже приведены примеры из различных источников, которые помогут понять суть рассматриваемых терминов.

В толковом словаре Ожегова отсутствует определение слова «концепт»; образ – «вид и облик или живое наглядное представление о ком-н., чем-н.». Образ используется в разных сферах. В философии «образ – это результат и идеальная форма, отражает предметы и явления материального мира в сознании человека». В художественном произведении «образ – это тип и характер. В искусстве это художественное обобщение, которое отражает конкретное индивидуальное явление» [Ожегов 2003; 427].

В толковом словаре Ефремовой слово «образ» – «это внешний вид или представление о ком-то или обобщенное художественное восприятие действительности, облеченное в форму конкретного индивидуального явления», а слово «концепт приводится как изначальная идея, замысел, проект» [Ефремова].

В толковом словаре Ушакова «образ приводится как вид и облик» [Ушакова 1935; 694], а «концепт как общее понятие и представление» [Ушакова 1935; 1455].

В толковом словаре Кузнецова «образ – это внешний вид, облик, внешность или живое наглядное представление о ком, о чем-л., который возникал в мыслях кого-л.». В философии образ – это форма восприятия сознанием явлений объективной действительности. В художественном литературе слов «образ» приводится как в словаре Ефремовой [Кузнецов 2000; 682]. «Слово концепт – это латинское слово *conceptus*, которое обозначает мысль или представление» [Кузнецов 2000; 454].

В словаре Даля слово «образ» и «концепт» не приводится. Проанализировав несколько авторитетных источников, можем сделать выводы о том, что:

1. Понятие концепта более широкое, а образ более узкое понятие.
2. В различных толковых и энциклопедических словарях приводятся в той ли иной мере близкие по своей сути определения понятий «образ» и «концепт».
3. В разных науках понятие «образ» включается в специфическую систему представлений и отношений.
4. Концепт, в свою очередь, представляет собой единицу ментально-понятийной сферы, элемент сознания, концептуальной картины мира, отражает особенности мышления, мировоззрения и культуры народа, формируется на основе народного и личного опыта, обладает национальной спецификой.

Литература

1. *Аскольдов С.А.* Концепт и слово/ С.А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. Под редакцией проф. В.П. Нерозняка. – М.: Academia, 1997.
2. Краткий словарь когнитивных терминов, 1997.

3. *Корычанкова С.* Концепт «свет» и его номинанты в поэтическом творчестве В.С. Соловьева // Мир русского слова и русское слово в мире. XI Конгресс МАПРЯЛ. Т.4. – HERON PRESS SOFIA, 2007.

4. *Карасик В.И., Слышкин Г.Г.* Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр. / Под ред. И.А. Стернина. – Воронеж: ВГУ, 2001.

5. *Кузнецов С.А.* Большой толковый словарь русского языка, 2000.

6. *Макарова А.Д.* Лингвокультурный образ: сущность понятия Вестник // Челябинского государственного университета. – 2011. – № 33 (248).

7. *Маслова В.А.* Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / В.А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

8. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Токовый словарь русского языка. – 4-е изд., – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003.

9. *Потебня А.А.* Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 1976.

10. *Прохоров Ю.Е.* В поисках концепта. – М., 2004.

11. *Халитова С.Е.* К вопросу о соотношении понятий концепт и образ, 2010.

12. *Ушакова Д.Н.* Толковый словарь русского языка / Под ред.. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940. (4 т.).

13. Электронный ресурс [<https://gufo.me/dict/efremova>]

THE CONCEPT OF IMAGE AND CONCEPT IN SCIENTIFIC LITERATURE

This article discusses the concepts of “image” and “concept” in a comparative aspect, based on an analysis of scientific literature and dictionaries, drawing a conclusion on the distinction of these concepts.

