

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

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

**Сборник статей
XXI студенческой научно-практической
конференции**

Москва, РУДН, 19 апреля 2024 г.

**Москва
Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы
2024**

УДК 372.881.161.1(063)
ББК 81.411.2-99р
A43

У т в е р ж д е н о
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

Редакционная коллегия:
В.М. Шакlein (главный редактор),
М.А. Карелова (зам. главного редактора),
В.В. Иванова, И.И. Тихонова

A43 **Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания** : сборник статей XXI студенческой научно-практической конференции. Москва, РУДН, 19 апреля 2024 г. – Москва : РУДН, 2024. – 344 с. : ил.

В сборнике представлены тексты докладов участников XXI «Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания».

Доклады участников конференции посвящены теоретическим и прикладным вопросам русистики, методике преподавания русского языка как иностранного в России и за рубежом, преподаванию русского языка в разных лингвокультурных средах, цифровым технологиям в изучении и преподавании языка, русскому слову в художественном тексте, русской лингвокультуре в эпоху глобализации.

Издание предназначено для филологов, преподавателей русского языка и широкого круга читателей, интересующихся вопросами преподавания языка в естественной языковой и внеязыковой среде.

Статьи публикуются в авторской редакции.

ISBN 978-5-209-12470-2

© Коллектив авторов, 2024

© Оформление. Российский университет
дружбы народов, 2024

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Р.Д. Закиров

(Казанский (Приволжский) федеральный университет)

ИЗУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ

Лексическая система русского языка, как известно, включает в себя «большие пласти неисконных слов различной этимологии» [Габдреева, 2019; 10]. Так в разное время словарный состав пополняли галицизмы, германизмы, англизмы», современный этап развития русского языка характеризуется многоконтактностью. В научной литературе существует большое количество монографий, статей, эссе, посвящённых исследованию истории заимствованных слов (см. работы Ю.С. Сорокина, Л.Л. Кутиной, Е.Э. Биржаковой, Л.А. Войновой, Р.А. Юналеевой, О.Г. Щитовой О.Г. и.др.). Однако иноязычная лексика, которая в отличие от заимствованной (так или иначе ассимилированной), не являлась предметом подробного изучения в методике обучения языку. Между тем студенты уже на начальном этапе встречаются со словами, которые требуют от преподавателя комментария, поскольку прототипическая близкозвучная

лексика содержится в системе родного (английского, французского, арабского, турецкого) языков.

В данной статье будут рассмотрены основные подходы к изучению иноязычной лексики в рамках педагогики, а также современные методики и технологии, которые помогут эффективно усваивать и употреблять иноязычную лексику на занятиях по русскому языку как иностранному и не только в учебных целях. В результате проведённого исследования можно будет выявить наиболее эффективные подходы к изучению иноязычной лексики и определить их значимость.

Активное использование иноязычной лексики в современном русском языке обусловлено тем, что произошло увеличение числа иноязычных слов не только в рамках общения, но и в учебной среде. Появление новых иноязычных лексем можно встретить в различных учебных материалах, а также в новых темах и упражнениях. Однако следует отметить, что данные изменения не позволяет полностью раскрыть образовательный потенциал освоения учащимися заимствованной лексики.

Н.В. Габдреева отмечает, что при изучении словарного состава русского языка иностранные студенты встречаются с иноязычными словами, в результате можно выделить три типа отношений между такими межъязыковыми коррелятами:

1. Заимствования, которые имеют прототип в родном языке.

2. Ложные друзья переводчика, которые тормозят процесс познания, поскольку имеют иное, нежели в русском языке, значение.

3. Частичные эквиваленты, которые совпадают с прототипом лишь сегментарно [Габдреева, Весманова 2022: 175].

В качестве примера можно привести следующие слова:

1) carton (англ.) – небольшая коробка (а не ‘картон’ – carboard);

2) control (англ.) – управлять (не ‘контролировать’ или ‘проверять’ – check);

3) intelligent (англ.) – умный, интеллектуальный (а не ‘интеллигентный’);

4) original (англ.) – настоящий, подлинный (не только ‘оригинальный’);

5) decade (англ.) – 10 лет (а не ‘декада’ – 10 дней).

Безусловно, лингвистические процессы, которые происходят в сознании формирующихся билингвов, требуют внимательного рассмотрения, поскольку могут вызывать ошибки.

В ходе нашего исследования были выявлены основные тематические группы в лексических минимумах и учебниках по РКИ, а также предложены взгляды современных учёных на приёмы и методики работы с иноязычными словами. Приведём некоторые.

Учёный А.А. Завтур выражает свою точку зрения, считая, что «...иноязычные слова являются наиболее продуктивным способом терминообразования в русском языке, наличие большого количества англизмов в русской терминологии свидетельствуют о тенденции к сближению терминосистем двух языков» [Завтур 2013; 55].

Система, предложенная А. В. Прудниковой, может служить основой для работы с иноязычными языковыми единицами, дополненная различными заданиями авторов М.Р. Львова и Н.А. Купиной.

А. В. Прудникова классифицирует лексические упражнения на два типа:

Первый тип направлен на выяснение словарного состава языка и сферы применения различных лексических слов. К этим упражнениям относятся логико-лексические и логико-семантические упражнения, а также другие.

Второй тип состоит из комбинированных заданий, включающих лексико-грамматические упражнения, упражнения на осмысление значения, усвоение морфологических категорий, выявление значения слова и его морфем, орографические задания, упражнения на усвоение орфограмм с одновременным повторением лексических

понятий, лексико-стилистические упражнения, а также задания на составление словосочетаний, предложений и связного текста с использованием конкретных иноязычных слов.

Для изучения иноязычной лексики можно использовать несколько основных методов:

- метод беседы;
- метод языкового анализа;
- метод сравнительно-исторический;
- метод конструирования;
- наглядный метод;
- эвристический метод;
- коммуникативный метод;
- метод игры.

Первый подход к изучению иноязычной лексики – метод беседы. Он основан на общении с носителями иностранного языка, что позволяет погрузиться в языковую среду и практиковать изучаемые слова и выражения в реальных ситуациях. При этом обучающиеся имеют возможность улучшить навыки говорения, а также расширить словарный запас за счёт новых слов и выражений, которые они слышат от носителей языка.

Второй подход – метод языкового анализа, который включает анализ значения и структуры иноязычных слов. С помощью этого подхода учащиеся получают более глубокое понимание лексических единиц и развивают навыки контекстного понимания. Они изучают значение иноязычного слова, его употребление в различных контекстах и особенности его использования.

Сравнительно-исторический метод – третий подход, используемый для изучения иноязычной лексики в контексте различных языков и их исторического развития. Сравнение иноязычных слов с их русскими эквивалентами позволяет увидеть связи и сходства между языками и лексические

изменения, которые произошли на протяжении всего времени.

Метод конструирования – четвёртый подход, суть которого заключается в создании новых слов и выражений на основе иноязычной лексики. Этот метод позволяет учащимся активно применять свои знания иноязычной лексики для формирования новых выражений, а также развивает их креативное мышление и способность к инновационному развитию языка.

Наглядный метод – пятый подход, использующий разнообразные визуальные средства, такие как картинки, диаграммы и другие, для запоминания иноязычных слов и выражений. Этот метод активно применяется в начальном этапе изучения иноязычных лексем, когда ученики ассоциируют изучаемые слова с конкретными образами.

Эвристический метод – шестой подход, стимулирующий учеников самостоятельно исследовать и познавать новые знания об иноязычной лексике. Используя различные источники информации, такие как словари, энциклопедии и Интернет-ресурсы: форумы, сообщества различных социальных сетей, а также мемы. Из самых современных – это мемы, которые помогают овладеть иноязычной лексикой при помощи различных юмористических картинок, а также расширить словарный запас в определённых тематических группах у учащихся.

Коммуникативный метод является седьмым подходом, основанным на активном использовании иноязычной лексики в реальных коммуникативных ситуациях. Студенты имеют возможность применять свои знания в практических задачах, таких как игровые ролевые ситуации, дискуссии или презентации. Этот подход способствует развитию навыков общения и повышению уверенности в использовании иностранного языка.

Метод игры – последний метод, который использует игровую форму для закрепления и освоения иноязычной лексики. Игры стимулируют учащихся к активному участию

и используются для повторения изучаемых слов и выражений, а также для развития коммуникативных навыков и творческого мышления.

Разумное использование данных подходов обогащает речь, однако постоянное их использование делает речь непонятной. По мнению Л.П. Крысина, для использования данных методов и подходов необходима «планомерная и кропотливая научно-просветительская работа, конечная цель которой — воспитание хорошего языкового вкуса» [Крысин 1968; 193].

Литература

1. *Крысин, Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке / Л.П. Крысин.* – М.: Просвещение, 1968.
2. *Завтур, А.А., Крат М. В. Способы заимствования англоязычной терминологии в сфере туризма и сервиса / А. А. Завтур, М. В. Крат // Материалы V Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум».*
3. *Прудникова А.В. Лексика в школьном курсе русского языка: Пособие для учителей.* – М.: Просвещение, 1979.
4. *Габдреева Н.В., Агеева А.В., Тимиргалиева А.Р. Иноязычная лексика в русском языке новейшего периода: монография.* – 3 изд. (стереотипное). – М.: Флинта: Наука, 2019.
5. *Весманова Е. В., Габдреева Н.В. Влияние англо-русских лексико-семантических параллелей на возникновение коммуникативно значимых ошибок при изучении русского языка как иностранного / Вестник ТГГПУ. – 2022. – №4 (70).*

И. В. Катаева

(*Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы,
Санкт-Петербургский государственный университет*)

**К ВОПРОСУ О ЗАПОМИНАНИИ НОВОЙ ЛЕКСИКИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ ВО ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИИ**

Вопрос о том, как запоминать новую лексику, не теряет своей актуальности для преподавателей иностранных языков и их обучающихся. С данной проблемой сталкивался каждый человек, начинавший изучать иностранный язык. Особую сложность представляет запоминание новых слов иностранного языка, не являющегося родственным языку или языкам, которыми владеет обучающийся, так как слова не запоминаются естественным образом и требуется прилагать усилия.

Имея целью найти эффективный способ запоминания новой лексики, автор данной статьи тестировал различные варианты при самостоятельном изучении языка суахили.

Первый способ запоминания лексики был предложен в учебнике по суахили для вузов [Громова, Петренко 2004], который предлагает традиционную для грамматико-переводного и сознательно-практического методов работу с лексикой иностранного языка: перед учебным текстомдается список новых слов с переводом на язык-посредник, далее в ходе выполнения послетекстовых заданий, в том числе заданий на перевод, новая лексика регулярно повторяется. В последующих уроках выученные слова периодически встречаются, что способствует их повторению и прочному усвоению. Данный вид работы с лексикой представлен во многих учебниках по русскому языку как иностранному, иногда дан перевод, иногда подразумевается, что преподаватель его даст или ученики

найдут значение новых слов при помощи словаря [Миллер, Политова, Рыбакова 2022; Катаева (Мозелова) 2021; Усейнова 2017]. Оценивая данный метод, мы установили, что в реальной учебной практике, если не проводить отдельной работы по запоминанию лексики, прочитанная перед текстом лексика, забывается практически сразу после ее прочтения. Во время выполнения послетекстовых заданий приходится регулярно заглядывать в список слов с переводом. Только в случае, если удается найти фонетическую ассоциацию к новому слову, становится возможным избежать обращения к странице со списком новых слов с переводом. Далеко не всегда слова изучаемого языка звучны с уже известными словами, ввиду чего применение метода фонетической ассоциации не всегда возможно.

Автором была поставлена задача попробовать разные приемы запоминания новой лексики, чтобы найти оптимальный. Сначала были применены карточки: на одной стороне писалось иностранное слово, а другой стороне – перевод на родной язык. Через несколько месяцев обучения накопился большой объем карточек, хранение которого начало представлять сложность. В результате было принято решение, что работа с карточками эффективна при изучении глаголов на начальном этапе, так как перекладывая карточки, изучающийся может отрабатывать спряжение и времена глагола. Необходимо отметить, что стоит вовремя удалять карточки с выученными словами из набора, в противном случае большой объем карточек отпугивает и отбивает желание подходить к ним и начинать работу с лексикой.

Следующий прием работы с лексикой был протестирован на танзанийцах, изучающий русский язык (студенты 18-24 года, обоих полов), при использовании коммуникативного учебника по русскому языку как иностранному «Сюрприз» [Катаева 2022]. Данный учебник предлагает более детальную работу с лексикой на предтекстовом этапе, которая подразумевает запоминание

новых слов. Например, в учебнике даны иллюстрации. Преподаватель объясняет значение новых слов, прибегая к средствам иллюстративной наглядности, далее он просит учащихся повторять новые слова за ним, показывая на изображения. В случаях, когда это возможно, преподаватель помогает найти фонетическую ассоциацию к словам. Затем преподаватель называет новые слова, учащиеся показывают на иллюстрации, повторяя слова, после чего преподаватель показывает на иллюстрации, а учащиеся называют слова. После этого ученики работают в парах и проходят все ранее названные этапы еще раз. Далее происходит работа с текстом, где встречаются новые слова, и послетекстовые задания с выходом в речь, где ученики активизируют все выученное. Подразумевается, что такое большое количество времени, проведенного над работой над новой лексикой (около 20-25 минут от урока), поможет учащимся запомнить новые слова. Однако, как показала практика, на следующем уроке все слова помнили только те студенты, которые сделали домашнюю работу (30%) и которые повторяли новые слова на регулярной основе каждый день. Из этого можно заключить, что работа над новой лексикой по данной технологии помогла только мотивированным студентам. Вторым недостатком данной технологии стало то, что визуализировать и объединить единой темой можно не всю лексику.

Пришлось продолжить поиски более эффективного приема. С целью проведения чистого эксперимента автор решил тестировать технологии по запоминанию новой лексики на себе, так как мотивация к изучению языка суахили на момент написания статьи была очень высока ввиду проживания в автора в Танзании, и интеллектуальные возможности испытуемого остаются одинаковыми при любой технологии. При тестировании на группах учащихся, эксперимент не всегда может быть чистым, так как не учитывается фактор мотивации, личных интеллектуальных

способностей и организационные моменты (кто-то опоздал на урок и пропустил половину работы над лексикой).

Изучая методические приемы запоминания лексики, опубликованные в сети Интернет, автор нашел прием, требующий простой подготовки (нужна только ручка и лист бумаги), маленьких временных затрат (не более 10 минут) и возможности применить дополнительно к любому учебному пособию. Суть приема сводится к следующему: лист бумаги сгибается пополам, на левой стороне бумаги пишутся в столбик новые слова, на правой стороне напротив каждого слова перевод на известный обучающемуся язык. В списке могут быть слова различной тематики и морфологических категорий. В данном эксперименте: изучаемый язык – суахили, а русский – язык-посредник. Сначала обучающийся читает новое слово и его перевод, пытаясь запомнить и найти фонетическую ассоциацию к слову или даже слогу (если такое удается сделать, это облегчает запоминание). Далее лист сгибается пополам, обучающийся читает слова из левой колонки на изучаемом языке и пытается вспомнить, что означают данные слова на его родном языке. Если совершается ошибка, нужно посмотреть значение слова с правой стороны, попробовать запомнить его, повторив несколько раз, и затем начать все с начала. После того, когда у обучающегося получилось назвать все слова из левой колонки без ошибок, он переворачивает листок таким образом, чтобы перед ним были слова только на родном языке. Теперь ему следует назвать перевод данных слов на изучаемый язык. Если не получается вспомнить некоторые лексические единицы с первого раза, можно посмотреть их на левой стороне листка, повторить несколько раз, подобрать созвучное слово или слог в родном языке и запомнить на основании этого. После того, как обучаемый смог назвать все новые слова, глядя в правую колонку, он должен убрать листок и назвать все выученные слова по памяти. В списках, над которыми работал автор, было по 12-15 слов (каждый

день по 1 списку). Важным уточнением является то, что работа происходит поэтапно: сначала 2-3 слова, потом к ним добавляется еще 2-3 слова. Одновременная работа со всеми словами списка не принесет положительного результата. Следующим важным этапом является повторение данного упражнения перед сном и с утра на следующий день. Если на следующий день обучающийся смог по памяти назвать слова на изучаемом языке, глядя только на слова родного языка, то данную работу по запоминанию новой лексики можно считать проведенной успешно. Следующим этапом является запоминание новой лексики в контексте фраз и словосочетаний. Обучающиеся активно используют выученную лексику в продуктивных видах речевой деятельности и регулярно встречают во время работы с рецептивными видами речевой деятельности.

Было проведено 5 тестов на авторе данной статьи, все имели положительный результат, лексика была усвоена на 100%. Далее этот эксперимент был проведен на студентах-танзанийцах (2 группы по 10 человек), изучающих русский язык как иностранный. Во время урока результат был положительным, лексика была выучена на 100%. На следующем уроке была очередная проверка, 100% результат запоминания лексики продемонстрировали студенты, которые выполнили задание полностью, т.е. повторили работу перед сном и с утра на следующий день. Те студенты, которые данную часть работы не выполнили, продемонстрировали частичное усвоение лексики (60-70%). Таким образом, 50 % учащихся продемонстрировали стопроцентное усвоение новое лексики, 50% - частичное усвоение лексики на 60-70 %).

Полученные данные позволяют говорить о том, что применение описанной педагогической технологии позволяет повысить эффективность усвоения новой лексики, однако необходимо учесть некоторые факторы. После обучения лексике при помощи картинок ученики не знали, что им

придется выполнять тест на следующем уроке (перерыв между уроками три дня). При работе с лексикой по технологии с листом, согнутым пополам, ученики уже ожидали тест на следующий день, и их желание не выглядеть хуже остальных учеников в группе создало мотивацию повторить новые слова (перерыв между занятиями один день). Это тоже может влиять на результат, который вырос на 20%.

Особое внимание следует уделить мотивации к изучению иностранного языка. Эксперимент с листком бумаги был проведен на 5 взрослых мужчинах (не лингвисты не преподаватели): трое россиян (учили слова из английского), один испанец (полиглот, учит русский) и один англичанин (изучающий русский). Все показали стопроцентный результат запоминания. Выводы, которые были сделаны в ходе анализа результатов данного эксперимента: 1) мотивация ученика (обучаемые должны иметь желание запомнить новую лексику), 2) постепенность, т.е. весь список слов следует разделить на небольшие части (по 3 слова) и заучивать, прибавляя по 2-4 слова к уже выученным; 3) во время запоминания эффективен не только метод фонетической ассоциации, но также этимологический анализ слова или его любая связь с уже знакомыми учащемуся терминами; 4) список слов не должен включать более 12-13 слов; 5) запоминание происходит эффективнее, если ученик уже слышал или встречал слово ранее (например в песне или в речи других людей).

Литература

1. Громова Н. В. Учебник языка суахили для первого года обучения: учеб. пособие для студентов вуза, обучающихся по направлениям и специальностям «востоковедение, африканистика», «Регионоведение» (в 2 ч.) / Н. В. Громова, Н. Т. Петренко. Москва: МГИМО , 2004.

2. *Катаева (Мозелова) И. В.* Сюрприз. Русский язык как иностранный. Учебник. Москва: Mozi House, 2022.
3. *Катаева (Мозелова)*. Новый сувенир 4. Русский язык как иностранный. Учебник. Второй сертификационный уровень. Москва: Mozi House, 2021.
4. *Миллер Л. В., Политова Л. В., Рыбакова И. Я.* Жили-Были. Учебник. С.-Петербург: Златоуст, 2022.
5. *Усейнова Г.И., Рзаева Т.*: Russian In An Easy Way / Русский — это просто. С-Петербург: Златоуст, 2017.

Л. Луань
(Уханьский университет)

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ: НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ И ТЕНДЕНЦИИ

На фоне продолжительного продвижения политики реформ и открытости Китая и всестороннего сотрудничества между Китаем и Россией, Китай нуждается в кадрах, владеющих русским языком на высоком уровне. Чтобы соответствовать интенсивному развитию страны, проходит ряд реформ в области высшего образования в Китае, в том числе и в преподавании русского языка. В 2020-ом году Министерство образования Китая опубликовало «Руководство по специальности бакалавриата «Русский язык» для вузов КНР» (далее – «Руководство»), в котором четко указываются новые требования и тенденции при обучении студентов по специальности русского языка. Данное «Руководство» является не только государственным образовательным стандартом по русскому языку, но и основой для изучения методики преподавания РКИ в китайских вузах в настоящее время. Анализ содержания «Руководства» предоставляет возможность выявить образовательную политику преподавания РКИ, особенности преподавания РКИ и функционирование русского языка в Китае.

Китай и Россия совместно работают над глобальными проектами «Новый шелковый путь» и БРИКС. Стороны укрепляют сотрудничество в различных областях, что активизирует двустороннюю деятельность в области торгово-экономического сотрудничества, сферы услуг, туризма, «реализации стратегических проектов в атомной энергетике, высокоскоростных железных дорог, аэрокосмической отрасли, инфраструктуры» [Рау, Симонян 2019; 218] и многих других. Российско-китайские отношения

всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия в новую эпоху поступательно развиваются. При этом преподавание русского языка в китайских вузах ставит новые цели, задачи и требования.

На 19-ом и 20-ом Всекитайском съезде Коммунистической партии Китая подчёркнута важность стратегии «подъема страны силами науки и образования», усиления «опорной роли кадров в деле модернизации»¹. В связи с этим высшее образование должно взять на себя ответственность наделить студентов не только необходимыми знаниями, но и профессиональными компетенциями, соответствующими требованиям развития страны. На основе политики реформ и открытости и инициативы «Один пояс, один путь», студенты по специальности русского языка должны иметь «международный взгляд» и уметь совершать международный диалог.

Под стратегией «подъема страны силами науки и образования» были заданы три вопроса, которые должны быть решены в сфере высшего образования: Каких людей нужно подготовить? Как их готовить? Для кого их готовывать?

В «Руководстве» характеризуют специальность «Русский язык» как многостороннюю, охватывающую знания разных сфер (филологию, литературу, теоретический и практический перевод, страноведение, сопоставительную лингвистику и лингвокультурологию). «Учебная программа была расширена и включает в себя историю российско-китайских отношений, современное российское общество, страноведение и регионоведение, теорию

¹ Си Цзиньпин Высоко неся великое знамя социализма с китайской спецификой, сплоченно борясь за всестороннее строительство модернизированного социалистического государства (Доклад на XX Всекитайском съезде Коммунистической партии Китая). Пекин, 2022.

межкультурной коммуникации, российское общество и культуру, китайскую классику, межкультурные исследования и другое» [Лю 2020; 5]. Замечено, что акцент делается на pragматической функции русского языка.

В новой эпохе учёные отметили, что обучение иностранному языку нужно реализовать на основе понимания и чужой культуры и своей. Это путь к нахождению общего мировоззрения, общих интересов и взаимопониманию в межкультурной коммуникации. В связи с этим, внимание к родной культуре поднимается в воспитании китайских русистов. Изучение русского языка осуществляется на основе знаний российского общества и культуры, и в свою очередь, содействует глубокому пониманию сходства и различий между российской и китайской цивилизациями, в конце концов способствует успешной межкультурной коммуникации, страноведческим и межкультурным исследованиям. Обучение китайской истории и культуре впервые получает особое внимание при преподавании иностранных языков.

В «Руководстве» также отметили, что специальность «Русский язык» как одна из гуманитарных специальностей должна выдвинуть на первый план нравственное воспитание. В учебном процессе надо следить за формированием правильных духовно-нравственных ценностей у студентов. «У студентов по специальности «Русского языка» должно быть правильное мировоззрение, правильный взгляд на жизнь и правильные ценности, высокие моральные качества. Студенты должны иметь патриотические чувства и международное видение, чувство социальной ответственности»². Моральные качества всегда высоко ценят в китайской культуре, и в современном высшем образовании КНР моральное воспитание поднимается на высший уровень, оно снова приобрело своё доминирующее положение.

² «Руководство по специальности бакалавриата <Русский язык> для вузов КНР». Шанхай, 2022.

Кроме того, интеграция русского языка с естественными науками становится одной из новых задач преподавания РКИ в китайских вузах, и также одной из тенденций функционирования русского языка в Китае. Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне и Совместный инженерный институт ЦПУ-СПбПУ, китайско-российский институт Цзянсуского Педагогического университета предпринимают первые попытки интеграции преподавания русского языка с естественными науками.

Можно сказать, что «Руководство» углубило и расширило учебную программу специальности «Русский язык». В диахроническом аспекте требуется обратить внимание на историю и развитие российско-китайских отношений, на традиционную и современную российскую и китайскую цивилизации, чтобы студенты поняли прогресс развития двух народов и развили перспективный взгляд на отношения между двумя странами. В синхроническом аспекте требуется проявить роль языка как орудия. Обучение русскому языку проходит не только среди гуманитариев, но и среди студентов технических специальностей. В то же время, четкий раздел между специальностями исчезает, в настоящее время высококвалифицированные специалисты должны обладать междисциплинарными знаниями.

В ответ на вопрос «Как подготавливать студентов по специальности «Русский язык»» в «Руководстве» отметили необходимость следить за процессом и результатом обучения. В ходе преподавания русского языка необходимо интегрировать знания русского языка с фоновыми знаниями национальной культуры, истории, традиций, языковой картины мира и т.д. и развивать компетенции у студентов. Среди компетенций подчеркнуты языковая компетенция, межкультурная компетенция, мыслительная способность и способность к самостоятельному обучению. В методике преподавания русского языка в вузах требуется использовать разнообразные методы, в том числе традиционные и современные, согласно целям и задачам обучения. Особое

внимание должно уделяться повышению активности студентов в учебном процессе, соответственно, рекомендуется употребление эвристических, дискуссионных и партисипативных методов преподавания.

Когда речь идет о том, «для кого подготавливать студентов», отмечено, что преподавание русского языка в Китае нужно основывать на китайской культурной среде и служить развитию страны. В связи с этим, необходимо разработать учебную программу с китайской спецификой, в рамках которой студенты должны уметь рассказать о Родине на русском языке и совершить межкультурный диалог.

Стремясь удовлетворить новые требования «Руководства» нужно всесторонне повысить качество образования, и для этого были предложены некоторые эффективные меры, например: 1) расширить и углубить учебные материалы; 2) включить в учебный план практическое обучение и продолжить организовать программу студенческого обмена с российскими вузами; 3) обратить больше внимания на качество дипломной работы, четко определить стандарт ее оформления, строго контролировать процесс и качество ее выполнения, проходить ретроспективную проверку после выпуска студентов; 4) разработать рациональную систему оценивания; 5) повысить квалификационный уровень преподавателей русского языка.

Литература

1. Лю Х. Руководство по специальности бакалавриата «Русский язык» для вузов КНР: специфика текущего момента, принципы и новые требования // Русский язык в Китае – Пекин, 2020. № 3. С. 1-7.
2. Рай И., Симонян Г.А. Китай – Россия: отношения развивающегося стратегического сотрудничества // Современная научная мысль / Под ред. Турицына И.В. – М., 2019. № 2. С. 215-224.

R. Tenkorang

(*Peoples' friendship university of Russia*)

**EXTERNAL FACTORS THAT INFLUENCE GHANAIAN
STUDENTS' MOTIVATION TOWARDS THE STUDY
OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE REPUBLIC
OF GHANA**

A comprehensive literature review of motivation and its role in pedagogy reveals that the effect of students' motivation on the overall effectiveness of the educational process cannot be overemphasized. Learning a foreign language in a non-linguistic environment is accompanied by several peculiar difficulties, and low motivation is one of such. Amongst students in the University of Ghana, this issue of low motivation was confirmed to be prevalent in students of Russian and Spanish languages in a recent study conducted by Lomotey B. A., and Antwi-Boasiako A. [Lomotey, Antwi-Boasiako 2020; 63–85].

Before proceeding with the discussion of our research topic any further, we deem it necessary to define the essence of the term "motivation". In the New Dictionary of Methodological Terminologies and Concepts, the authors thought it needful to first define "motive", which is the *inspiration* for activities related to *the satisfaction of human needs*. The lexicographers were careful to add that it is a set of external and internal conditions that cause the activity of the subject and determine its orientation. In defining what motivation is, the authors of the dictionary said it is the process of action of one's motive [Азимов, Щукин 2009; 148].

We are of the opinion that the postulation of Leontev D. A., that a person's needs are the source of his motivation [Леонтьев 2016; 5] buttresses the explanation of motivation rendered by Azimov E. G., and Schukin A. N. In our opinion,

“what makes a person do what he does?” as postulated by Deci E. L. and Flaste R. is the most suitable question that expatiates the essence of the psychology of motivation [Deci, Flaste 1996].

Ryan R. M., and Deci E. L., renowned American psychologists in their study of motivation, give and explain two main types of motivation, thus intrinsic and extrinsic. Intrinsic motivation, according to the explanation given by Ryan and Deci, is existent when a person does something simply because he wants to do it, without any external compulsion. On the other hand, extrinsic motivation is considered to exist when the inspiration to do something comes from the outside [Deci, Ryan 2008; 182–185]. So, when the question is asked, *for example*, “*Why did you sign up for a language course*,” an intrinsically motivated student usually would respond, “*Because I love learning languages*,” while an extrinsically motivated student would typically say, “*Because it's a requirement I have to meet*.”

Having extensively discussed the essence of motivation above, we shall proceed to meet the aim of our work, which is to identify some external factors that could influence the motivation of Ghanaian students towards the study of the Russian language in Ghana.

The first of such factors in our opinion, is the structure of the entire academic process, and the approach used by the Russian language teacher. We realize that this puts a great deal of responsibilities on the shoulders of the Russian language teacher, however, this is an important factor that cannot be overlooked. We are of the opinion that as much as the available conditions would permit, the process of teaching Russian language in Ghana should be individualized, bearing in mind the peculiar ethnopsycholinguistic characteristics of the students. We advocate for the individualization of the academic process, since what may work for one contingency of students may not exactly work for another. For example, a Russian language teacher, who has an experience of working with Russians, cannot transfer his approaches to the Ghanaian classroom and expect the same

results, because the Ghanaian student, unlike their Russian counterparts, need to be given strict timelines, as they lack a sense of time-consciousness, and if given freewill, they may not get things done when expected to, and this may affect their progress. Also, we recommend that Ghanaian students are given feedback on tasks they carry out, because otherwise, they may develop a laid-back attitude towards the study of the language, which would mar the effectiveness of the educational process. To add, Ghanaian students communicate better with their peers more than their teachers, due to the hierarchical nature of the Ghanaian culture, whereby students tend to shy away from direct dialogues with their superiors (teachers). With this in mind, to motivate Ghanaian students to be more active during lessons, we suggest the use of group works, especially in practicing speaking skills.

Moreso, just as their Chinese counterparts, Ghanaian students try as much as possible to save their “face” by not getting into any uncomfortable situation [Пугачев 2011; 67]. This “uncomfortable” situation could be as menial as not getting the answer to a question right. As a result, they tend to shy away from answering questions, when they are not very sure of their answers, implying that they are afraid to make mistakes. The Russian language teacher is therefore tasked with the need to create a welcoming atmosphere, that inspires students to speak up without fear of making mistakes or being teased for their mistakes. This involves constant reassurance and encouragement of students.

The next external factor, we would like to discuss in this work, is that of career prospects. In the study of age psychology, we realize that student age group is characterized by a high level of professional orientation. Thus, for the average student, it is important that the educational process contributes to the formation of professional competencies. This trait is present in all people of this age bracket, regardless of their cultural background. This goes to say that the average Ghanaian students’ motivation to study the Russian language or not, is influenced by

the availability of career opportunities or otherwise. As seen in the discussion of motivation above, we realized that one's motive serves as an inspirational factor, and as rightfully said by Leontev D. A., our needs are also a source of motivation [Леонтьев 2016; 5]. This then makes us understand that the students' desire for professional satisfaction, is the need, that is fuelling his motivation to take Russian language lessons.

Having identified this external source of motivation, we shall proceed to discuss how it could be addressed to sustain the student's motivation.

First, from the methodological point of view, we recommend that the Russian language teacher in organizing lessons, selects materials that are geared towards having the students' communicative needs met. Currently, on the Ghanaian market, courtesy some other vital geopolitical factors, we realize an influx of Russian tourists and investors. A renowned example of such investors is Yango, an expression of Yandex Taxi in Ghana. The presence of Russian investors and tourists in Africa and in Ghana to be precise, in our opinion is suggestive of a high demand for translators amongst other specialists, who could work effectively with the Russian tourists and investors in various career positions.

This tendency then implies that, one of the communicative needs of the average Ghanaian student, studying Russian language in Ghana, is to be equipped with the needed communication skills, to facilitate their interaction with native Russian speakers. Having said that, we recommend the need for the Russian language teacher in Ghana to adapt and plan lesson materials that promote the development of productive language skills, mainly but not only aimed at improving student's translation skills.

In conclusion, we would like to say that, for an effective organization of the educational process, it is vital to have an in-depth understanding of the students' motive. Once the Russian language teacher comprehends students' motive and is able to

adequately manipulate that knowledge, the students would be interested in the subject, which would cause them to be active participants at lessons, and as rightfully approved by the pedagogical principle of activeness, the more a student is active at a lesson, the better he gets at the subject.

References

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009.
2. Леонтьев Д. А., Понятие мотива у А. Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. №2. Сс. 3–18.
3. Пугачёв И. А., Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография. – М.: Изд-во РУДН, 2011.
4. Lomotey B. A. and Antwi Boasiako, A. Investigating University of Ghana students' beliefs and attitudes about Spanish and Russian language learning and their effects on motivation // Marang Journal of Language and Literature, 2020. Pp. 63–85.
5. Deci E. L., Flaste R., Why we do what we do: Understanding Self-motivation. N.Y.: Penguin, 1996.
6. Deci E. L., Ryan R. M., Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology. 2008. Vol. 49. P. 182–185.

Цзэн Юань

(*Российский университет дружбы народов имени
Патриса Лумумбы*)

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ ОШИБОК ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РЕШЕНИЯ

Изучение фонологии имеет важное значение в образовательном процессе. Оно помогает студентам лучше понять механизмы звуковой системы языка, что способствует развитию навыков произношения и восприятия речи. Понимание фонологических особенностей русского и китайского языков помогает учащимся эффективнее осваивать процесс изучения этих языков и избежать распространенных ошибок в произношении и акценте. В данной статье мы рассмотрим важность предотвращения фонетических ошибок при изучении русского языка, предложим теоретический анализ проблем, связанных с произношением звуков и звукосочетаний, а также представим практические методы для их исправления.

Особенности фонетики русского языка

Русский язык является официальным языком России и принадлежит к восточнославянской группе славянской ветви индоевропейской языковой семьи. В русской алфавитной системе содержится 33 буквы, включая 10 гласных и 21 согласную, а также 2 буквы-показателя без звука (ъ, ъ). Благодаря этому по буквам часто можно определить их произношение и значение.

1. Отсутствие четкой границы между слогами. Граница между слогами в русском языке не так явно выражена, как граница между слогами в китайском языке; слоги русского языка также состоят из фонем, но связь между фонемами и слогами не столь плотная, и некоторые фонемы в

слоге различимы. Русские слова состоят из односложных или многосложных слов, причем в русском языке преобладают многосложные слова, «количество слогов в русских словах не фиксировано, обычно составляет от 1 до 8 слогов, а иногда больше. В русском языке также есть слова из 58 букв» [Сюй 2011; 78].

2. В одном слоге содержится только один гласный звук. В русском языке в одном слоге может находиться только один гласный звук; когда в слове присутствуют два гласных, это слово будет содержать два слога.

3. Наличие составных согласных звуков. В русском языке согласные звуки имеют абсолютное преимущество в составлении слов; в одном слоге русского языка может содержаться несколько согласных звуков, составные согласные могут находиться как в начале, так и в конце слова.

4. Наличие ударения. Когда слово в русском языке состоит из двух или более слогов, оно называется многосложным словом. При произношении многосложных слов один гласный звук читается длиннее и отчетливее, это называется ударением. Слог с ударением называется ударным слогом. Ударение в русском языке обычно падает на гласную букву. Ударение в русском языке имеет различительное значение. В китайском языке есть четыре тона, а в русском языке присутствует только ударение.

Особенности фонетики китайского языка

1. Структура ясная, грани четкие. В стандартном китайском языке каждый слог представляет собой лингвистическую единицу, эквивалентную морфеме, и легко различим по слуху. В китайском языке один иероглиф обычно представляется в звуковой форме одним слогом. Каждый слог обязательно содержит как минимум одну фонему, которая обязательно является гласной; максимальное количество фонем в слоге не превышает четырех, а границы между слогами четко определены.

2. Гласные обладают абсолютным преимуществом. В китайском языке слоги могут не содержать согласных, но не могут обойтись без гласных. Состав слога может включать только один гласный, два или три гласных, объединенных в дифтонг, или комбинацию гласного и согласного.

3. Отсутствие сложных согласных. В одном и том же слоге не допускается наличие двух согласных подряд, то есть отсутствуют сложные согласные. Большинство согласных может находиться только в начале слога и не может располагаться в конце слога, за исключением “n” и “ng”, двух носовых согласных, которые могут находиться в конце слога.

4. Наличие тона. Каждый слог должен иметь тональность, которая является неотъемлемым элементом структуры звука в китайском языке. Слоги с одинаковыми начальными и конечными звуками часто представляют разные значения за счет различных тональностей [邵敬敏 2007; 46].

Сравнение русско-китайских согласных

1. Обзор согласных в китайском языке

Согласный звук – это звук, образуемый за счет ограничения воздушного потока в полости рта или носовой полости. В стандартном китайском языке (путунхуа) всего 22 согласных звука: b, p, m, f, z, c, s, d, t, n, l, zh, ch, sh, r, j, q, x, g, k, ng, h. При произнесении согласных звуков воздушный поток в полости рта или носовой полости должен быть ограничен в определенной области. Характер согласных определяется местом, где возникает ограничение, и способом его преодоления, то есть образованием и преодолением преграды при произношении.