Keywords: image, concept, linguistics and culture

Яо Цзясюй

(Уральский федеральный университет)

**СИНОНИМИЧЕСКИЙ РЯД ЛЕКСЕМЫ *ГРЯЗЬ*
В ТЕКСТОВЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЯХ
КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МЕТАФОРЫ
*ПОЛИТИКА – ЭТО ГРЯЗЬ***

В статье рассматривается синонимический ряд лексемы *грязь*, которая вербализирует донорскую базу метафоры *политика – это грязь*. Грязь может быть представлена в виде биологических выделений, мусора, мест скопления остатков и отбросов, а также болота, трясины.

Ключевые слова: концептуальная метафора, лексема *грязь*, синонимический ряд

Живая и неживая природа издавна служит человеку моделью, в соответствии с которой он представляет политическую реальность, создавая, таким образом, языковую картину политического мира.

Лексема *грязь* в составе концептуальной метафоры *политика – это грязь* выступает как базисная единица, обобщающая значение всех слов семантического пространства мира неживой природы. Она представляет семантическую категорию высокой степени абстракции, имеющую большой функционально-когнитивный потенциал и притягивающую к себе лексемы семантического поля, обозначающего класс негативных «негигиенических» единиц. Концептуальные преобразования и развертывания исходной метафоры предопределяют наличие целого синонимического ряда единиц разноаспектной конкретизации.

При анализе синонимического ряда лексемы *грязь* в составе метафоры мы обнаружили, что единицы ряда можно разделить на несколько групп. Первая группа состоит из вещественных существительных биологического

происхождения. Биологические выделения человека и животных всегда воспринимаются как нечто отвратительное: «Для современного человека шлакообразные продукты пищеварения становятся нечистотами, когда выходят за пределы прямой кишки» [Захарьин 2007; 137]. К этим единицам мы отнесем лексемы *экскременты, испражнения, дерьмо, говно, нечистоты*.

У этих единиц, кроме прямого значения «содержимое кишечника, выделяемое при испражнении», есть переносное: «2. О ком-чём-н. негодном, гадком (бран.)» [ТСРЯ 2007; 193], по которому они объединяются с лексемой *грязь*. Например: *Вряд ли хоть одному кандидату удастся дожить до 27 мая «необгаженным», по меткому выражению полпреда Пуликовского. А политические «экскременты» – самая злая штука. На удобрения не годятся, да и гадят в одном месте, а запах везде* (Регион-Информ; 21.03.2001); *Победитель становится кумиром, даже если весь – от головы до пят – будет покрыт политическим дерьмом* (Интер (Волгоград); 07.03.2007); *Конечно, А. Проханов и В. Чикин, Г. Зюганов – это не политический навоз, это политическое говно, которое сильно воняет, а толку нет* (Дуэль; 11.07.2000). *Вот самая тиражная газета «Молодой коммунар» по явной заказухе обливает политическими нечистотами негодных кандидатов* (Парламентская газета; 21.12.2000).

Ко второй группе можно отнести класс собирательных существительных, в значении которых тоже есть сема «нечистоты»: *мусор, сор, отбросы*. Единицы объединяются по признаку нечто негодного для повседневной жизни человека: «отрицательная языковая коннотация не вызывает сомнений: сор – это все бросовое, грязное, ничего не стоящее, то, от чего приходится постоянно избавляться» [Кушкова 2007; 163]. Например: *На днях один из наших медийных политиков назвал нашу оппозицию «лягушками с Болотной», «козявками в нечистом носу», «политическим мусором»* (Аргументы и Факты; 30.01.2013); *Самое главное в*

этом контексте – это, конечно, вопрос о том, из какого **политического сора** растет сенатор Арашуков (Новая газета; 01.02.2019); Удивительно – мы сливаем и сливаем отравленные **политические отбросы** внешней политики в море народной любви друг к другу (Огонёк; 02.06.1997).

К третьей группе относятся смежные понятия, обозначающие места, в которых скапливается все грязное и негодное. Это лексемы артефактного характера: *помойка*, *свалка*, *клоака* и лексемы природных локусов: *болото*, *трясина*. Самым сильным членом синонимического ряда из группы артефактных локусов является лексема *клоака*: «2. перен. О чём-н. крайне отвратительном (о грязном месте, о морально низкой среде) (книжн. презр.) [ТСРЯ 2007; 340]. Например: *Стереть из памяти: все, что касается политической клоаки, всех ее миазмов и коричневой палитры* (Независимая газета; 27.12.2007); *Один из таких политиков – депутат Госдумы Андрей Савельев, у которого тоже есть свой блог, написал в нем, что «с политической помойки надо уходить»* (Независимая Газета; 18.09.2007); *В дипломатических кругах циркулирует информация, что отправили эту политическую силу на политическую свалку* (Независимая Газета; 13.12.2010).

Лексемы *болото*, *трясина* имеют два негативных значения: как «место обитания нечистой силы» [там же; 54], а также переносное значение застоя общественной жизни: *Событием недели я, конечно же, считаю выступление новой протестной группы на улицах Москвы и в городах России. Мы видим, что все, кто думал, что сейчас у нас политическое болото и никого не интересует политика, ошибались* (МК; 31.03.2017); *Лишившись прямого путинского покровительства, партия Миронова медленно, но верно погружается в политическую трясиину* (МК; 14.03.2019).

Характеристику грязного места может получать и лексема *кухня*, имеющее значение «4. перен. Скрытая сторона

какой-н. деятельности, чьих-н. действий (разг.)» [ТСРЯ 2007: 393]. Скрытность действий может рассматриваться как деятельность, носящая аморальный характер, например: *«Ни в коем случае нельзя превращать мировой спорт, олимпийское движение в задний двор какой-то грязной политической кухни»*, – считает Путин (Российская газета; 31.01.2018).

Представленный в работе синонимический ряд лексем является «примером межфреймовой квазисинонимии» [Баранов, Добровольский 1997; 11], при которой лексем, объединяемые сходством значения, обращаются к разным фреймовым структурам. Лексем *экскременты, испражнения, дерьмо, говно, нечистоты, мусор, сор, отбросы* являются воплощением фрейма *продукты разложения, отходы*, а лексем *помойка, свалка, клоака, болото, трясина, кухня* – фрейм *пространство*. Тем не менее, в той области концептосферы, которая объединяет всё грязное и негодное к употреблению, они существуют в нерасчлененном виде, так как понятие отходов невозможно без представления пространства, т.е. мест, где они скапливаются. Как мы полагаем, в данном случае речь идет о наложении и взаимопроникновении фреймовых структур.

Литература

1. Баранов А.Н., Добровольский А.Н. Постулаты когнитивной семантики // Известия АН. Серия литературы и языка. 1997. – Т. 56. – №1.
2. Захарьин Д. Коллективное очищение в России. Антропологические и социально-исторические аспекты // Антропологический форум. 2007. – № 6.
3. Кушкова А.Н. Семиотические заметки о соре в народных представлениях и обрядах славян // Отечественные записки, 2007. – N. 35 (2).
4. ТСРЯ – Толковый словарь русского языка с включением данных о происхождении слов / Отв. ред. Н.Ю. Шведова. – М., 2007.

**SYNONYMOUS SERIES OF LEXEME *DIRT* IN TEXT
TRANSFORMATIONS OF CONCEPTUAL
METAPHOR *POLITICS IS DIRT***

The report discusses the synonymous series of the lexeme *dirt* which verbalizes the donor base of the metaphor *politics is dirt*. Dirt can be represented in the form of biological excreta, rubbish, places of accumulation of residues and garbage as well as bogs and quagmire.