(1) Место произнесения – это место, где воздушный поток ограничивается при произношении;

(2) Способ произнесения в основном означает способ формирования и преодоления ограничений при произнесении звука.

22 согласных в мандаринском китайском языке имеют в общей сложности семь различных частей артикуляции:

- (1) Билабиальные согласные: согласные, производимые верхней и нижней губами, образующими препятствие для потока воздуха: b, p, m;
- (2) Лабиодентальные согласные: звуки, производимые верхними и нижними губами, которые образуют препятствие для потока воздуха: f;
- (3) Преальвеолярные согласные: звуки, издаваемые кончиком языка и задней поверхностью верхних зубов, которые создают препятствие для потока воздуха: z, s, c;
- (4) Среднеязычные согласные: звуки, производимые кончиком языка и верхним альвеолярным гребнем, которые создают препятствие для потока воздуха: d, t, l, n;
- (5) Постальвеолярные согласные: согласные, производимые кончиком языка и передней частью твердого нёба, образующие препятствие для потока воздуха: zh, ch, sh, r;
- (6) Язычные согласные: согласные, производимые передней поверхностью языка и твёрдым нёбом, образующими препятствие для потока воздуха: j, x, q;
- (7) Звуки корня языка: звуки, производимые корнем языка и мягким нёбом, образующими препятствие для потока воздуха: g, k, h, ng.

2. Обзор согласных в русском языке

В русском языке всего 21 согласная буква, а комбинации двух согласных букв также считаются согласными в русском языке. Эти согласные называются согласной композицией: б, в, г, д, ж, з, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х, ц, ч, ш, щ, й, б', в', г', д', з', к', л', м', н', п', р', с', т', ф', х' (всего 36). При произношении согласных они делятся на твёрдые и мягкие в зависимости от того, поднимается ли середина языка. Мягкие согласные, при произношении которых середина языка поднимается вверх, включают в себя ч, щ, й, б', в', г', д', з', к', л', м', н', п', р', с', т', ф', х' (18). Твёрдые

согласные, при произношении которых середина языка не поднимается вверх, включают щ, ж, ц, п, б, м, ф, в, т, д, н, с, з, л, р, к, г, х (всего 18). Согласные буквы также делятся на свистящие и шипящие в зависимости от того, вибрируют ли голосовые связки во время произношения. Свистящие согласные, при произнесении которых голосовые связки не вибрируют, включают: к, п, с, т, ф, х, ч, ц, щ, ѵ (всего 10). Звонкие согласные, при произношении которых голосовые связки вибрируют, включают: б, в, г, д, ж, з, й, л, м, н, р (всего 11).

Русские и китайские согласные могут быть классифицированы следующим образом:

- (1) Согласные, присутствующие в китайском, но отсутствующие в русском языке;
- (2) Буквы в русском и китайском алфавите, имеющие одинаковое письменное написание, но различающиеся по произношению;
- (3) Звуки, схожие в фонетических системах русского и китайского языков.

Основные различия между системами согласных в русском и китайском языках:

- (1) В русской фонетической системе есть соответствие между звонкими и глухими согласными, отсутствующее в китайской фонетической системе.
- (2) Русская фонетическая система содержит звуки мягких и твердых согласных, чего не наблюдается в китайской фонетической системе.
- (3) Русский язык имеет дрожащие согласные (вибранны), которые отсутствуют в китайской системе.
- (4) В русском слоге могут встречаться комбинации согласные, в то время как в китайском языке такое явление отсутствуют.

А.Н. Щукин в своей работе «Методика преподавания русского языка как иностранного» писал: «Одно полушарие коры головного мозга ориентировано на владение родным

языком, а другое полушарие владеет вторым языком»[Щукин 2003; 29]. Термин "положительный перенос" или "транспозиция" используется для обозначения понятия позитивной миграции, в то время как термины "негативный перенос" или "интерференция" описывают негативную миграцию. Китайский и русский языки имеют различия в произношении из-за формирования различных мышц ротовой полости со временем. Привычка китайского произношения создает определенный негативный перенос у студентов, которая мешает формированию чистого русского произношения. Именно поэтому возникает китайский акцент.

Ошибки в произношении русских согласных звуков:

1. Неправильное произношение согласных звуков:

(1) В китайском языке есть сходные звуки: [л] - один из сложных звуков для произнесения на русском языке, который оказывает значительное влияние на студентов из-за сходства с звуком (L) в китайском языке. Русский звук [л] и китайский звук (l) близки, но у них есть значительные различия. Способы произношения этих двух звуков различны. При произнесении китайского звука (l) кончик языка не напрягается, достаточно легкого прикосновения кончика языка к верхним зубам (или чуть позади). В то время как при произнесении русского звука [л] помимо того, чтобы кончик языка плотно прижался к верхней части зубов, требуется также приложить усилия, чтобы поднять заднюю часть языка, а серединную часть опустить, создавая форму ложки, при этом поток воздуха выходит через щель по бокам языка. Кроме того, русские звуки [ш] и [ж] напоминают китайские звуки “sh” и “г” соответственно. При произнесении русского звука [ж] язык опускается, что делает звук очень твердым. Однако китайский звук “г” не обладает такой жесткостью. Для правильного произнесения русского звука [ж] важно поднять кончик языка и усилить трение для придания звуку

характерной шероховатости. Поток воздуха должен проходить через заднюю часть языка, мягкое небо и кончик языка, усиливая трение на пути от задней части языка до твёрдого нёба. Кроме того, необходимо слегка вытянуть губы вперёд, округляя их. В то время как при произнесении китайских звуков "ш" и "г" губы не должны быть вытянуты вперёд и округлены. Также нередко студенты используют китайский звук "ч" вместо русского звука [ч], и произносят русский звук [щ] как китайский звук "х".

(2) В китайском языке отсутствуют аналогичные звуки: В русском языке существует множество согласных звуков, которые отличаются от китайского или других языков, например, звук "р" студенты часто произносят нечетко, неправильно передавая "дрожащий звук", вместо этого произносят звук, похожий на китайский "L". Кроме того, китайские студенты часто путают звуки [л] и [р], когда они встречаются в одном слове. Например, они произносят "королева" как "колорева" и "различие" как "лазричие". Также они нередко неправильно передают звуки губно-зубного типа.

2. Бессознательное добавление гласных:

Поскольку в китайских слогах нет групп согласных, а всегда есть гласные, разделяющие согласные, многие китайские студенты часто вставляют гласную в середине, когда встречают несколько согласных подряд, например, брат – [бурат], мне – [мине]. Из-за этой фонетической особенности китайского языка китайские студенты часто склонны неосознанно добавлять гласную после конечной согласной при чтении русских слов с закрытым слогом, например, спорт – [спорэтэ].

3. Неясное различие между глухими и звонкими согласными:

Под влиянием китайского языка студенты произносят как звонкие, так и глухие согласные звуки нечетко. Глухие согласные недостаточно четкие, связаны с вибрацией

голосовых связок, а звонкие согласные звуки недостаточно звонкие, вибрация голосовых связок недостаточна. Например: "папа" произносится как "баба", "дело" - как "тело", "гость" - как "кость".

4. Игнорирование изменения звонких и глухих согласных:

Глухие согласные в конце слова или перед звонким согласным должны быть произнесены как соответствующие звонкие согласные, а звонкие согласные перед глухими согласными должны быть произнесены как соответствующие глухие согласные, но студенты часто плохо усваивают эти правила изменения. Например: "зуб" [п] – "суб" [б], "вход" [ф] – "вход" [в], "футбол" [д] – "футбол" [т].

Практические методы решения

Исходя из упомянутых выше ошибок и практического опыта, мы считаем необходимым с самого начала проинформировать студентов о четких различиях между русским и китайским языками. В случае отсутствия в китайском языке аналогичных звуков, можно предложить студентам использовать диаграммы и видео, демонстрирующие положение языка при произнесении звуков. Студенты должны основываться на демонстрации учителя, выявлять различия, многократно имитировать произношение, а также использовать жесты для тренировок. Хотя произношение звуков в русском языке, аналогичных китайскому, кажется относительно легким на первый взгляд, преподаватели должны настроить студентов правильно, проводить множественные сравнения и помнить, что нельзя замещать фонетические законы китайского языка правилами произношения русского языка, так как это может вызвать отрицательный перенос из родного языка, что со временем приведет к приобретению китайского акцента. Многие студенты в процессе обучения часто используют родной язык для транскрибации китайского произношения – это крайне нежелательно. Возможно, они быстро освоят какое-то

произношение краткосрочно, но с ними может навсегда остаться влияние китайского произношения.

Большинство изучающих второй язык сталкиваются с тем, что фаза обучения произношению кажется скучной и неинтересной. Недостаточная мотивация и неправильный настрой приводят к отторжению учащихся. Студенты, имеющие такое мнение, на самом деле не осознают, что изучение произношения является обязательным условием для успешного овладения устной речью на иностранном языке, а также для развития навыков аудирования и чтения, которые являются предварительным этапом в последующем изучении языка. Если в этой фазе будет заложена прочная база в произношении, то в последующем изучение лексики и грамматики будет легче и результаты обучения будут выше. Поэтому преподаватели должны помочь студентам правильно настроиться на процесс обучения и повысить их уверенность в себе.

Для некоторых более сложных в произношении букв студенты повторяют упражнения, однако эффективность оказывается небольшой. Преподаватель может интегрировать эти буквы в слоги, затем через слоги объединить их в слова и сформировать из слов предложения. Таким образом, начиная с одной буквы, можно изучить слово и даже сформировать предложение. Долгосрочно это приводит к нарастанию удовлетворения от достижений. Это помогает избежать ошибок при обучении, повышает интерес к учебному процессу и способствует развитию устной речи.

Преподаватель может использовать различные методы, такие как демонстрация произношения, сравнение с аудиозаписями и другие, чтобы помочь учащимся точно освоить произношение согласных звуков в русском языке. В то же время можно создать специальные упражнения на произношение согласных для того, чтобы учащиеся могли многократно повторять их до достижения точности произношения, например, в качестве домашнего задания

можно предложить студентам записать аудио или видео с произношением тех или иных звуков, слов, предложений или даже текста. Преподаватели могут использовать моделирование, прослеживание и другие методы, чтобы помочь учащимся постепенно ознакомиться и правильно произносить звуки. Во время тренировки глухих и звонких согласных звуков можно попросить учащихся положить руки по обе стороны от горла, чтобы почувствовать наличие или отсутствие вибрации голосовых связок, когда произносятся глухие согласные звуки вибрация не ощущаются на пальцах, а при произношении звонких звуков вибрация голосовых связок четко передаются на пальцы.

Литература

1. Щукин А. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов[М]. Москва:Высшая школа, 2003.
2. Сюй Сяо И. Проблемы преподавания фонетики китайского языка русским студентом // Молодой ученый, 2011, №12 (35).
3. 邵敬敏. 现代汉语通论[М]. 上海教育出版社.2007.46 页

ДОКЛАДЫ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Ю.В. Алешкина

*(Российский университет дружбы народов имени Патриса
Лумумбы)*

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ: ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В последние годы возросло количество студентов, изучающих русский язык в разных странах. Китай не исключение. В настоящее время существует множество учебных пособий по русскому языку, изданных в России и Китае, адаптированных для китайских учащихся.

Однако «этноориентированные учебники и учебные комплексы могут облегчить работу, но только частично» [Стрельчук 2019; 89]. Необходимо учитывать множество факторов при создании учебных материалов. В связи с этим появилась необходимость проведения сравнительного анализа таких учебников. Этим объясняется актуальность нашего исследования. Целью нашего исследования является проведение анкетирования и выявление на его основе плюсов и минусов отечественных и зарубежных пособий.

Мы провели анонимное анкетирование китайских студентов, магистрантов и аспирантов РУДН. Всего было опрошено 30 учащихся, изучающих или ранее изучавших русский язык.

Некоторые студенты изучали русский язык по российским учебникам, некоторые – по китайским.

В нашем исследовании мы рассмотрели достоинства и недостатки учебных пособий, выявленные обучающимися, исходя из их собственного опыта.

Вначале рассмотрим российские учебные пособия. 60% студентов из 30 опрошенных занимались по учебным пособиям, выпущенным российскими авторами. Большинство студентов обучались по учебнику «Дорога в Россию» В.Е. Антоновой, переведенному на китайский (издательство педагогической литературы и исследований для иностранцев 外教学与研究出版社 (Duiwai jiaoxue yu yanjiu chubanshe)). 83% респондентов довольны данным учебником. Треть пользователей «Дороги в Россию» считают лексический объем книги недостаточным. С точки зрения лексического наполнения было несколько замечаний: нет списков новых слов для заучивания (для китайцев это важный момент, так как часто обучение строится на комплексном заучивании нового материала, что обусловлено языком изолирующего типа); лексика плохо сгруппирована, недостаточно бытовой лексики, содержание непрактично.

Что касается трудности материала, лишь 15% считают его сложным. Важно отметить, что, по мнению респондентов, материал подается последовательно, содержание подробное.

Из недостатков опрошенные выделили следующие: недостаточно объясняется фонетика. Двое опрошенных обратили внимание на грамматический аспект обучения: материал не структурирован, разрознен. Сама логика подачи материала также вызвала нарекания. Несколько опрошенных заметили, что учебник не подходит для самостоятельного изучения, нет ответов к заданиям для самопроверки.

«Матрешка» Н.Б. Каравановой и «Прогресс» Н.И. Соболевой студенты оценили хорошо, недостатков не выявлено.

Далее обратимся к китайским учебникам. 33% опрошенных обучались по китайским учебникам.

Самым распространенным, по результатам анкетирования, является «大学俄语» (Daxue eyu «Русский язык в университете») Ши Тэцяна (史铁强). Отзывы студентов об этом учебнике положительные, только один из пяти опрошенных недоволен лексическим объемом. Анкетируемые единны во мнении о среднем уровне сложности учебника, но отметили недостатки: устаревшая лексика, сложно воспринимаемые иллюстрации. Также среди «слабых мест» книги учащиеся выделили большой объем уроков, сложный для усвоения, большую разницу в сложности отдельных уроков, общее описание уроков, а также непригодность для самостоятельной работы.

Учебник «大学俄语1» (Daxue eyu «Русский язык в университете») авторства Чэн Синьюя (陈新宇), учебник русского языка кафедры русского языка Хэйлунцзянского университета (俄语 Eyu Русский язык) были упомянуты в опросе по одному разу, вследствие чего невозможно получить достоверную оценку. Несмотря на это, стоит отметить, что в недостатках вновь упоминается невозможность использования для самостоятельной работы.

Стоит также упомянуть, что есть студенты, которые не помнят учебник, по которому занимались, но могут дать комментарии о его содержании. Мы не стали приводить данные по этим пособиям, так как считаем их недостаточно информативными для анализа.

Таким образом, обобщая наше исследование, можно прийти к выводу, что учебник «Дорога в Россию» В.Е. Антоновой – самый популярный учебник среди изучающих русский язык китайских студентов. Среди

китайских учебников лидирует «Университетский русский» Ши Тэцяна. Каждый учебник имеет свои достоинства и недостатки, одни учебные пособия нуждаются в улучшении грамматического материала, другие – лексического. Самой большой проблемой можно назвать устаревший лексический материал, невозможность его реализации в коммуникации и неструктурированность грамматики.

Литература

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафонова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию. – Пекин, 2007.
2. Караванова Н.Б. Матрешка. Элементарный практический курс русского языка. – Москва, 2015.
3. Соболева Н.И., И.И. Гадалина, А.С. Иванова, Л. А. Харламова Прогресс. Практическая грамматика: элементарный и базовый уровень (A1, A2) Учебное пособие. – Москва : РУДН, 2016.
4. Стрельчук, Е. Н. Китайские стажеры-филологи в условиях русскоязычной среды: чему и как учить / Е. Н. Стрельчук, К. П. Толстякова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2019. – № 1(47). – С. 86-91.
5. 黑龙江大学俄语系 俄语 Heilongjiang daxueeuyuxieyuEyu Кафедра русского языка Хэйлунцзянского университета Русский язык. – Пекин, 2009.
6. 史铁强 大学俄语Shi TeqiangDaxueeyu Ши ТэцянРусский язык в университете. – Пекин, 2008.
7. 陈新宇、梁秀娟、薛冉冉大学俄语1 Chen Xinyu, Liang Xuejuan, Xue RanranDaxue eyu1. – Пекин, 2014.

Али Алтамас

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

ОСОБЕННОСТИ РУССКОЙ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ ЗА РУБЕЖОМ

Занятия по изучению русского языка как иностранного для детей за рубежом играют важную роль в формировании навыка межкультурной коммуникации в глобализующемся мире. Одним из эффективных методов обучения русскому языку является использование мультипликационных материалов. Данные мультимедийные средства не только расширяют словарный запас, но также создают интерес к языку, позволяя детям участвовать в учебном процессе с увлечением.

Метод изучения русского языка с помощью мультфильмов заключается в просмотре анимационных сериалов на русском языке и анализе используемых в них лексем, грамматических конструкций, фразеологизмов и правил коммуникации, в том числе – невербальной. Подобные материалы позволяют укрепить активный словарный запас, расширить пассивный вокабуляр и понимание фоновой лексики. Положительное влияние оказывается и на грамматические и фонетические навыки владения русским языком как иностранным. Конечно, при использовании мультипликационных материалов на уроках русского языка как иностранного необходимо придерживаться определенной этапности работы, как и с другими аутентичными материалами. В частности, важно прорабатывать тексты в соответствии с этапами изучения учебного материала: преддемонстрационном, демонстрационном и постдемонстрационном.

Язык легче усваивается детьми, когда тексты сочетаются с пением и движениями, когда есть визуализация

объектов реальной жизни. Ученики могут слышать названия предметов, видеть их, что развивает навыки аудирования на русском языке.

Просмотр мультфильмов в классе иностранного языка имеет разнообразные педагогические преимущества. «В отличие от других аудиовизуальных средств, просмотр мультфильмов как источник аутентичного языка позволяет педагогу/родителям привлечь детей, завладеть их вниманием, создать благоприятную атмосферу для представления информации, а также способствует развитию критического мышления и навыков дискуссии. В современной специальной литературе встречается целый ряд исследований, посвященных анализу эффективности применения анимации на уроках русского языка как иностранного как для закрепления речевых навыков, так и для формирования социокультурной компетенции» [Салахова 2016; 314]. Так, например, R. Porsch, R. Grotjahn и B. Tesch пишут о том, что «сопровождение текста картинкой способствует более эффективному усвоению материала» [Porsch 200; 147–148].

Не стоит обесценивать и положительный психолого-педагогический результат от обучения детей русскому языку через мультипликацию. Наряду с функцией обучения языку «мультипликация выполняет также и психотерапевтическую функцию по отношению к иностранцу, не владеющему языком, плохо знакомому с культурой страны» [Соловова 2008; 191]. Понимание нравственных ориентиров, ценностей, стереотипов поведения русского народа посредством мультфильмов способствует снятию напряжения, эффективной адаптации к новой жизненной и языковой среде.

Литература

1. Салахова А. Р. Лингводидактический потенциал советской анимации на уроках русского языка как иностранного // Филология и культура. — 2016. — № 1(43). — С. 314–319
2. Porsch R. Hörverstehen und Hör-Sehverstehen in der Fremdsprache — unterschiedliche Konstrukte? / Raphaela Porsch, Rüdiger Grotjahn, Bernd Tesch // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. — 2010. — № 21. — S. 143–189.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. — М.: «Просвещение», 2008.

С.Д. Апарина

*(Российский университет дружбы народов имени
Патриса Лумумбы)*

**ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ВОСПРИЯТИЯ
В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО**

В современной методике РКИ текст является неотъемлемой частью обучения, он помогает обучаемому проникнуть в русскую культуру, овладеть разнообразными речевыми моделями и увидеть их реализацию. В этом смысле учебный текст выступает в качестве модели или развернутого речевого образца.

«Текст — это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия и ряда особых единиц, объединенных разными типами связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [Гальперин И.Р., 2006; 144].

В области преподавания русского языка как иностранного используются разнообразные типы текстов: устные и письменные, а также учебные (подготовленные авторами учебников, методистами или преподавателями) и аутентичные («продукт речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком» [Азимов Э.Г., Щукин А.Н. 2018;28]).

На разных этапах обучения ставятся разные цели, и для их достижения используются тексты разных типов и жанров. По мнению Н.Н. Зайцевой, «учебный текст выступает одним из эффективных средств усвоения нового

языкового материала и овладения всеми видами речевой деятельности» [Зайцева Н.Н. 2023;117]. По мере того, как ученики углубляют свои знания в изучаемом языке, акцент смещается на работу с оригинальными текстами:

- газетно-публицистические тексты позволяют учащимся познакомиться со стилем средств массовой информации и получить актуальную информацию о различных сферах жизни: политике, экономике, культуре и других;
- деловые тексты помогают студентам освоить навыки составления различных документов, а также, в более широком контексте, обучают профессионалов использованию делового языка для ведения переговоров или ведения деловой переписки на изучаемом языке;
- научные тексты знакомят студентов с языком специальности;
- художественные тексты предназначены для развития эстетического восприятия и понимания литературных произведений, а также для развития творческого воображения и языковых навыков через литературный контекст.

Представление текста как объекта восприятия играет важную роль в процессе преподавания русского языка как иностранного. Разнообразие жанров и типов текстов, начиная от учебных и аутентичных до газетно-публицистических, деловых, научных и художественных, позволяет студентам овладевать языком в различных культурных контекстах. Этот подход способствует не только развитию лингвистических навыков, но и углубленному пониманию русской культуры. Текст является одним из основных средств в процессе обучения русскому языку. Благодаря работе с текстом происходит обучение иностранных студентов всем видам речевой деятельности. Это способствует комплексному и взаимосвязанному обучению, так как «только в единстве слушания, говорения, письма, чтения можно добиться

правильного построения и реализации речи» [Крючкова, 2009, с. 340].

Литература

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : КомКнига, 2006. 144 с.
2. Валгина Н.С. Теория текста. – М, 2003
3. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М., 1982
4. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. – СПб, 2001
5. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – М., 2018
6. Зайцева Н.Н. Роль учебного текста в процессе преподавания русского языка как иностранного / Педагогические науки - 2023, 117
7. Крючкова Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. М.: Высшая школа, 2009. 480 с.

А. К. Асанжанова
*(Новосибирский государственный технический
университет)*

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ
СЕРИАЛОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО**

Сериалы относятся к аудиовизуальным средствам обучения, преимуществами которых являются яркость, выразительность и информационная ценность зрительно-слуховых образов. Благодаря сериалам на уроках эффективно реализуются принцип наглядности и индивидуализация процесса обучения. Кроме того, их применение качественно влияет на мотивацию учеников, положительно сказывается на обучении в целом [Азимов, Щукин 2009; 22].

Эффективность использования аудиовизуальных средств обучения подтверждается теорией двойного кодирования. Человеческая память оперирует двумя связанными системами кодирования – вербальной (для обработки речи) и невербальной (для работы с образами). Исследования показывают, что взаимодействие этих двух систем положительно влияет на запоминание и структурирование информации [Pavio, Clark 1991; 157]. Визуальное сопровождение значительно упрощает понимание речи, норм общения и поведения той или иной культуры.

Сегодня существует множество учебных пособий по применению аудиовизуальных материалов на занятиях РКИ, однако большая их часть посвящена работе с художественными фильмами, короткометражными фильмами и мультфильмами. Сериал, особенно неучебный, – не самый изученный жанр: лингводидактический потенциал сериалов еще предстоит раскрыть. Опишем некоторые

особенности неадаптированного сериала как аудиовизуального дидактического средства.

Среди преимуществ неадаптированных сериалов можно выделить объем хронометража, наличие повторов и кумулятивный эффект.

По сравнению с фильмом, у серии сериала продолжительность и насыщенность сюжета меньше. В контексте обучения это может стать преимуществом, поскольку упрощает восприятие информации. Т. Б. Кашпирова отмечает, что на уроках начального уровня целесообразно использовать произведения короткого метра [Кашпирова 2017; 107], что справедливо и для сериалов.

Сюжетные повторы, которые часто встречаются в сериалах, позволяют лучше понять суть повествования, помогают закрепить лексический и грамматический материал. Просмотр нескольких серий сериала способствует возникновению кумулятивного эффекта. Постоянные повторы будут способствовать увеличению словарного запаса, улучшению понимания языковых и речевых единиц.

Поскольку сериал представляет собой сочетание видеоряда с текстом, следует придерживаться принятой в методике системы работы с видеотекстом, включающей дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы. Кроме того, эффективность применения видеоматериала определяется тем, насколько хорошо структурирован урок и насколько он соответствует целям и задачам обучения. В связи с этим отбор сериалов должен осуществляться по следующим критериям: уровень языковой подготовки, возраст учащегося, личная цель обучения студента, его интересы [Писаренко 2002; 79]. При самостоятельной работе также важен вопрос доступности материала.

Современные технологии позволяют разнообразить работу с видеотекстом. Например, целесообразно применить возможности Яндекс Браузера по генерации субтитров к видео с помощью нейросети. Субтитры интерактивны,

поэтому студенты могут в любой момент обратиться к переводу неизвестного в тексте слова или выражения.

Подводя итог, можно отметить, хотя сериалы как лингводидактическое средство имеют определенные преимущества, однако создание и апробация методических разработок на их основе все еще остается нерешенной проблемой.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009.
2. Каширова Т. Б. Поговорим «Про любофф»: формирование лингвокультурной компетенции учащихся, изучающих русский язык как иностранный // Мир русского слова. – СПб., 2017.
3. Писаренко В. И. Особенности организации работы с видеофильмами // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – 2002.
4. Allan Pavio, James M. Clark Dual coding theory and education // Educational Psychology Review. – 1991.

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

РАЗВИВАЕМ НАВЫКИ И ИНТЕРЕС: АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В эпоху глобальных обновлений образовательной сферы применение активных методов обучения позволяет более полно и эффективно осваивать русский язык, сфокусировавшись не только на приобретении языковых знаний, но и на развитии критического мышления, а также коммуникативных и творческих умений. Традиционные подходы часто не в состоянии адекватно мотивировать студентов современности. В отличие от них, активные методы, такие как проектное обучение, ролевые игры, обсуждения и коллективная работа, способствуют активному вовлечению студентов в учебный процесс и повышению их интереса к русскому языку.

Применение активных методов обучения (АМО) как ключевого элемента современных образовательных подходов предполагает, что педагоги и координаторы образовательного процесса должны обладать специализированными знаниями и методиками. Эти методы предполагают отход от стандартной модели образования, в которой преобладают прямое объяснение материала, его запоминание и последующее применение, заменяя её на модель, где самостоятельное исследование студента приводит к усвоению и последующему анализу совместно с преподавателем. Это изменение в подходе способствует усилению самостоятельности и креативности учащихся.

Интеграция активных обучающих методов возможна на различных этапах учебного процесса. Особенно показательны сценарии с проблемными задачами, как, например, упражнение «Кто прав», где учащиеся

самостоятельно проводят исследования. Это подчеркивает преимущества активного обучения, улучшая навыки критического анализа и самостоятельного мышления у студентов.

«Призыв к сотрудничеству» проявляется, когда учитель стимулирует учеников к размышлению или к решению проблемы. В случае с пятиклассниками они были приглашены к заданию по освоению лексики за последний учебный год. По входе в класс я изложила свои опасения о том, что несмотря на все усилия, ошибки в словах всё ещё встречаются. Я спросила: «Какие у вас предложения? Какие методы предложите?»

Учащиеся были немедленно вдохновлены, готовы к сотрудничеству и решению возникшей проблемы, которая показалась непреодолимой для учителя, но привлекла их внимание. Они активно задавались вопросом: «Каким образом нам лучше всего запоминать слова? Какой метод окажется наиболее эффективным?» Решением может стать организация класса в мелкие группы, каждая из которых возьмёт на себя ответственность за исследование определённого вопроса, чтобы найти наиболее действенный метод изучения лексики.

Первая группа столкнулась с задачей исследования таких слов, как конституция, конвенция и консолидация. Студентам необходимо было выяснить, что связывает эти термины. В процессе работы, обращаясь к словарю иностранных слов, они изучили происхождение, значение и написание каждого из этих слов. В результате анализа было установлено, что все они содержат латинскую приставку *con-*, что переводится как «вместе», и в русском языке они пишутся через гласную «о», что отражает её наличие в латинском корне слова.

Преподаватель может предложить аналогичные задания другим группам, подчеркивая, что владение

иностранными языками углубляет понимание собственного языка.

Вторая группа работает с разнообразными словами, такими как рябина, баюкать, щепетильный, улитка и позор. В ходе выполнения задания студенты проводят эмпирическое исследование, что позволяет им проверить утверждение В. Шереметевского о том, что орфография слова отражает его историческое развитие. Они используют этимологический анализ для того, чтобы проследить историю каждого слова и установить связь с родственными терминами.

Результаты предполагаемого анализа могли бы быть представлены в виде таблицы:

Слово	Источник происхождения	Связанные однокоренные слова
Баюкать	От древнерусского "баять", означающего "говорить, рассказывать"	Басня, байка
Позор	Произошло от "зор" – древнего слова, обозначающего "смотреть", изначально означало "зрелище"	Заря, узор
Рябина	Славянское наименование по "рябой" – пестрый, пятнистый	Рябчик, курочка-ряба, рябить
Улей	Возникло от "улита", что в старину означало "снабжено норой"	Улица, улей
Щепетильный	Слово "щепет" в давние времена обозначало "порядок в вопросах внешнего вида и мелочей"	Щепка, отщепенец

Вывод: Исследование подтверждает тесную связь между этимологией слов и их орфографией, как это отмечено в работах В. Шереметевского. Подход, известный как "этимологическая рефлексия", который описывает С.И. Львова, не просто способствует верификации правильности написания, но также обогащает студентов глубоким пониманием языка и расширением их лингвистических знаний.

Такая методика работы с орфографией не только стимулирует креативные навыки учащихся, но и способствует активизации их познавательных процессов, а также развитию независимости в учебной деятельности. Это создает образовательную атмосферу, которая мотивирует и вдохновляет учащихся на самостоятельное исследование и творческую деятельность.

Примеры такой образовательной практики включают задания, где студенты могут составить свои сказки или диктанты, объясняющие орфографические правила, или разработать объяснения для определенных орфограмм. Такие упражнения не только улучшают орфографические навыки учащихся, но и развивают их речевые умения и повышают общую мотивацию к обучению.

Приведенные иллюстрации демонстрируют, как можно использовать проектную деятельность для стимулирования развития креативности и аналитического мышления учащихся, а также для углубления их знаний в областях орфографии и лингвистики. Давайте подробнее рассмотрим каждый из этих примеров:

1. **Сказка адвоката о правописании "Ы" и "И" после "Ц".** В этом задании учащиеся используют творческий метод, чтобы лучше усвоить и понять орфографические правила, наблюдая за тем, как слова соединяются и как правила орфографии функционируют на практике.
2. **Диктант по орфографии гласных в корне с чередованием "зор-зар".** Этот диктант дает студентам возможность непосредственно применять орфографические знания в реальных языковых контекстах, работая со словами и предложениями.
3. **Разработка учебника по орфографии гласных в корне.** Создание такого учебного пособия в форме игры позволяет учащимся не только изучать правила,

но и самостоятельно формулировать упражнения, что активно вовлекает их в учебный процесс.

Исследовательский проект по анализу связей между языками индоевропейской семьи. Этот проект показывает, как студенты могут применять свои знания для осуществления исследований и формулирования проницательных выводов, тем самым углубляя понимание языковых взаимосвязей.

Проект по ономастике. Анализ имен персонажей в литературе позволяет студентам осмысливать, по каким принципам писатели выбирают имена для своих героев и как эти имена отражают их характеры и роль в сюжете.

Эти примеры показывают, как применение активных исследовательских методов может стимулировать учащихся к более глубокому осмыслению изучаемого материала и развитию их аналитических способностей. Такой подход к образованию способствует не только приобретению знаний, но и развитию умений применять их в практической деятельности, стимулируя самостоятельное исследование и креативное мышление.

В завершающей части стоит отметить, что прогрессивные подходы в преподавании русского языка, включая активные методики, существенно расширили возможности образовательного процесса. Стимулируя развитие коммуникативных умений, эти методы не только учат студентов адекватно выражать свои мысли, но и воспитывают уважение к мнению других, способность внимательно слушать и эффективно обрабатывать информацию при помощи современных цифровых технологий. Дополнительно, интеграция в образовательный процесс таких элементов, как кооперативное и дистанционное обучение, информационно-коммуникационные технологии, методики развивающего обучения и межязыковой связи, способствует развитию навыков коллективной работы и адаптации к

динамично изменяющимся условиям современности. Приемы, основанные на игровых методах, обучение, учитывающее различные уровни подготовки учащихся, и методы коллaborации, которые предполагают объединение учеников в небольшие группы для совместной работы над проектами, способствуют развитию самостоятельности, инициативности и ответственности как за индивидуальные достижения, так и за успехи всей группы.

Литература

1. *Кашапов, М. М. Неимитационные методы обучения: методические указания / М. М. Кашапов. – Ярославский Государственный университет, Ярославль. 2001.*
2. *Околелов, О. П. Справочник по инновационным теориям и методам обучения, воспитания и развития личности: настольная книга педагога / О. П. Околелов. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2015.*
3. *Лапыгин, Ю. Н. Методы активного обучения: учебник и практикум для вузов / Ю. Н. Лапыгин. – Москва: Юрайт, 2022.*
4. *Иванова, Л. Ф. Общая методика преподавания обществознания в школе / Л. Ф. Иванова; под реакцией Л. Н. Боголюбова. – Москва: Дрофа, 2008.*
5. *Методика обучения обществознанию: учебник и практикум для вузов / О. Б. Соболева, Д. В. Кузин, Л. В. Искровская [и др.]; под редакцией О. Б. Соболевой, Д. В. Кузина. – Москва: Юрайт, 2022.*

Е.В. Бухтина

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

**ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ-НОСИТЕЛЕЙ БЛИЗКОРОДСТВЕННЫХ
ЯЗЫКОВ
(НА ПРИМЕРЕ СЕРБСКИХ УЧАЩИХСЯ)**

Преподавание русского языка в инославянской аудитории всегда сопряжено с определёнными трудностями не похожими на те сложности, с которыми сталкиваются учащиеся неславянских языков. Близость русского и сербского языков имеет как положительную сторону для обучения сербов русскому языку, так и отрицательную сторону: ошибки, трудности, обусловленные интерференцией.

Сербские учащиеся часто выбирают русский язык в качестве второго иностранного языка (первый, как правило, – английский) по разным причинам. Одной из основных причин является кажущаяся, на первый взгляд, простота изучения русского языка. Конечно, для носителей сербского языка будет легко достигнуть начальных уровней владения русским языком (ТЭУ, ТБУ), сложности будут возникать на более поздних этапах изучения языка. Следует отметить, что для большинства учащихся, которые изучают русский язык в Сербии и не планируют продолжать обучение в России, начального и базового уровней владения будет достаточно для реализации своих целей изучения языка.

Очень часто говоря об обучении языку в близкородственной языковой аудитории, отмечают отрицательное влияние родного языка, забывая про положительное влияние родного языка на изучение русского. Схожесть грамматической системы и наличие некоторого

общего пласта лексики облегчают процесс изучения русского языка.

Работая с сербской аудиторией на начальном этапе, преподавателю не нужно будет уделять много времени обучению письму, так как в сербском языке, так же как и в русском, используется кириллица. Различия между русским алфавитом и сербской кириллицей, Вуковицей, минимальны. Это облегчает не только обучение письму, но и чтению, в отличие от преподавания русского в других аудиториях, например, в китайской или испаноязычной.

Различия между русским и сербским алфавитами

Буквы русского алфавита, отсутствующие в сербском	Буквы сербского алфавита, отсутствующие в русском
Ёё	Ђ ђ [dž]
Йй	Ј ј [j]
Щщ	Љ љ [ʎ]
Ъъ	Њ њ [n]
Ыы	Ћ ћ [tɕ]
Ьь	Џ я [ɸ]
Юю	
Яя	

Если письменная речь, скорее всего, не вызовет трудностей, то с устной речью придётся работать внимательно с самого начала изучения языка. Нефиксированное ударение, несоответствие письменной и звучащей речи вызовут трудности у носителей сербского языка. При чтении русских текстов сербским учащимся может быть понятно порядка 80% текста, при условии знания контекста. Звучащая же речь вызовет больше трудностей.

Сильнее всего будет влияние родного языка при говорении, работать над произношением нужно будет очень серьёзно. Из-за схожести фонетических систем русского и

сербского языков сербским учащимся будет сложнее, чем носителям неславянских языков, избавиться от акцента при говорении на русском языке. Такой акцент не вызовет трудностей при общении с носителями языка: речь учащихся будет понятна, однако избавиться от него будет намного труднее. В данном случае изучение совершенно отличной фонетической системы было бы проще, чем работа над произношением при сильном влиянии родного языка учащихся.

Таким образом, нужно понимать, что при преподавании русского языка в близкородственной сербской аудитории важно ориентироваться на родной язык учащихся и стараться учитывать общность языков при организации учебного процесса, одновременно предлагая приемы, направленные на преодоление интерференционных ошибок.

Литература

1. Божович Д. Межъязыковая конвергенция в обучении РКИ в Сербии // Наука и школа. – 2021. – № 2.
2. Юхименко Н.В. Русский язык в инославянской аудитории: взгляд преподавателей // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2023. – № 210.
3. Языки мира: Славянские языки (изд. 2-е, испр. и доп.) / РАН. Институт языкоznания. – СПб., 2017.

К. В. Головатова

(*Российский университет дружбы народов имени
Патриса Лумумбы*)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО

При отборе песенного материала для уроков по русскому языку как иностранному (РКИ) особое внимание стоит уделить пробуждению интереса к культурным и лингвистическим аспектам языка. «Данный пункт является одним из основных, на который необходимо делать упор: эксперты уверены, что именно мотивация способствует легкому и беспроблемному изучению иностранного языка» [Абиева; 2019].