Keywords: conceptual metaphor, lexeme *dirt*, synonymous series

НАШИ АВТОРЫ

Аксенова Дарья Алексеевна – старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики факультета Международного промышленного менеджмента и коммуникации, Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова (axenovadasha@mail.ru)

Асташова Алёна Андреевна – преподаватель кафедры русского языка, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова (astashova_89@mail.ru)

Ахнина Кристина Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Медицинского института, Российский университет дружбы народов (akhnina_kv@rudn.ru)

Балацкая Юлия Юрьевна – аспирант кафедры методики преподавания филологических дисциплин факультета славянской филологии и журналистики, Таврическая академия «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (balackaja.y@mail.ru)

Барышникова Елена Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (baryshnikova-en@rudn.ru)

Бородина Екатерина Юрьевна – ассистент кафедры русского языка, Тверской государственной медицинской университет Минздрава России (amsterdam6989@mail.ru)

Борченко Виктория Сергеевна – специалист по учебно-методической работе кафедры русского языка для иностранных учащихся, Южный федеральный университет (borchenko.v@mail.ru)

Бочарова Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социально-

гуманитарных и общеправовых дисциплин, Московский финансово-юридический университет
(tan.bocharova@gmail.com)

Буй Ми Хань – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой теории языка, Институт социальных и гуманитарных наук при Вьетнамском государственном университете г. Хошимина (bui-myhanh@hcmussh.edu.vn)

Гао Синь – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов
(1473311321@qq.com)

Го Цзинь – магистрант кафедры методики преподавания русского языка как иностранного, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина (2388586754@qq.com)

Голубева Алина Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки» факультета «Промышленное и гражданское строительство», Донской государственной технической университет (psalina@yandex.ru)

Грекова Ольга Константиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (olggre@list.ru)

Данелян Алиса Ервандовна – магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (Alisa.lisa1996@mail.ru)

Дегальцева Анна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, речевой коммуникации и русского как иностранного Института филологии и журналистики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (deganna@mail.ru)

Доган Мерве Гюзин – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (merveguzindogan@mail.ru)

Дьякова Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Larionova86@mail.ru)

Елисеева Алена Витальевна – преподаватель, Военный учебно-научный центр Сухопутных войск «Общевойсковая ордена Жукова академия Вооруженных Сил Российской Федерации» (alinanoor@rambler.ru)

Жеребцова Жанна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (zherebtsova@inbox.ru)

Зимин Валентин Ильич – доктор филологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (valentin@macmax.ru)

Зубова Ольга Владимировна – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (zubova.olgavlad@yandex.ru)

Исмаилова Холисахон Эшматовна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет (holisa1967@mail.ru)

Карлуччио Антонио – ассистент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (Karluchchio_a@pfur.ru)

Ковалева Анна Владимировна – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания

филологического факультета, Российский университет дружбы народов (anna_vesna94@mail.ru)

Комарова Елена Валентиновна – кандидат филологических наук, доцент, доцент Департамента языковой подготовки, Финансовый университет при Правительстве РФ (mosquitoel@yandex.ru)

Корнев Тимофей Валерьевич – магистрант Института гуманитарных технологий, Российский новый университет (ktvwork@gmail.com)

Крижовецкая Оксана Михайловна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка основных факультетов, Тверской государственный технический университет (krizhok@mail.ru)

Луговская Елена Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (lugowska@spsu.ru)

Марьянович Далиборка – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (dacamarijanovic@hotmail.com)

Науменко Юлия Михайловна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания русского языка как иностранного, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина (yulianaum@yandex.ru)

Нгуен Ву Хыонг Ти – кандидат филологических наук, декан факультета русской филологии, Институт социальных и гуманитарных наук при Национальном университете г. Хошимина (huongchinv@hcmussh.edu.vn)

Павлова Мария Николаевна – ассистент кафедры русского языка, Тверской государственный медицинский университет Минздрава России (amsterdam6989@mail.ru)

Пшеничникова Ангелина Юрьевна – ассистент кафедры русского языка № 1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин, Российский университет дружбы народов (angelina82@mail.ru)