Аутентичные песенные тексты, содержащие в себе лингвокультурологическую ценность, грамматическую обоснованность и коммуникативный потенциал, могут быть успешно использованы как полезный материал при изучении русского языка как иностранного. Так, на уроках РКИ могут быть использованы песни любых жанров, если они соответствуют уровню языка обучающихся и раскрывают важные аспекты изучения языка (коммуникативный, страноведческий, грамматический и т.д.)

На практике чаще используют русские народные песни. Данный выбор обоснован тем, что именно данный жанр содержит в себе концентрат культурных особенностей. Однако это не всегда полезно. Как правило, тексты подобных песен содержат большое количество историзмов, архаизмов и устаревшей бытовой лексики. Несмотря на тот факт, что данный материал может быть использован на занятиях по лингвострановедению и лингвокультурологии, применение данных лексем в реальных языковых ситуациях не представляется возможным. Соответственно, мотивация студентов, а следовательно – и эффективность практических

занятий по русскому языку как иностранному, снижается за счет некорректного отбора текстов для изучения.

Также необходимо тщательно прорабатывать песенный материал перед работой с ним в иностранной аудитории. Следует готовить не только печатный текст, но также качественное звуковое сопровождение, видеоматериалы и соответствующие иллюстрации для построения ассоциаций. Важно учитывать уровень владения русским языком аудитории, их цели обучения, профессиональные потребности в лексике. На начальном этапе аутентичные тексты можно подбирать либо по изучаемым темам, либо в соответствии с интересами обучающихся: например, хобби или узкоспециальные интересы. Используемый аутентичный текст обязательно должен быть лексически ориентирован на использование в повседневной разговорной речи: лексика должна быть актуальной, понятной и грамматически верной. Отдельное внимание стоит обратить на грамматическую составляющую песенного материала. «Песни необходимо выбирать с большой концентрацией грамматических конструкций, форм, которые будут актуальны для изучения на определенном уровне» [Болотова; 2017]. Аудиозаписи следует подбирать снятным и фонетически правильным исполнением, т.к. на их основе обучающийся усваивает русское произношение и интонирование. Следует начинать работу с текстом с фонетической составляющей: преподаватель может пропеть песню или конкретные части текста, словосочетания вместе с обучающимися с целью совершенствования навыков аудирования, а затем уже переходить к разбору фонетической составляющей с опорой на письменный текст.

Работа с песенным материалом должна быть комплексной, многоэтапной, подразумевается многократное прослушивание песен. К отобранному песенному тексту мы предлагаем составить упражнения разных типов:

1. Творческие упражнения, направленные на раскрытие творческого потенциала обучающихся;
2. Репродуктивные упражнения, направленные на устное или письменное воспроизведение прослушанного материала;
3. Рецептивные упражнения, направленные на распознавание определенной лексики или грамматических конструкций в потоке речи;
4. Реконструктивные упражнения, направленные на грамматические, орфографическое, культурологическое восстановление текста.

Таким образом, удовлетворение коммуникативных потребностей иностранных учащихся может быть реализовано через упражнения, составленные на основе песенного материала. Однако данный вид работы требует тщательного отбора материала и подготовки к практическому занятию по РКИ.

Литература

1. Абиеева Н.М., Каюда Е.Н. Песенные тексты на занятиях по русскому языку как иностранному // МНКО. 2022. №2. С. 5-8.
2. Болотова Ю.В. Методика использования песен в преподавании русского языка как иностранного: уровни A2-B1: дис. ... канд. пед. наук. – М.: 2017.

А.Н. Гололобова

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

**ВОЗМОЖНОСТИ ПЛАТФОРМЫ MOODLE
В ПРЕПО-ДАВАНИИ РКИ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ
НАД МУЛЬТ-ФИЛЬМОМ «ДОМОВЁНОК КУЗЯ»)**

На современном этапе преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного, виртуальное образовательное пространство зарекомендовало себя как новая эффективная форма взаимодействия преподавателя с учениками.

Существуют различные трактовки понятия «виртуальная образовательная среда». На наш взгляд наиболее емким является определение виртуальной образовательной среды, данное А.Н. Богомоловым: «своеобразная техническая, технологическая, содержательная и организационная площадка, на которой размещаются различные электронные ресурсы [...], позволяющие организовать учебное взаимодействие как постоянно контактирующих, так и разделенных пространством и временем субъектов обучения [Богомолов 2008; 57].

Одним из вариантов реализации такого взаимодействия преподавателя и учащихся является «свободно распространяемый программный пакет Moodle, представляющий собой систему управления обучением, разработанную для создания дистанционных учебных курсов» [Петонова 2018; 56].

Система управления обучением Moodle обладает большим набором средств коммуникации студентов между собой и с преподавателем – электронная почта, обмен вложенными файлами и личными сообщениями, форум, чат, ведение блогов, на платформе имеется широкий

инструментарий для создания тестов, что позволяет преподавателю включать в них вопросы разных типов: «множественный выбор», «верно/неверно», «на соответствие», «короткий ответ», «перетаскивание в текст», «выбор пропущенных слов» [Гаврикова 2019; 18].

Некоторые из вышеупомянутых типов заданий, а также гиперссылки на стороннее приложение Wordwall, были включены в курс для работы над мультфильмом «Домовенок Кузя. Дом для Кузьки» для иностранных студентов-филологов. Опишем кратко основные особенности разработанного нами комплекса упражнений.

В преддемонстрационном этапе обучающимся предлагается познакомиться с героями мультфильма, изучить лексический и грамматический комментарии, закрепить этот материал в виде прохождения тестов, а также ответить на вопросы. Задания в преддемонстрационном этапе направлены на снятие трудностей перед непосредственным просмотром мультфильма.

Для удобства и эффективности обучения демонстрационная работа была разделена нами на 3 части. Это значит, что обучающиеся смотрят обозначенный фрагмент мультфильма, изучают загруженный на платформу Moodle текст-сценарий, после чего выполняют разработанные к каждой части задания. В демонстрационном этапе учащимся предлагается выполнить три теста на понимания содержания мультфильма, ответить на вопросы, описать картинки. Формулировки тестовых заданий и наглядные картинки во время ответов на вопросы вовлекают студентов в процесс восприятия и интерпретации увиденного, создавая основу для дальнейшего глубокого анализа мультфильма.

Третий этап работы над мультфильмом, он же постдемонстрационный, состоит из двух типов заданий – «Вопросы по сюжету мультфильма» и «Сочинение». Задание «Вопросы» было создано на платформе Wordwall с помощью

шаблона «случайные карты». В задании «Сочинение» студентам предлагается представить, что они превратились в домовенка Кузю и от лица главного героя написать историю о своих приключениях. Это творческое задание позволит преподавателю оценить письменную работу учащихся, а также их способность к анализу мультфильма.

Таким образом, разработанный учебный материал к мультфильму в формате Moodle соответствует коммуникативным задачам в обучении РКИ, обеспечивает аудиовизуальные и текстовые материалы, учитывает индивидуальные особенности учащихся, которые могут выполнять задания в удобное для них время и подходящем темпе работы.

Литература

1. Богомолов А.Н. Модели виртуальной среды обучения иностранному языку // Высшее образование в России № 7, 2008.
2. Гаврикова И.Ю. Использование образовательной платформы Moodle в процессе обучения РКИ // Тенденции развития науки и образования № 47-1, 2019.
3. Петонова А.В. Возможности платформы Moodle в преподавании РКИ (на примере электронного пособия "Русская народная культура") // МНСК-2018: Педагогика: Материалы 56-й Международной научной студенческой конференции. – Новосибирск, 2018.

Динь Хань Май

(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ ВЬЕТНАМСКИХ УЧАЩИХСЯ**

Сегодня во Вьетнаме русский язык преподают в средних школах. Для того, чтобы хорошо выучить любой иностранный язык, учащимся необходимо изучать не просто язык, но также необходимо знать культуру изучаемого языка. Помимо знания языка, учащимся также необходимо учитывать социокультурные аспекты и научиться правильно общаться с людьми на этом иностранном языке. Одним из важных инструментов поддержки изучения иностранных языков, в том числе русского языка, являются учебные пособия. Учебные пособия играют важную роль практически в каждой школьной системе мира, являясь полезным ресурсом для приобретения знаний как учителями, так и учащимися. В данной статье мы рассмотрим анализ учебников по русскому языку для вьетнамских учащихся с лингвокультурологической точки зрения.

Что такое лингвокультурология? Эту тему исследуют многие учёные и лингвисты как В.В. Воробьев, В.А. Маслова, Н.Ф. Алефиренко. По мнению В.В. Воробьева, лингвокультурологией является «комплексная научная дисциплина, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и культурного содержания» [Воробьёв 1997; 4]. Лингвокультурология изучает язык как феномен культуры. [Маслова 2001; 5]. Согласно В.А. Масловой, предметом исследования являются единицы языка, которые приобрели

символическое, эталонное, образно-метафорическое значение в культуре и которые обобщают результаты собственно человеческого сознания [Маслова 2001; 127]. Лингвокультурологическими единицами могут быть безэквивалентная лексика, загадки, пословицы, цитаты, символы и т.д. К предметам исследования лингвокультурологии также относятся лингвокультурные источники. Лингвокультурными источниками могут быть художественные тексты, песни, картинки и фотографии, художественные фильмы.

Во Вьетнаме русский язык преподают в средних школах с 6 по 12 классы, поэтому для вьетнамских школьников существует 7 учебников по русскому языку базового уровня (уровень A1-A2). Мы проанализировали учебники, чтобы выявить в них лингвокультурологические единицы.

Учебник «Русский язык»	6	7	8	9	10	11	12
Загадка	1		1	2	3	1	
Символ						4	10
Картина	2			2	1		
Фотография	2	4		6	7	2	1
Пословица		1	1		2		
Цитата					1		
Художественный текст			2	1	6	11	7
Художественный фильм	1						
Песня			1	1	3	2	

Результаты проведенного анализа показали небольшое количество лингвокультурологических единиц во всех

учебных пособиях. Авторы уделяют большое внимание грамматическому содержанию. По нашему мнению, необходимо дополнить данные учебные пособия лингвокультурологическими единицами для более глубокого погружения в культуру изучаемого языка.

Литература

1. Е.Н. Стрельчук, К.С. Безрукова. Географический компонент концепта «Россия» в зарубежных учебниках по русскому языку как иностранному – М, 2022.
2. Маслова, В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. М., 2001;
3. Воробьев В.В. лингвокультурология. – м.: изд-во РУДН, 2008.
4. До Динь Тонг, Нгуен Нгок Хунг, Данг Ко Муу, Ле Ань Там «Русский язык 6», издательство Министерства образования и обучения Вьетнама, 2013.
5. До Динь Тонг, Нгуен Нгок Хунг, Данг Ко Муу, Ле Ань Там «Русский язык 7», издательство Министерства образования и обучения Вьетнама, 2013.
6. До Динь Тонг, Нгуен Нгок Хунг, Данг Ко Муу, Ле Ань Там «Русский язык 8», издательство Министерства образования и обучения Вьетнама, 2012.
7. До Динь Тонг, Нгуен Нгок Хунг, Данг Ко Муу, Ле Ань Там «Русский язык 9», издательство Министерства образования и обучения Вьетнама, 2012.
8. До Динь Тонг, Данг Нгок Дык, Нгуен Динь Луан, Данг Ко Муу, Дуонг Дык Нием, Ле Ань Там «Русский язык 10», издательство Министерства образования и обучения Вьетнама, 2011.
9. До Динь Тонг, Данг Нгок Дык, Нгуен Динь Луан, Данг Ко Муу, Дуонг Дык Нием, Ле Ань Там «Русский язык 11», издательство Министерства образования и обучения Вьетнама, 2011.
10. До Динь Тонг, Данг Нгок Дык, Нгуен Динь Луан, Данг Ко Муу, Дуонг Дык Нием, Ле Ань Там «Русский язык 12», издательство Министерства образования и обучения Вьетнама, 2011.

П.Е. Евдокимова

(Новосибирский государственный технический университет)

**МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МОДЕЛИ ADDIE
ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ОНЛАЙН-КУРСА
ПО РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Сегодня, в эпоху цифровых технологий, онлайн-обучение становится не только более доступным, но и более востребованным среди изучающих иностранные языки. Важную роль в продуктивном обучении студентов из разных стран начинает играть педагогический дизайн онлайн-курсов по русскому как иностранному языку. Целью данной статьи является анализ основных этапов педагогического дизайна онлайн-курса и их применение при моделировании онлайн-курса по РКИ.

Для начала обозначим положительные стороны применения онлайн-курса как средства изучения русского как иностранного.

1. Гибкость расписания: обучающиеся получают доступ к материалам курса в любое удобное для них время, это позволяет выстраивать комфортный график при совмещении с основным учебным курсом или работой.

2. Индивидуализация обучения: обучающиеся имеют возможность сосредоточиться на своих слабых местах и углубить свои знания в необходимых областях, так как онлайн-курс предоставляет доступ к индивидуальной работе с материалом и преподавателями.

3. Доступ к ресурсам: студенты могут легко получить доступ к разнообразным материалам, таким как видеоуроки, тексты, упражнения и дополнительные ресурсы, для улучшения своего владения русским языком.

4. Взаимодействие с другими студентами: с помощью онлайн-курса студенты могут погрузиться в среду общения

для обмена опытом и практики, а также взаимной помощи и поддержки в процессе изучения иностранного языка.

5. Оценка и обратная связь: студенты могут получить обратную связь и оценки по выполненным заданиям, что поможет им улучшить свои навыки в изучении русского языка.

Таким образом, онлайн-курс по РКИ предоставляет удобную и эффективную возможность изучения русского языка для всех, кто заинтересован в его изучении, особенно при отсутствии языковой среды.

Педагогический дизайн является важным понятием, связанным с проектированием онлайн-курса. Педагогический дизайн представляет собой процесс проектирования, создания, реализации и оценки образовательных ситуаций (условий) и средств [Абызова 2010; 1216]. Основные характеристики педагогического дизайна могут быть рассмотрены в рамках модели ADDIE.

Название модели ADDIE является аббревиатурой от названий пяти этапов моделирования курса: анализ, дизайн, разработка учебных материалов, реализация и оценка качества готового продукта (курса) [Чернобай 2022; 44]. Рассмотрим каждый из этапов подробнее.

1. Analysis - анализ: на первом этапе осуществляется оценка образовательных потребностей обучающихся, формируются цели и задачи курса, анализируются целевая аудитория, ее уровень подготовки и дополнительные потребности. Данный этап помогает подтвердить целесообразность создания курса и определить важнейшие этапы его создания.

2. Design – дизайн: на данном этапе формируется общая идея курса, оформляется структура, планируются занятия и упражнения, выбираются методы преподавания и осуществляется подбор необходимых материалов. Данный этап является основополагающим для дальнейшего проектирования и определяет общий вид курса.

3. Development - разработка: на данном этапе создаются и структурируются все учебные материалы в соответствии с целью и общей идеей. Этап разработки включает в себя создание материалов, формирование мультимедийной базы для создания ресурсов, тестов, упражнений и других элементов курса.

4. Implementation - реализация: на данном этапе запускается и внедряется разработанный курс. Обучающиеся начинают использовать материалы, проходят уроки и выполняют задания. Преподаватель может обеспечивать поддержку и помочь студентам в процессе обучения.

5. Evaluation - оценка: последний этап ADDIE модели включает в себя оценку эффективности курса. Проводится анализ результатов обучения, уточнение целей и задач, выявление проблемных мест и улучшение курса на основе полученной обратной связи.

Таким образом, педагогический дизайн онлайн-курсов играет ключевую роль в создании учебных курсов по русскому как иностранному, учитывая потребности и особенности каждого студента. Использование ADDIE модели в педагогическом дизайне позволяет создать образовательное пространство, способствующее успешному изучению русского языка в онлайн-формате.

Литература

1. Абызова Е. В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2010. № 3-3. С. 1216.
2. Чернобай Е. В., Ефимова Е. А. Педагогический дизайн: российская и зарубежная исследовательская повестка // Современная аналитика образования. № 3 (63), М.: НИУ ВШЭ, 2022. 44 с.

В.С. Злобина

(*Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы*)

ПЕСНЯ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

В современной методике преподавания РКИ интерес представляет обращение к музыкальным произведениям, их текстам как средству обучения. Так, Т.В. Шустикова в своей статье «Лингвокоммуникативный потенциал вводного фонетико-грамматического курса (русский язык как иностранный)» говорит о тенденции замены «чисто фонетического курса вводным фонетико-грамматическим курсом, которая вызвана необходимостью интенсифицировать учебный процесс...» [Шустикова 2016; 133]. Фонетика русского языка не отличается простотой, не все студенты способны овладеть хорошим произношением в рамках только программного материала. Поэтому введение дополнительных, элективных дисциплин необходимо учащимся для повышения эффективности формирования фонетических навыков на изучаемом языке. Помимо сопроводительного курса фонетики, который идет вслед за вводно-фонетическим, считаем эффективным введение дисциплины прикладного типа – «Музыкальная фонетика». С учетом личного опыта преподавания данного курса в Оренбургском государственном университете, можно отметить особый интерес к нему у студентов, творческую инициативность, развития навыка публичных выступлений, использование лексических единиц из песенного материала. Самое главное – это стремление к знакомству с русской музыкой после завершения обучения.

Актуальным представляется разработка электронного курса, где можно было сразу реализовать интерактивную,

индивидуальную, дистанционную работу, задачи которых весьма обширны. В первую очередь, это раскрытие фонетического потенциала песни, направленного на совершенствование звукопроизносительных навыков на сегментном и суперсегментном уровнях. В процессе освоения данного курса также совершенствуются знания о культуре, народе и стране изучаемого языка, то есть происходит овладение социокультурной и лингвострановедческой компетенциями. Материалом для работы на таких занятиях служит песня, именно вокруг текстового и одновременно музыкального произведения выстраивается система изучаемой дисциплины.

По словам Ю.В. Болотовой, к «основным проблемам обучения относится искусственный характер упражнений...» [Болотова 2017; 3]. Песня как дидактический материал обладает естественностью, представляя собой богатый языковой источник. Ю.В. Болотова также утверждает, что «использование музыки, рифмы и ритмической организации текста усиливают их эмоциональное воздействие и запоминаемость» [Болотова 2017; 4]. Практика преподавания данной дисциплины показывает, что иностранные студенты способны вычленять из текста песни фразы и пользоваться ими впоследствии для других коммуникативных целей.

Песня как дидактический материал, привлекаемый также для расширения словарного запаса, отличается своей коммуникативной направленностью. Здесь слово изучается не изолированно, а уже в одном из своих значений, употребленном в конкретном речевом отрезке с определенной целью.

Н.В. Бобалева, анализируя различные теории возникновения речи, приходит к выводу, что «не только из всех видов искусства музыка является первейшим, но она же лежит в основе происхождения языка, а соответственно и религиозных представлений» [Бобалева 2010; 4]. Поэтому песенный материал представляет собой особый симбиоз

языка, речи и мелодии. Овладение фонетикой в данном случае упрощается, так как звуки в песне воспроизводятся с опорой на музыкальный опыт студента, которым обладает любой, слушающий музыку.