Полоскова Ольга Александровна – ассистент кафедры русского языка, Тверской ГМУ Минздрава России (poloskova_olga@mail.ru)

Решетникова Валентина Валентиновна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Института транспортной техники и систем управления, Российский университет транспорта (МИИТ) (valentina_ros@mail.ru)

Рябоконева Оксана Владимировна – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (ryabokoneva@mail.ru)

Сабурова Наталья Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Факультета филологии, Тихоокеанский государственный университет (nsaburova@mail.ru)

Сазонова Анастасия Вячеславовна – аспирант кафедры дидактической лингвистики и теории русского языка как иностранного, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Heekame49@gmail.com)

Саидов Зайнулараб Забуридинович – магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (szaynularab@bk.ru)

Свешникова Ольга Андреевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка Инженерной академии, Российский университет дружбы народов (svrshnikova_oa@pfur.ru)

Сейтханова Асель Нурлановна – магистрант кафедры теоретической и прикладной лингвистики

Факультета филологии, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева (seitkhanova@gmail.com)

Скомаровская Анастасия Анатольевна – старший преподаватель кафедры русского языка и межкультурной коммуникации филологического факультета, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, (rakhlitska@mai.ru)

Талыбина Елена Валентиновна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (Talibina2007@mail.ru)

Фам Тхи Хуен Чанг – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (trangpham1124@gmail.com)

Фролова Анастасия Михайловна – ассистент кафедры русской филологии и методики преподавания русского языка Факультета филологии, Оренбургский государственный медицинский университет Минздрава России (777ns@inbox.ru)

Холодкова Марина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного факультета филологии и журналистики, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (mvholodkova@yandex.ru)

Цао Цзывэй – магистрант кафедры методики преподавания русского языка как иностранного, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (alwaysgennji@yandex.ru)

Черепко Виктория Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Медицинского института, Российский университет дружбы народов (haul13@gmail.com)

Черногрудова Елена Петровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры начального и средне-профессионального образования технологического факультета, Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета (chernogrudova@rambler.ru)

Шакак Хайят Хассан Мергани – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (hayat.shakak@gmail.com)

Яо Цзясюй – аспирант кафедры риторики и стилистики русского языка филологического факультета, Уральский федеральный университет (1335128011@mail.ru)

Яхно Мария Дмитриевна – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (mariayahno@mail.ru)

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Буй Ми Хань	Словообразовательные структура и значение сложных существительных с компонентом полу- в современном русском языке	3
Зимин В.И.	Верификация этимологических версий фразеологизмов русского языка	12
Нгуен Ву Хыонг Ти	Некоторые способы формирования у вьетнамских студентов навыков владения русской фразеологией	18

ДОКЛАДЫ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ

Аксенова Д.А.	Конструкции цели в методике преподавания РКИ: лингвокультурологический аспект	23
Асташова А.А.	Межкультурная коммуникация и профессионально-ориентированное обучение русскому языку как иностранному курсантов военного вуза	29
Балацкая Ю.Ю.	К вопросу о фазовой парадигматике глагольных фразеологических единиц русского языка	34

Барышникова Е.Н., Саидов З.З.	Опора на родную культуру таджикских учащихся как стимул повышения мотивации в обучении русского языка	39
Бородина Е.Ю., Павлова М.Н.	Структурно-семантические типы сложносочиненных конструкций в практике преподавания русского языка как иностранного	43
Борченко В.С.	Лингвокультурологический аспект в обучении русскому языку как иностранному	48
Бочарова Т.И.	Методические аспекты обучения повседневной разговорной речи студентов вузов	56
Гао Синь	Лексические особенности постмодернизма на материале романа Мо Яня «Устал рождаться и умирать»	61
Голубева А.Ю.	Современный сленг и его влияние на русский язык	65
Грекова О.К.	Принципы построения интегративного аудиокурса	70
Данелян А.Е., Талыбина Е.В.	О работе над художественным текстом рассказа А.П. Чехова «Тоска» в японской аудитории	73
Дегальцева А.В.	Изучение взаимодействия словообразовательных и семантических характеристик наречий образа действия на занятиях по русскому языку как родному и иностранному	78