При этом не стоит отрицать силы эмоционального воздействия музыки на человека. По словам Л.А. Зубаревой, «музыка и пение способны изменять внутреннюю среду организма, влиять на протекающие в нем физиологические и психологические процессы, вызывать определенные эмоциональные состояния» [Зубарева 1998; 6]. В условиях интенсивной работы на начальном этапе разучивания нового, как правило, далекого от своего родного языка, уроки, основанные на песенном материале, помогают отвлечься от некоторого формализма занятий. Здесь учащийся способен с первых занятий проявиться творчески, переключиться на новый вид деятельности.

Пути применения песни в качестве дидактического материала довольно обширны. Как мы и говорили ранее, она может быть основным материалом на занятиях рамках дисциплины «Музыкальная фонетика», стать объектом анализа для преподавания языка специальности, благодаря ее ориентации на развитие фоностилистических умений («интеллектуальная, эмоциональная чуткость к слову и музыке» [Зубарева 1998; 6]). То есть, на примере текста песни интересно рассмотреть звукопись, богатство интонационного оформления русской речи и др. Не стоит отрицать возможность применение такого материала в рамках освоения практического курса русского языка иностранными учащимися: можно изучить новую лексику, отработать грамматические конструкции, трудный фонетический материал.

Л.А. Зубарева утверждает, что «интенсификация учебного процесса, ограниченное включение в него элементов музыкальной фонетики позволяет сделать аспектное обучение максимально комплексным» [Зубарева 1998; 26]. Для одновременного качественного развития всех

четырех видов речевой деятельности участие песенного материала не станет лишним инструментом, она позволит разнообразить работу, усовершенствовать образовательный процесс. Л.А. Леонтьев считает, что «разумно поставленное обучение любому иностранному языку не может быть ни чисто аспектным, ни чисто комплексным. То и другое должно в нем сочетаться, хотя мера и характер этого сочетания будут, конечно, при разных целях и условиях обучения различными». [Шарф 1984; 64].

Таким образом, песня как дидактический материал обладает большими перспективами к применению на занятиях по РКИ, обеспечивая при этом эффективное овладение коммуникативной, социокультурной и лингвострановедческой компетенциями, улучшение произношения, а также способствует интенсификации усвоения лексики посредством эмоционального воздействия.

Литература

1. Бобылева Н. В., Вначале была музыка...// Историческая и социально-образовательная мысль. – 2010. – №2.
2. Болотова Ю. В. Методика использования песен в преподавании русского языка как иностранного (уровни а2-в1): автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.02 – М.,2017.
3. Зубарева Л. А. Музыка и пение как средство совершенствования произносительной и слуховой культуры русской речи при обучении иностранных студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – Белгород, 1998.
4. Оренбургский государственный университет: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.osu.ru/doc/652/kafedra/6860/info/3>
5. Шарф А. Связь аспектных и комплексных занятий на разных этапах обучения русскому языку как специальности // РЯзР. – 1984. – № 4.
6. Шустикова Т.В. Лингвокоммуникативный потенциал вводного фонетико-грамматического курса (русский язык как иностранный) – М., 2016.

А.Б. Зотова

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

ПРИЁМЫ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ В КИТАЙСКИХ УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Обучение лексике является одной из важнейших задач на любом этапе изучения иностранного языка (ИЯ). Как точно отмечал Б. В. Беляев, «без запаса слов, хотя бы и незначительного, владеть языком невозможно» [Беляев 1965; 118]. Однако существует целый ряд трудностей, с которыми сталкиваются многие изучающие ИЯ, такие как влияние родного языка, психологические и когнитивные особенности, уровень языковой подготовки. Именно поэтому преподавателям русского языка как иностранного и составителям учебников важно подобрать такой способ семантизации, т.е. объяснения [Акиньшина 2014; 153] новой лексики, который поможет студентам преодолеть трудности освоения слов и выйти в коммуникацию.

Целью нашей работы является рассмотрение способов семантизации, которыми пользуются китайские авторы при составлении учебников РКИ, а также предложение приемов расширения словарного запаса студентов с учетом национальной специфики аудитории обучающихся.

Материалом исследования послужили результаты опроса, который был проведен нами среди китайских респондентов, изучающих русский язык более года. Всего в опросе приняли участие 20 студентов. Нами было предложено 7 учебников, из которых участники опроса выбирали те, которые они могли рекомендовать своим друзьям для изучения русского языка. Лидерами среди учебников, изданных в Китае, стали «Русский язык. Восток: учебник для студентов» (2008), «Русский язык с нуля: первый шаг для освоения» (2018), «Приготовьтесь начать учить

русский язык с нуля» (2017). Данные учебники предназначены для аудитории взрослых, которые только начинают изучение русского языка. Весь грамматический и лексический материал представлен на родном языке обучающихся - китайском. Способы представления лексики не отличаются разнообразием, преимущественно это перевод русского слова на китайский язык без какого-либо дополнительного комментария.

Учебник «Приготовьтесь начать учить русский язык с нуля» издан в Пекине в 2017 году. Лексические темы учебника отличаются многообразием. Мы можем найти такие темы, как «Профессии», «Части тела человека», «Овощи и фрукты», «Электронные девайсы», «Распространенные заболевания», «Спорт» и др. Из спорных моментов отмечаем нетипичность лексики для начального этапа. Например, в части 3 в разделе «Болезни» встречаем такие слова, как близорукость, малярия, рак, артрит, апоплексия (стр.137–138). Обоснованность изучения такой лексики на начальном этапе ставится под сомнение. К тому же, в части 4 в разделе «В больнице» данные слова не использованы в диалогах, что не позволяет студентам закрепить данный материал.

В китайских вузах функционируют учебники серии «Восток» (8 частей). В первой части выделяем такие лексические темы как «Встреча. Знакомство», «Семья», «Моя студенческая жизнь», «Город, транспорт» и другие. После текстов помещены новые слова с прямым переводом на китайский язык без каких-либо комментариев.

Учебник «Русский язык с нуля: первый шаг для освоения» содержит 14 уроков, содержащие в общей сложности 61 тему, 140 диалогов и 1100 слов. Набор тем стандартный: «Встреча», «О себе», «Транспорт», «Мой день», «Приглашение в театр, в гости» и другие. Помимо перевода новых слов на китайский язык, рядом с лексической единицей представлен пример её употребления в предложении.

Однако кроме приёма перевода, в учебниках могут быть использованы такие способы как визуализация (картинки, схемы, таблицы), использование синонимов и антонимов, использование контекста, подбор родового понятия, а также толкование.

Китайские студенты отдают предпочтение таким видам речевой деятельности, как письмо и чтение. Отсюда склонность китайцев все новые слова проверять по словарю. Однако мы уверены, что использование различных приемов семантизации лексики позволяет вызвать у студентов интерес к изучению новой лексики и позволит им в дальнейшем самостоятельно пополнять свой словарный запас.

Литература

1. Акиньшина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: учебник для преподавателей русского языка как иностранного. - 9-е изд., стереотип. - М.: Русский язык, 2014.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. - 2-е изд. - М., 1965.
3. 准备俄语从零学 / 马恩玲, 黄莹, 编著。- 北京: 中国宇航出版社 [Приготовьтесь начать учить русский язык с нуля / Ma Эньлин, Хуан Ин. - Пекин: Китайское издательство «Космос»], 2017.
4. 大学俄语东方/史铁强主编. 北京: 外语教学与研究出版社 [Русский язык. Восток: учебник для студентов / под ред. Ши Тэцзян. Пекин: Издательство исследования и обучения иностранным языкам], 2008.
5. 零起点俄语金牌入门 / (俄罗斯) 娜塔莉娅 • 全, 黄苏华, 刘光准主编, 北京: 北京时代华文书局 [Русский язык с нуля: первый шаг для освоения / (Россия) Наталья Цюань, Хуан Сухуа, под ред. Лю Гуанчжун. Пекин: Издательство китайского языка «Пекинская эпоха»], 2018.

Н.А. Калантаева

(*Российский университет дружбы народов имени
Патриса Лумумбы*)

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕКСТОВ
ПЕСЕН НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

Одним из важных принципов методики преподавания русского языка как иностранного является принцип диалога культур, ведь язык определяется как часть культуры, раздельно языка и культуры не существует [Пассов 2000; 26]. Находясь в диалоге, язык и культура должны изучаться в единстве и целостности. В этом случае, содержанием образования становится культура, а язык – средством достижения этой цели, то есть, межкультурного понимания.

Осознание культурных смыслов формирует речевое поведение и способствует межкультурному взаимодействию. «Культурологическая методика» должна занимать важное место в лексиконе методистов, так как она помогает наилучшим образом передавать культуру и уникальные смыслы через язык.

Образная составляющая представляет предмет как уподобление кому-либо или чему-либо на основе метафорического переноса. Метафора отражает культурные ценности, поскольку основана на культурно-национальном мировидении. Роль метафор в процессах смыслообразования велика, ведь они являются экспонентами культурных знаков.

Песни являются сильным инструментом для понимания культурных особенностей и менталитета народа. Они отражают базовые концепты культуры и истории общества, а также являются источником информации о современной жизни и более ранних этапах развития страны.

По словам Т. А. Потапенко, песня выполняет двоякую функцию: она помогает иностранцу понять русский

менталитет и является инструментом для социокультурного общения с носителями русского языка. Таким образом, использование песен в преподавании РКИ способствует формированию и развитию социокультурной и лингвокоммуникативной компетенции иностранных студентов [Потапенко 2004; 170].

И. А. Гончар утверждает, что «успешное обучение аудированию иноязычных текстов возможно с использованием исключительно аутентичных материалов» [Гончар 2011; 26].

Соответственно, ключевым параметром при оценке аудиотекста является его валидность, которая содержит следующие показатели: аутентичность, соответствие уровню обучения, привлекательность, наличие жанровых характеристик, отражение программной тематики, правдоподобие для смоделированных текстов, этичность, эстетичность и качество записи и воспроизведения. Они позволяют оценить и определить целесообразность использования данного аудиотекста в конкретных целях [Гончар 2011; 28].

Такие материалы могут помочь сформировать языковую и речевую компетенции в области фонетики, лексики и грамматики, а также улучшить навыки аудирования, говорения, чтения и письма. Кроме того, звучащие тексты могут расширить знания студентов о культуре и истории страны, что стимулирует их интерес. Использование звуковых материалов в учебном процессе требует от преподавателей разработки соответствующих учебных занятий, включающих вводную часть, предтекстовую и послетекстовую работу, а также запись и интерпретацию знакомых текстов в монологической или диалогической форме.

Использование звуковых материалов может сделать процесс обучения интереснее, но также может усложнить задачу преподавателя, поэтому предварительное

тестирование и подготовка к занятиям являются важными элементами работы.

«Музыка помогает учащемуся эмоционально прочувствовать текст песни, а значит, помогает запомнить и усвоить необходимую лексику не абстрагировано, а в контексте, целыми речевыми оборотами, языковыми клише» [Родионова 2012; 114]. Интересно то, что песни формируют прецедентные тексты [Караулов 1987; 89]: «те стереотипы и мыслительные шаблоны, что вошли в сознание человека посредством песни, закрепляются и остаются навсегда» [Норман 1991; 130].

При работе с песнями должен использоваться визуальный материал (различного рода иллюстрации или же видеоролики), во-первых, для более эмоционального восприятия содержания, а во-вторых, в некоторых случаях для облегчения его понимания. Выбор материала для обучения должен отталкиваться не только от степени социокультурной маркированности звучащей речи, но и от коммуникативно-речевого опыта человека, от функциональной значимости звучащих текстов для конкретного варианта обучения русскому языку, а так же от дидактической целесообразности.

Для обеспечения адекватности восприятия русского языка и формирования культурологической компетенции использование культурологического подхода важно в процессе обучения. У студентов-иностранных, скорее всего, будут лакуны в смысловой структуре текста, поэтому работа с текстом (письменным или устным) превращается в активный коммуникативный процесс, в котором проводится поиск и интерпретация этих лакун.

Литература

1. Гончар, И. А. Звучащий текст как объект методики в аспекте РКИ / И. А. Гончар // Русский язык за рубежом. – 2011. – №2 (225). – С. 25–32.
2. Караполов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
3. Норман, Б. Ю. Лингвистика каждого дня – Минск, 1991.
4. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – М., 2000.
5. Потапенко, Т. А. О некоторых результатах отбора песен для преподавания РКИ методом опроса. В кн.: К. Р. Галиуллин (ред.). Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы: Международная научная конференция, посвященная 200-летию Казанского университета (Казань, 4–6 октября 2004 г.): Труды и материалы. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2004. – С. 170–171.
6. Родионова, Н. Н. Песенный материал на уроках русского языка как иностранного на довузовской этапе обучения (из опыта начинающего преподавателя). Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранных учащихся. – Воронеж. – 2012. – С. 114–118.

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

ГЛАГОЛЬНАЯ ПРЕФИКСАЦИЯ И СПОСОБЫ ГЛАГОЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Виды глагола, способы глагольного действия, а также разнообразные функции глагольных аффиксов представляют собой один из самых серьёзных вызовов для изучающих РКИ.

В современной лингводидактике не уделяется должного внимания глагольной аффиксации и способам глагольного действия, в результате чего эта тема очень узко представлена в пособиях и учебниках по РКИ. На сегодняшний день большинство пособий направлены в первую очередь на выполнение начальных требований учащихся по овладению русским языком. Тем не менее, трудно себе представить обучение РКИ на высоких уровнях без формирования у студентов навыков понимания, различения и выведения в речь способов глагольного действия, в том числе и потому, что «большинство из них имеет отчетливо разговорный оттенок и включает в себя множество экспрессивных, оценочных и других прагматически значимых компонентов значения» [Зализняк и др. 2015; 112]. Способы глагольного действия — важный инструмент языковой игры. «С одной стороны, она позволяет выразить мысль более ярко, точно, лаконично, а с другой — декодирование сообщения, построенного на основе языковой игры, представляет собой сложную задачу, в том числе с точки зрения установления конфронтационных интенций говорящего» [Пешкова 2021; 148]. О креативном потенциале способов глагольного действия и его важности для разговорной речи пишет Сидорова Е. Ю. [Сидорова 2015;

175]. Именно по этой причине низкая подготовленность студентов в рамках этой темы значительно затрудняет их знакомство с аутентичными материалами и речью носителей русского языка, в которых многообразие глагольной аффиксации и способов глагольного действия проявляется столь ярко.

Сложность, которую представляет собой эта тема для иностранных учащихся, обусловлена несколькими причинами. Во-первых, среди исследователей русской аспектологии нет единого мнения о том, в каких отношениях между собой находятся вид глагола и способы глагольного действия. Впервые разграничение между видом (*Aspekt*) и способом действия (*Aktionsart*) провёл шведский учёный С. Агрелл в 1908 году [Кронгауз 1998; 123]. В настоящее время наиболее признанным является подход, согласно которому вид глагола, в отличие от способов глагольного действия, является грамматической категорией, так как его выражение в русском языке обязательно. Под способами действия же некоторые лингвисты понимают «такие семантические разряды глаголов, которые выделяются на основе сходства в типах протекания и распределения во времени глагольного действия» [Маслов 1959; 160]. Другими исследователями способы действия рассматриваются как «семантико-словообразовательные группировки глаголов, объединённые по общности количественно-временных значений, выражаемых при помощи аффиксов» [Шанский и Тихонов 1987; 173].

Во-вторых, споры ведутся и в области глагольной префиксации, а именно относительно существования «чистовидовых» или «пустых» приставок, т. е. таких, которые, присоединяясь к глаголам несовершенного вида, не влияют на его лексическое значение, а лишь меняют его вид на совершенный. Так, часто оказывается, что значение приставки и исходного глагола несовершенного вида частично совпадают, поэтому вклад приставки сводится к

привносимому ею значению совершенного вида. Например, в приставке «на-» содержится семантический элемент «на поверхности», что объясняет, почему именно эта приставка участвует в образовании совершенного вида глаголов *писать*, *рисовать*, *чертить*, *печатать*, *краситься*. Однако та же приставка «на-», участвуя в образовании кумулятивного способа действия в глаголах *наготовить* и *накупить*, добавляет им дополнительное смысловое значение (“много”) и поэтому в этих глаголах уже не является “чистовидовой”. В то же время есть ряд исследователей, центральной фигурой в котором является Лаура Янда [Janda 2013], утверждающих, что «чистовидовых» приставок в принципе не существует. Бесспорным остаётся тот факт, что зачастую выбор той или иной приставки при формировании перфективного коррелята, а также при образовании способов глагольного действия, не является случайным. Скорее наоборот: ментальный переход от «на» в значении «на поверхности» к «на» в значении «много» представляется вполне логичным. То же самое можно говорить о приставке «за»: из предложения *Солнце зашло за тучу*, совершенно ясно, что солнца больше не видно, потому что туча, находясь между говорящим и солнцем, закрыла последнее собой. Приставку «за» мы видим и в других, более абстрактных примерах, где также фигурирует идея «А закрывает собой В, вследствие чего В оказывается вне поля зрения говорящего»: *закрасить*, *зачеркнуть*, *закрыть дверь*, *зайти в лес*, *заход солнца*, *застроить парк* и др. Даже если носителями русского языка выбор той или иной приставки не осознаётся и происходит интуитивно, при более глубоком рассмотрении оказывается очевидным, что за ним стоит свойственный русскому языку способ категоризации действительности.

В последние годы лексикон значительно расширяется за счёт иностранных слов, так как происходящие социокультурные изменения вынуждают носителей приспосабливаться. В преподавании РКИ также важно

уделять внимание наиболее популярным способам перфектизации иностранных основ (*запартийтесь, пропиарить, намайнить*).

В связи с этим, перспективы дальнейшего исследования представляются нам в разработке учебных материалов по обучению способам глагольного действия, при составлении которых будет уделено особое внимание взаимодействию префиксов и исходных глаголов. Это возможно осуществить, в частности, в рамках семантико-когнитивного подхода, подразумевающего расширение значения приставки от наиболее прототипного в сторону более метафорического.

Литература

1. *Авилова Н. С.* Вид глагола и семантика глагольного слова. — М.: Наука, 1976.
2. *Бондарко А. В.* Вид и время русского глагола (значение и употребление). — М.: «Просвещение», 1971.
3. *Зализняк А. А., Микаэлян И. Л., Шмелев А. Д.* Русская аспектология: В защиту видовой пары. — М., 2015.
4. *Кронгауз М. А.* Приставки и глаголы в русском языке: семантическая грамматика. — М., 1998.
5. *Маслов Ю. С.* Глагольный вид в современном болгарском литературном языке (Значение и употребление) // Вопросы грамматики болгарского литературного языка. — М., 1959.
6. *Сидорова Е. Ю.* О креативном потенциале способов глагольного действия в разговорной речи // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. №4. Ч.2. С.172-175.
7. *Шанский Н. М., Тихонов А. Н.* Современный русский язык. Учеб. для студентов пед. ин-тов. «Рус. яз. и лит.». В 3 ч. Ч. 2. Словообразование. Морфология — 2-е изд., испр. и доп. — М., 1987.