Доган М.Г.	К вопросу описания русских возвратных глаголов с префиксами	83
Елисеева Е.В.	Обучение письму в эпоху цифровых технологий	86
Жеребцова Ж.И., Дьякова Т.А.	Методические аспекты проектирования рабочих программ адаптационных дисциплин для лиц с ОВЗ в системе основной образовательной программы магистратуры «Теория и практика преподавания РКИ в аспектах цифрового гуманитарного знания»	93
Зубова О.В.	К вопросу об адаптации художественных текстов в пособиях по практическому русскому языку	99
Исмаилова Х.Э., Пшеничникова А.Ю.	Прогнозирование фонетических ошибок при обучении студентов с испанским языком (региональный вариант – Куба) на начальном этапе обучения	104
Карлуччио Антонио	Коммодификация русского языка на рынке труда Италии	109
Ковалева А.В.	Особенности в обучении русской фразеологии киргизских школьников	114
Комарова Е.В.	О многоаспектной работе с художественным текстом на занятиях по РКИ	120

Корнев Т.В.	К вопросу о трудностях изучения видов глагола у иностранцев при обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе	126
Крижовецкая О.М., Полоскова О.А.	О лингвокультурологическом аспекте паремиологических единиц (на материале лаосского языка)	131
Луговская Е.Г.	Особенности рефлексии в виртуальной коммуникации	136
Марьянович Далиборка	Особенности изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» и специфика понимания функциональных стилей современного русского языка в сербской семинарии	142
Науменко Ю.М., Го Цзинь	Сопоставительное изучение просодического оформления русского и китайского слова	148
Решетникова В.В.	Обучение иностранных студентов общению на русском языке на профессиональные темы	153
Рябоконева О.В.	Проект мобильного приложения как средство обучения аудированию при самостоятельной работе изучающих РКИ	158
Сабурова Н.А.	Параллелизм в православной гимнографии (на материале песнопений Триоди Постной)	168

Сазонова А.В.	Письмо – как проверить? (на материале финской и российской систем тестирования)	175
Свешникова О.А.	Роль интонационных средств во взаимодействии синтаксиса, лексики и контекста	183
Сейтханова А.Н.	Методологические вопросы исследования городского лингвистического ландшафта	188
Скомаровская А.А.	Особенности фонетической адаптации грецизмов в русском языке	193
Фам Тхи Хуен Чанг	Анализ возможностей instagram в преподавании русского языка как иностранного вьетнамским студентам	201
Фролова А.М.	Дистанционное обучение русскому языку как иностранному с использованием метода «мобильное видео»	209
Холодкова М.В.	Проектная деятельность на начальном этапе обучения РКИ студентов подготовительного отделения вуза	214
Цао Цзывэй	Краткая характеристика корректировочного фонетического курса	219
Черепко В.В., Ахнина К.В., Яхно М.Д.	Репрезентация губно-зубных щелевых согласных русского языка японцами	224

Черногрудова Е.П.	Грамматический конструктор как средство изучения категории рода иностранными студентами	229
Шакак Х.Х.	Понятие образа и концепта в научной литературе	234
Яо Цзясюй	Синонимический ряд лексемы грязь в текстовых преобразованиях концептуальной метафоры политика – это грязь	239
НАШИ АВТОРЫ		244

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
РУССКОГО ЯЗЫКА
И МЕТОДИКИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ:
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

Издание подготовлено в авторской редакции

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

Подписано в печать 27.07.2020 г. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 15,11. Тираж 100 экз. Заказ 859.

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. 952-04-41

Для заметок

Для заметок