8. Пешкова Н.В. Фонетические средства репрезентации языковой игры в конфронтационном политическом медиадискурсе. Гуманитарные и социальные науки. 2021. № 3. С. 147-156.
9. Laura A. Janda, Anna Endresen, Julia Kuznetsova, Olga Lyashevskaya, Anastasia Makarova Why Russian Aspectual Prefixes Aren't Empty: Prefixes as Verb Classifiers. Slavica Publishers, 2013.

М.Р. Кручинина

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

ТРУДНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ УЧЕБНОЙ ЛЕКЦИИ СТУДЕНТОМ-ИНОФОНОМ

В высших учебных заведениях России основной формой представления информации и ведущим источником получения профессиональных знаний является лекция, представляющая собой, согласно Э.Г. Азимову и А.Н. Щукину, «вид монологической речи, устное изложение темы учебного предмета или проблемы» [Азимов, Щукин 2009; 122]. К характерным особенностям учебной лекции относятся односторонний характер высказывания и ее «диалогичность» [Макаревич 2012; 14], заключающаяся в адресованности речи и использовании лектором устно-разговорных элементов. Кроме того, лекции присуща заданность содержания, поскольку оно предварительно продумывается преподавателем. Тем не менее предъявление учебной лекции в аудитории не является механическим прочтением написанного заранее текста. В процессе порождения речи преподаватель активно отирает наиболее подходящие языковые средства, необходимые для эффективной передачи информации.

Современный образовательный процесс предполагает совместное обучение российских и иностранных студентов. Степень научной новизны и сложности содержания лекций по всем дисциплинам ориентирована на знания выпускников российских школ и, как правило, не соответствует уровню подготовки студентов-инофонов, обучавшихся в других системах образования.

В течение года на подготовительном факультете иностранные студенты осваивают русский язык как средство общения в русскоязычной среде (в обиходно-бытовой и

учебной сферах) и как инструмент получения высшего профессионального образования. С этой целью в учебные материалы включаются адаптированные тематические тексты, связанные с профилем будущей специальности, а также проводится работа над лексико-грамматическим материалом – минимумом общеаудиторской лексики и конструкциями научного стиля речи. Таким образом создается языковая и общеобразовательная база, необходимая для включения студентов-инофонов в учебный процесс на первом курсе обучения в бакалавриате.

Аудирование лекций представляет собой сложный психолингвистический и психофизиологический процесс, требующий активной мыслительной деятельности. Трудности восприятия и понимания лекций на слух обусловлены не только спецификой лекций как жанра устной монологической речи (однонаправленность от замысла к способам выражения, значительная продолжительность звучания) и индивидуальной лекторской манерой (темп, тембр, дикция), но и недостаточно высоким уровнем подготовки иностранных студентов, а также невысоким уровнем сформированности общеречевых механизмов, главные из которых – механизм кратковременной памяти, механизм антиципации и механизм осмысливания.

Объектом рецепции при аудировании являются последовательно поступающие речевые сигналы. Для полного понимания звучащего сообщения реципиенту необходимо удержать в сознании в момент речи все услышанные смысловые куски, что осуществляется посредством механизма кратковременной памяти [Соболева 2002; 187]. Ее объем на родном языке составляет 7 ± 2 единиц, на иностранном языке данный показатель значительно ниже. Кратковременная память поддается развитию, и на каждом уроке русского языка следует выполнять специальные упражнения для увеличения объема данного вида памяти.

Одновременно с механизмом кратковременной памяти работает механизм антиципации, заключающийся в опережающем понимании содержания целого на основе восприятия первой части будущего высказывания. Функционирование данного механизма способствует снижению нагрузки на кратковременную память и активизирует речемыслительную деятельность учащихся.

Работа механизма осмысливания состоит в установлении между смысловыми частями предложения-высказывания предикативных отношений, отражающих связи между явлениями действительности. Посредством данного механизма происходит преобразование словесной информации в образную путем формирования связей между словами и понятиями.

Таким образом, на этапе предвузовской подготовки при обучении студентов-инофонов аудированию необходимо учитывать реальные трудности восприятия и понимания звучащей иноязычной речи и создавать языковую базу в комплексе с развитием речевых механизмов.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009.
2. Макаревич Т. В. Формирование умений аудирования лекций по специальности у иностранных студентов-русистов в рамках когнитивно-дискурсивного подхода: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. - Москва, 2012.
3. Соболева Н. И. Обучение аудированию русской речи (I сертификационных уровней)/ Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. Учеб. Монография / Под общей ред. С. А. Хаврониной, Т. М. Балыхиной. – М.: РУДН, 2002. – С.184-194.

А. Ю. Ларина

(*Российский университет дружбы народов имени
Патриса Лумумбы*)

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЕТЬЯМ-ИНОФОНЯМ В ШКОЛАХ РОССИИ

Начиная с XX века в России происходят процессы, меняющие лингвокультуральную ситуацию в стране: экономические, политические и социальные факторы побуждают все больше людей иммигрировать в Россию. В связи с этим увеличивается и число детей, не владеющих русским языком в достаточной степени, в российских школах. Это значительно затрудняет процесс обучения и ведет к необходимости разрабатывать и использовать новые методики, учитывающие интересы всех детей в многоязычном классе.

Культурные различия и недостаточная развитость речевой и коммуникативной компетенции – наиболее важные проблемы, с которыми приходится сталкиваться преподавателям в школах. Подобного рода затруднения характерны в большей степени для инофонов, и в меньшей – для билингвов. Билингвами считаются такие дети, у которых один родитель хорошо говорит по-русски, а другой является носителем иностранного языка и владеет русским на бытовом уровне. Такие дети при отсутствии нарушений в развитии к старшему дошкольному возрасту владеют обоими языками как минимум на бытовом уровне. У них адаптация в школе проходит без особых трудностей, и образовательный процесс не претерпевает значительных изменений.

Со второй группой возникает больше трудностей. Толковый переводоведческий словарь Нелюбина выделяет принципиальные характеристики инофонов: «инофон – носитель иностранного языка и соответствующей картины мира» [Нелюбин 2003; 62]. Недостаточный словарный запас

и незнание необходимых грамматических конструкций, неумение построить правильную, грамотную речь – все это препятствует эффективной коммуникации с учителями и сверстниками, что отрицательно сказывается как на мотивации учащегося, так и на процессе адаптации. Также инофоны – носители чуждой русскоговорящим культуры, особого мировоззрения и культурных традиций. У ребенка могут возникнуть «эмоциональные и поведенческие нарушения», «расстройства идентичности», «невротические реакции» [Соктоева 2016, 11]. Все это значительно усложняет процесс адаптации и может породить конфликты в учебном коллективе, к которым преподаватель не всегда готов. Чтобы минимизировать риски их возникновения, учителю необходимо скорректировать учебный план и особым образом смоделировать учебный процесс, показывая ценность всех национальных культурных традиций.

При этом для каждого ребенка-инофона необходимо методическое сопровождение и индивидуальные или групповые занятия с логопедом и учителем русского языка. В начальной школе на такие занятия по методическим рекомендациям выделяется 70 часов [Макухина 2021, 5], по прошествии которых ребенок должен научиться хорошо понимать устную русскую речь и уметь правильно говорить в ситуациях общения и обучения. В средней и старшей школе соответственно необходимо гораздо больше часов для обучения ребенка-инофона такому уровню владения языком, при котором он мог бы без проблем не только общаться на бытовом уровне, но и понимать сложные для восприятия абстрактные термины. Выделить такое большое количество часов в учебном плане достаточно трудно, особенно в средней и старшей школе. При этом необходимо соблюсти баланс между здоровой нагрузкой для ребенка и необходимостью в краткие сроки достигнуть результата, что значительно осложняет работу педагога.

Стоит также сказать про явление интерференции (влияние родного языка на язык изучаемый). Интерференция свойственна как устной, так и письменной речи, поэтому учителям в школах необходимы качественные методики, позволяющие ослабить ее влияние во всех видах речевой деятельности. Работа в этом случае осложняется тем, что в семье чаще всего ребенок говорит на родном языке, и родители не способствуют обучению речи на неродном языке. И так как ошибки во многом обусловлены структурой, семантикой родного языка обучающегося, преподавателю необходимо принимать это во внимание при составлении и использовании учебных программ. Это бывает затруднительно, если в одной учебной группе присутствуют дети, владеющие языками разных языковых групп.

В современной школе педагоги сталкиваются со многими проблемами в процессе обучения детей-инофонов: ограничения по времени обучения, культурные и межэтнические конфликты в учебном коллективе, сложность составления особых учебных программ, учитывающих языковые особенности.

Литература

1. *Агафонова М. В.* Типичные ошибки детей-инофонов в письменных работах по русскому языку // Филология и лингвистика. — Казань, 2019.
2. *Викжанович С. Н.* Специфика речевого развития детей-инофонов // Международный научно-исследовательский журнал – Екб., 2016.
3. *Макухина С. И.* Обучение детей-мигрантов (инофонов) на уровне начального общего образования – Петропавловск-Камчатский, 2021.
4. *Нелюбин Л. Л.* Толковый переводоведческий словарь. – М, 2003.
5. *Соктоева Б. П.* Культурно-социальная и языковая адаптация ребенка-мигранта младшего школьного возраста. – Южно-Сахалинск, 2016.

Д.А. Малинка

(*Российский университет дружбы народов имени
Патриса Лумумбы*)

ЭТАПЫ РАБОТЫ С ЛЕКСИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Лексика – это открытая система, которая не может быть ранжирована и ограничена. Работа с ней начинается с самых первых занятий и длится в течение всего периода обучения. Лексический материал постоянно пополняется новыми словами, становится разнообразным и объемным. Это происходит за счет развития многозначности одной лексемы, метафоризации, заимствования. Из-за того, что этот процесс бесконечен, четкая и однозначная систематизация словарного состава языка весьма затруднительна.

Как и в любом другом аспекте языка, при работе с лексикой необходимо соблюдать определенные этапы, так как это повышает эффективность обучения и приводит к положительному результату.

Пункты, из которых состоят этапы: 1) правильный подбор лексического материала; 2) его классификация; 3) выбор способа объяснения значения слова и характер его усвоения.

На этапе отбора лексики очень важно определить цель, для которой изучается язык, так как именно она определяет направление. Один студент может учить русский язык в целях получения работы, в то время как цель другого – туризм. Также существуют различные лексические минимумы, которые помогают достичь определенных результатов. Далее стоит обратить внимание на то, живет ли студент в стране изучаемого языка и насколько контактирует с его носителями. Объем материала зависит от его организации. Будет ошибкой представлять лексический материал студентам, которые не имеют четкой

организованной последовательности, так как это только затруднит запоминание новых слов.

На этапе организации лексики мы переходим от отбора к ее классификации. На сегодняшний день не существует единого шаблона, который поможет систематизировать всю лексику русского языка, так как это непростая задача. Но можно выделить три группы систематизации лексического материала: тематическая, логико-семантическая и структурно-грамматическая.

Тематическая организация лексического материала основывается на объединении лексем по определенной теме (экстралингвистический принцип, который содержит в себе смысловую связь). Данный прием часто используют при разработке учебных пособий. Лексику можно разделить на бесконечное множество тем, но чаще всего ее делят на три категории: бытовые (семья, друзья, одежда, еда, мебель и т.д.), общественно-политические (искусство, политика, образование, здоровье и т.д.) и области человеческих знаний (космос, история, математика, языки). Важно обратить внимание на то, что составлять «словарь» необходимо не только из лексем, но и из словосочетаний и предложений. Например, тема «одежда» должна содержать в себе не только существительные «платье», «обувь», «брюки», но и глаголы «надевать», «носить», «обувать». Словосочетания «разбирать гардероб», «стилизация образа» и т.д. Бытовые темы охватываются полностью, кроме отдельных исключений (случаи введения нового слова). Постепенное введение требуют общественно-политические темы. Это связано с особенностями их употребления. На первых этапах к теме «искусство» относятся такие единицы как: «литература», «книга», «картина», «фильм». Далее можно включить такие лексемы как «живопись», «прикладное искусство», «кинематограф», «пейзаж». К области человеческих знаний относятся такие единицы как: «история», «событие». На

третьем этапе работы с лексическим материалом необходимо выбрать способ объяснения нового лексического материала.

Семантизация слова – процесс сообщения данных о языковой единице, позволяющих пользоваться ею в речевой деятельности. Она исходит из трех факторов: методический фактор, психологический фактор, лингвистический фактор. Семантизации следует уделять не меньше внимания, чем классификации и отбору лексического материала.

Последний этап в работе с лексикой – закрепление материала. На том этапе в образовательный процесс включаются различные игры и упражнения, которые способствуют легкому закреплению материала. Например, «Найдите в тексте слова, связанные с темой фрукты», «Найдите лишнее слово в списке», «Выберите несколько слов и составьте с каждым предложение» и др.

После закрепления новой лексики происходит контроль усвоения материала. Контроль – форма обратной связи от студентов преподавателю.

Главное преимущество в работе с лексикой в том, что существует огромное множество способов, приемов и методик, что делает процесс обучения интересным, познавательным и увлекательным.

Литература

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). М.: РУДН, 2007.
2. Крючкова Л.С., Моцинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М.: 2009.
3. Хавронина С.А., Балыхина Т.М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный». М.: Приоритетный национальный проект «Образование» Российский университет дружбы народов, 2008.

Е.И. Матвеева

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

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ НА УРОКАХ ЛЕКСИКИ РКИ

Общеизвестно, что существуют разные классификации средств наглядности, которые можно использовать на уроках РКИ при обучении русской лексике. Как вы знаете, принято выделять две большие группы: наглядность языковая и неязыковая. К первой группе относят коммуникативно-речевую, языковую, а также лингвистическую схемную наглядность (схемы, таблицы и т.д.). К неязыковой наглядности относят все способы предъявления экстралингвистических факторов окружающей действительности: естественная, изобразительная наглядность (картины, диафильмы, кинофильмы). В зависимости от вида анализатора различают 1) слуховую; 2) зрительную; 3) двигательно-моторную.

Мы убеждены, аудитория согласится с нами, что на уроках РКИ при презентации слов, которые обозначают предметы, можно продемонстрировать сам предмет или показать рисунок (карточку) с этим предметом. Их использование способствует расширению лексического запаса учащихся, активизирует мышление и оживляет занятие. Обязательным условием обращения к зрительной наглядности является представление безэквивалентной лексики. Например, показ презентации с понятиями «кабриолет», «спикер», «инфлюенсер».

В процессе объяснения слов, обозначающих те или иные действия, существует возможность для демонстрации непосредственно действия. Кроме того, можно использовать те или иные жесты. В качестве примера приведем следующие слова: «ахнуть», «струхнуть», «состряпать».

Бесспорным является то, что наглядность на первоначальной стадии учебного процесса имеет огромную роль. Это можно объяснить тем, что педагогу становится проще проводить обучение, более оперативно и точно предоставляя пояснение того или иного значения слова. На первоначальной стадии учебного процесса, как правило, картинки применяются с целью введения лексики, которая будет обозначать определенные предметы. Например – девушка, яблоко, стол, дом. Также можно предложить описать композицию или попросить их составить определенную ситуацию по картинке.

При этом нет необходимости использовать перевод или толкование, которое учащимися может быть понято неправильно.

Выделим классификацию наглядных средств, которые применяются на уроках лексики:

- натуральные вещественные модели (реальные предметы, макеты, макеты объектов, фотографии и т.д.);
- условные графические изображения (чертежи, эскизы, схемы, планы, диаграммы и т.д.);
- динамические наглядные модели (кино и телефильмы, диапозитивы, мультфильмы и др.).

Проиллюстрируем применение метода наглядности и на других этапах обучения. Неначальный этап обучения подразумевает изучение словарных слов. В данном случае к наглядности обращаются, во-первых, в процессе чтения текстов, которые являются научно-популярными в рамках проведения урока русского языка. Можно встретить ситуации, при которых в родном языке ученика отсутствует конкретный термин из-за того, что попросту не имеется конкретного процесса либо предмета. В этой ситуации обычный перевод слова не даст возможности добиться его понятия. К словарю также прибегать в данной ситуации бессмысленно. Более оптимальным вариантом будет схема либо рисунок.

Во-вторых, ученики, которые являются гражданами других стран привычны к тому, что при обучении большей части незнакомых для них слов используются иллюстрации. Имеются словари, в рамках которых достаточно популярными являются схемы и иллюстрации, на которых изображены растения, животные и многое другое.

В-третьих, в процессе изучения и обучения лексики особенная роль отводится просмотру различного рода мультипликационных фильмов, фильмов художественного и обучающего характера. Ученики могут просматривать их сами либо вместе с педагогом.

В-четвертых, можно использовать цифровой сторителлинг: преподаватель дает учащимся на выбор тему, которая соответствует программному материалу, и предлагает им выполнить рассказ с включением аудиовизуальных средств, расположив их в определенном порядке. После подготовки и оформления сторителлинга в виде презентаций учащиеся должны представить их. В процессе данной работы студенты учатся работать с разными видами текста, отбирать необходимую информацию и структурировать ее. Нельзя не отметить также интерактивные плакаты. В процессе их формирования ученики на основании онлайн-платформ формируют целый рассказ.

Например, в процессе подготовки данного рода плакатов можно прибегнуть к следующим платформам: learning.apps и thing.link.

Резюмируя сказанное, стоит отметить, что благодаря наглядности растёт уровень эффективности всего учебного процесса. Кроме того, она помогает тому, что язык осваивается более осмысленно, ученики проявляют интерес. На основании наглядности происходит процесс мобилизации психической активности ученика, он проявляет интерес к занятию, увеличивается общий объем учебного материала и многое другое.

Литература

1. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / А.Н. Щукин. – 6-е изд. стер. – М.: ФЛИНТА, 2019.

И.Р. Мустафаева

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

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ВИДЕОГРАММЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Известно, что одним из гарантов лингводидактической эффективности процесса обучения РКИ является уместное рациональное использование традиционных и новейших средств наглядности, которые принято подразделять на фонограмму, видеограмму и видеофонограмму [Щукин 2019; 347–354]. Выбор преподавателем того или иного средства наглядности напрямую зависит от того, какие навыки и умения должны формироваться у обучающихся.

Рассмотрим подробнее видеограмму как одно из наиболее популярных средств наглядности, используемых при обучении иностранным языкам, в том числе РКИ.

В процессе обучения лексике видеограмма выполняет несколько функций: информационную, обучающую, мотивирующую, стимулирующую и др. Самой важной является *семантизирующая*, т.е. *объяснительная* функция. При работе с лексическим материалом на уроках РКИ использование видеограммы направлено не только на развитие языковой и речевой компетенций обучающихся, но и социокультурной, т.к. знакомит с историей, традициями и культурой народа изучаемого языка.

Опыт применения видеограммы при работе с лексикой на уроках русского языка в азербайджанской аудитории подтверждает важность, необходимость и эффективность ее использования.

Так, в коллективном пособии «Русский язык как иностранный (основной иностранный язык обучения)» под редакцией А. Пашаевой и др. (Баку, 2018) рекомендуется использовать слайды при работе с лексикой русского языка. Приведем пример на материале темы «Виды спорта». Обучающимся предлагается ряд изображений по теме. Даже если обучающийся не видел этого вида спорта в реальности или не занимался им, изображения на слайдах дадут ему представление о возможных видах спорта и позволят объединить их в одну тематическую группу «Виды спорта» [Пашаева 2018; 18]. Затем обучающимсядается задание: необходимо написать каждый представленный вид спорта в виде словосочетания, например, *играть в футбол*, *заниматься плаванием* и т.п. и перевести их на родной язык. Для выработки лексико-грамматических навыков даются тесты с заданием «Выберите правильный вариант»: например, «Сегодня отменили ... а) стрельбу из лука; б) стрельбу с лука; в) стрельбу по луку», «... покажут и метание копья: а) наряду борьбой; б) наряду с борьбой; в) наряду в борьбе» [Пашаева 2018; 18-19] и т.д. Следует отметить, что обучающимся были показаны и такие виды спорта, которые не традиционны в русской и азербайджанской среде.

Благодаря подаче языкового и страноведческого материала с помощью слайдов, когда есть подкрепление через зрительный канал, усвоение информации происходит быстрее и прочнее. Видеограмма позволяет понять содержание учебного материала более доступным способом. Обучающимся уже не приходится прилагать большие усилия для понимания учебных заданий, а также для их выполнения. В связи с этим можно утверждать, что обращение к видеограмме при обучении лексике РКИ всегда будет востребованным. И изучение видеограммы как одного из средств наглядности будет обязательным при

профессиональной подготовке будущих преподавателей РКИ.

Литература

1. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / А.Н. Щукин. — 6-е изд., стер. — М.: ФЛИНТА, 2019.
2. *Пашаева А.* и др. Русский язык как иностранный (основной иностранный язык обучения). — Методическое пособие: / А. Пашаева, С. Алиева, Н. Зейналова. — Баку: Şərq-Qərb nəşriyyatı, 2018.

Мяо Синьюэ

(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ЛЕКСИКЕ НА ОСНОВЕ СИТУАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ

Лексика составляет неотъемлемую часть всех языков. Если нет возможности хорошо овладеть лексикой, невозможно хорошо выучить иностранный язык. При обучении русской лексике традиционный метод обучения лексике имеет такие недостатки, как однократное восприятие лексических единиц, отсутствие практики и т.д. Кроме того, сложно вызвать интерес учащихся к обучению при использовании этого метода. Как современный метод обучения, ситуационная модель, её теоретическая основа и практическое применение заслуживают углубленного обсуждения.

Ситуационное обучение предполагает погружение студентов в конкретную ситуацию, где они могут найти практическое применение своим знаниям. Основой данной методики является ситуационное моделирование, то есть моделирование конкретных ситуаций, в ходе взаимодействия с которыми участник изучает материал, делает выбор, принимает личностные решения [Элмуратова 2019; 58–60].

Методика ситуационного обучения в контекстном обучении состоит в следующем:

1. Использование контекста для изучения новой лексики (включает использование учебных контекстов и естественных контекстов (например, аудиовизуальных и речевых ситуаций) для вывода значения слов, а также развитие у учащихся способности использовать контекст для вывода) [Су Сяотан 2006; 149–151].

2. Создание жизненных ситуаций, основанных на имеющихся у учащихся знаниях русского языка и жизненном

опыте, проектирование ситуаций, приближенных к жизни, логичных и обоснованных, чтобы учащиеся могли использовать имеющийся у них опыт для решения проблем и эффективного достижения целей обучения. Создавать контекстные ситуации помогает обучение с помощью видеоматериалов.

3. Создание проблемных ситуаций, использование живых и интересных проблемных ситуаций, стимулирующих любопытство и желание учащихся изучать русский язык, вызывающих у учащихся внутренний когнитивный конфликт, способствующих позитивному мышлению учащихся, воспитывающих дух исследования и стремления к новому.

4. Учащиеся получают возможность "воссоздавать" знания в ситуациях, приобретать их в ходе самостоятельной исследовательской и творческой деятельности, овладевать ими и гибко использовать их, тем самым становясь по-настоящему активными в изучении русской лексики и проявляя мышление, индивидуальность и креативность [Го Ляньмин 2017; 19].

Профессор Су Сяотан отметила, что в педагогической практике следует уделять внимание двум аспектам:

1. Активно проводить контекстное преподавание в аудитории и применять центрированный на ученике подход. Путем создания реальных контекстных сценариев (например, презентаций, изображений, музыки и т. д.) стимулируется интерес учащихся к обучению, им предлагается самостоятельно представлять и создавать контексты.

2. Стимулировать учащихся к активному использованию занятий в классе, к расширению пространства и времени контекстной практики. Время и пространство занятий ограничены, поэтому следует максимально использовать время после занятий, например, смотреть русские фильмы, слушать русскую музыку и т. д.

Ситуационный метод обучения привнес новые возможности в процесс преподавания русской лексики, что

способствует повышению эффективности обучения и развитию способности к комплексному использованию языка. Он должен использоваться для постоянного поиска инновационных стратегий разработки и реализации учебного процесса, а также для создания реальной, яркой и привлекательной языковой ситуации для учащихся, чтобы повысить качество и уровень преподавания русской лексики.

Литература

1. Элмуратова Н. Х. Основные характеристики ситуационного метода обучения иностранному языку / Н. Х. Элмуратова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 18 (256). — С. 58-60.
2. Су Сюотан. Краткая дискуссия о стратегиях контекстуального обучения при ситуационном обучении иностранному языку// Журнал Дацинского педагогического университета// 2006, (03): 149-151.
3. Го Ляньмин. Краткая дискуссия о применении ситуативного обучения в преподавании русского языка в средних школах// Средняя школа России// 2017, (11): 18–19.

Ю.А. Старостина
*(Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина)*

МНЕМОТЕХНИКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Трудности запоминания большого количества информации, следующей через различные информационные каналы, актуальны в образовательной среде. Для успешного овладения языком необходимо иметь хорошую память. Поэтому проблема запоминания лексического и грамматического материала иностранными учащимися становится важной. Для преподавателей русского языка как иностранного (далее РКИ) появляются новые вопросы. И здесь на помощь приходит мнемоника.

Сегодня, в эпоху современных компьютерных технологий для студентов особо важно использование мнемотехнических приемов. Применение технических средств обучения на занятиях по русскому языку как иностранному более комфортно и интересно, так как занятия могут проходить в дистанционном формате, включая разные компьютерные программы, онлайн-платформы, презентации, электронные учебники. Приемы мнемотехники могут быть использованы в онлайн формате благодаря Интернет-ресурсам. Мнемотехника позволяет учащимся не зазубривать новый материал, а также препятствовать забыванию ранее изученного. Мнемоника, или мнемотехника, — это древняя наука; совокупность специальных приемов, облегчающих запоминание необходимой информации путем образования ассоциативного поля вокруг запоминаемого понятия [Выготский 2002; 239–254].

По утверждению советских психологов А.Р. Лuria и Л. С. Выготского воплощение мнемической установки на

занятиях в иностранной аудитории происходит посредством мнемических приемов.

В методике они анализируются по – разному. А.Р. Лuria, Л.С. Выготский рассматривают их как процесс осмыслинного запоминания, мышления. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, А. А. Смирнов говорят о суррогатной, оторванности от настоящей жизни,траты времени, основной задачей которой является «запоминание» без отсутствия понимания.

А.Р. Лuria в своих работах по запоминанию разобщенных слов предлагал тестируемым синтетическую модель логического кодирования усвоенного материала. В виде рассказа слова объединялись в одну концептуальную структуру. По результатам эксперимента тестируемые запоминали ряд из 10 компонентов с первой попытки и могли восстановить материал через неделю. При осмыслинном запоминании происходит процесс рассуждения, когнитивный процесс направлен на установку связи и соотношения частей для хранения в памяти. Развитие логического запоминания можно сравнить с этапами изучения книги. Когда мы читаем книгу, составляем конспект, превращающийся в план.

Мотивацией к изучению русского языка иностранными студентами послужила именно мнемотехника. Это можно объяснить большим лексическим материалом, который нужно запомнить и отложить не только в кратковременную, но и в долговременную память. С помощью мнемотехнических приемов преподаватели, работающие в иностранной аудитории, разрабатывают методические материалы. История мнемотехники восходит к Древнему Риму и в настоящее время актуальна. В современном образовательном пространстве мнемотехника представляется как комплекс определенных методов и подходов, которые с помощью ассоциативных связей смогут помочь запомнить данный материал и повысить объем памяти. Мотивацией для успешного обучения могут послужить творческий подход,

ситуация успеха, формирование которых помогает решить мнемотехника. Остановимся на примерах мнемотехники, применяемых в преподавании русского языка как иностранного с учетом активного распространения медийных информационных технологий.

Визуализация относится к мнемотехническим приемам, которые используют зрительный канал восприятия. Изображение является удобным способом понимания материала. Схематично – рисуночная мнемоника как способ запоминания лексики включает в себя схемы-ассоциограммы, ментальные карты, рисунки-ассоциаграммы и др.

Схемы-ассоциограммы имеют высокую методическую оценку. В рамках традиционного урока они находят воплощения в плакатах, таблицах, схематичных записях на доске и др. Схемы-ассоциограммы (интеллект-карты, ментальные карты, ассоциативные карты, карты памяти, майндмэппинг, mindmapping) позволяют особым образом визуализировать, структурировать информацию, интенсифицировать процесс ее запоминания.

Мнемонические рифмовки – это специально составленные поэтические тексты, построенные по законам ритма и рифмы, придуманные с целью быстрого, прочного усвоения знаний. Образовательная ценность мнемонических рифмовок состоит в том, что они помогают запомнить правильную постановку ударения в слове; правильное образование грамматической формы слова; правильное написание слова.

В связи с распространением серверов для создания и обмена видеоконтентом все большую популярность в методике преподавания иностранных языков набирают чанты – небольшие рифмованные строки с четким ритмом и, как правило, с музыкальным сопровождением. С помощью иллюстраций обучение русскому языку студентов-иностранцев на начальном этапе становится легче к восприятию и запоминанию лексики. В работе с такими

мобильными приложениями, как Anki, Memrise & Quizlet можно встретить мнемические приемы.

Таким образом, современные педагогические технологии являются эффективным средством мнемотехники. Представленные мнемотехнические формы работы демонстрируют разнообразие заданий, направленных на более эффективное запоминание изучаемого материала.

Литература

1. Выготский Л. С. "Развитие мнемических и мнемотехнических функций"- статья "Собрание сочинений "З том "Проблемы развития психики", под.ред. А.М.Матюшкина, М-2002- С. 239–254
2. Кийкова Е. В., Соболевская Е. Ю., Кийкова Д.А. Анализ эффективности применения инфографики в учебном процессе вуза // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. С. 284–289.
3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969;
4. Лурия, А.Р. "Маленькая книжка о большой памяти " авт. А.Р.Лурия - 2012 - 88с.
5. Надха С.Э., Маслова А. М., Кузьмина Е. О. Мобильные приложения как средство обучения русскому языку как иностранному при организации самостоятельной работы иностранных студентов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020.

Сун Цзыоань

(Харбинский политехнический университет)

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ

2024 и 2025 годы объявлены перекрёстными Годами культуры России и Китая, и благодаря позитивной политике, проводимой на протяжении многих лет, число китайских студентов, изучающих русский язык, растёт. Однако это явление сопровождается и появлением новых проблем. В процессе преподавания русского языка китайским студентам нетрудно осознать, что в силу различий и уникальности культур Китая и России мы сталкиваемся с культурными конфликтами, порождающими множество проблем. [Му Мин 2021; 34-36].

Культурные различия между Китаем и Россией могут влиять на преподавание русского языка. Например, в плане мышления: китайцы привыкли к дедуктивному мышлению от большого к малому, от целого к части, от абстрактного к конкретному, а русские, напротив, предпочитают индуктивный метод от конкретного к абстрактному, от части к целому. Такое различие в способах мышления может привести к тому, что китайские студенты будут испытывать трудности в понимании русских способов мышления и выражения мыслей при обучении русскому языку. [Чэн Иань 2022; 97-103]

Какие методы можно использовать в преподавании для решения этих проблем?

1. Оптимизация содержания и структуры учебных материалов: В учебники следует включать больше знаний о русской культуре, таких как история, литература, искусство, обычаи и т. д., чтобы стимулировать интерес учащихся к обучению и помочь им лучше понять культурный подтекст русского языка. Кроме того, содержание учебников должно соответствовать экономическому, политическому и

социальному развитию России и своевременно обновляться, чтобы обеспечить тесную связь изучаемого материала с реальной жизнью.

2. Повышение качества и компетентности преподавателей: Во-первых, необходимо регулярно проводить тренинги для преподавателей русского языка, чтобы повысить их уровень преподавания и навыки межкультурной коммуникации, чтобы они могли лучше адаптироваться к потребностям преподавания в режиме китайско-российского сотрудничества. Во-вторых, необходимо нанимать российских преподавателей-иностранцев с богатым опытом преподавания, чтобы обеспечить студентам чистую языковую среду и стандартное русское произношение. Наконец, необходимо создать платформу для обмена китайскими и российскими преподавателями, чтобы способствовать обмену и сотрудничеству между преподавателями двух стран и совместно повышать уровень преподавания русского языка.

3. Разнообразные методы обучения: Для создания непринужденной и живой атмосферы преподавания и повышения активности студентов используются различные методы обучения, такие как рассказ, речь, обсуждение и имитация выступлений. Также следует укреплять практическое общение: ставить коммуникативную деятельность и практическое общение на первое место, поощрять студентов больше говорить и практиковаться, развивать их навыки языкового общения. Важно отметить, что в информационный век преподавание русского языка должно в полной мере использовать сетевые ресурсы, такие как онлайн-курсы, русские фильмы, музыка, новости и так далее, чтобы расширить кругозор студентов и улучшить их чувство языка..

Подводя итог, можно сказать, что решение проблемы преподавания русского языка китайцам касается не только роста и развития отдельных студентов, но и культурных обменов и сотрудничества между Китаем и Россией, а также

стратегических потребностей страны. Поэтому мы должны уделять большое внимание этой проблеме и принимать эффективные меры для ее решения.

Литература

1. *My Min* (2021). АНАЛИЗ КУЛЬТУРНЫХ КОНФЛИКТОВ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК. Кронос: психология и педагогика, (3 (26)), 34-36.
2. Чэнь Иань. Взаимосвязь культур в обучении русскому языку китайских студентов (на примере «Традиции и обычаи») // Культура и цивилизация. 2022. Том 12. № 4A. С. 97-103.

Сунь Цзясин

(*Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы*)

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ

Преподавание русского языка началось в Китае в начале XVIII в. После образования Нового Китая оно начало развиваться быстрыми темпами. Современная методическая картина русского языка как иностранного (РКИ) в Китае значительно отличается от первоначального вида, достигнув высокого уровня прогресса. Однако остаются и проблемы, которые необходимо решать совместными усилиями русистов двух стран.

В настоящее время в китайских средних школах наиболее популярный иностранный язык – английский. Русский изучается значительно реже. К примеру, английский в Китае начинают преподавать уже с дошкольного уровня. Даже в Пекине или Шанхае очень мало школ, в которых русский язык является основным. Недостаточное внимание в школах привело к ослаблению и даже маргинализации русского языка, что заставляет учащихся выбирать иной иностранный язык.

Большинство учебных материалов, используемых при преподавании русского языка в Китае, устарело. Они не отвечают потребностям современного политического, экономического и технического развития. “Прежде всего, учебники не содержательны. Во-вторых, материалы не интересны, что снижает интерес учащихся к изучению русского языка. В-третьих, учебно-методические комплексы для развития навыков аудирования, говорения, чтения и письма на занятиях по русскому языку сильно различаются и не могут быть использованы вместе” [Ван Хунцзан 2012]. Более того, студенты, изучающие русский язык, не имеют

достаточное количество газет, журналов, радио- и телепрограмм, как студенты, изучающие английский язык, что серьезно влияет на их мотивацию. Недостаточность учебных ресурсов также во многом способствует устареванию методов.

Учебные программы нуждаются в корректировке. Например, учебно-методический комплекс «Русский язык для младших школьников» (девятый класс) состоит из двух томов учебника по русскому языку, содержащих большое количество словарных, коммуникативных и грамматических упражнений. Учебный план рассчитан на один семестр, однако фактически такую программу невозможно пройти за такое время. Учителя ускоряют ход обучения, что вредит усвоению материала.

Стоит отдельно отметить недостаточную мотивацию обучающихся. Многие студенты изучают русский язык только ради экзаменов, считая, что владение РКИ не будет иметь большого значения для будущей работы и учебы. “В настоящее время в большинстве вузов существует неясная концепция преподавания, большое количество педагогов обучают студентов не для того, чтобы дать им реальные знания, а для того, чтобы удовлетворить свое” [Чжан Лигуан 2019].

Остается сильным стереотип о сложности русского языка по сравнению с английским. Развитая система грамматических правил, обширный тезаурус, мелодичная фонетика приводят к тому, что многие ученики отказываются от изучения РКИ. Данные трудности накладываются на общую учебную нагрузку и вносят свой негативный вклад в ситуацию с русским языком в Китае.

Методы преподавания русского языка в Китае отстают от современных тенденций. “Организация занятий по русскому языку долгое время оставалось за преподавателем, индивидуальные интересы и потребности учащихся игнорировались. Это стало одним из наиболее важных

вопросов в классах русского языка. Большинство методов преподавания РКИ, используемых преподавателями в Китае, представляют собой «натаскивание» на экзамены. При таком подходе знание языка превращается в механику, а не в способность учащихся выражать и использовать изучаемый язык” [Пэй 2020; 208]. Ученики в Китае постепенно теряют мотивацию к изучению русского языка.

Литература

1. *Van Хунцзан*. Проблемы и меры противодействия преподаванию русского языка в Китае [J]. Академическая теория, (9):2. 2012.
2. Чжан Лигуан. Текущее состояние и тенденция развития преподавания русского языка в Китае // БГЖ. №1 (26). 2019.
3. Пэй, Ц. Проблемы и размышления о преподавании русского языка в средних школах Китая / Ц. Пэй // Иностранные языки в XXI веке: актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики : междунар. конф. : (Самара, 10-11 марта 2020 г.) : материалы и докл. 2020. - С. 205-211.

Сюе Пэйин

(Харбинский политехнический университет)

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ: ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ И МЕТОДЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аудирование - не только языковое умение, но и важная часть языкового общения. С углублением процесса глобализации растет статус и влияние русского языка, поэтому изучение навыков аудирования на русском языке становится все более важным.

В процессе обучения аудированию китайские студенты часто сталкиваются с различными проблемами. Далее мы рассмотрим проблемы, с которыми они сталкиваются, в различных аспектах, таких как фонетика, лексика, культура и учебные ресурсы.

Китайские студенты часто сталкиваются с различными языковыми и фонетическими трудностями. Одной из основных проблем является различие между русским и китайским фонетическими системами. Китайский язык имеет свои уникальные звуки и интонации, которые сильно отличаются от русского языка. [Гурулева 2023; 55–72] Китайский язык не имеет характерной для русского языка акцентуации, что также может стать препятствием для понимания аудиоматериалов.

Студенты часто сталкиваются с проблемами из-за недостаточного словарного запаса. Недостаток знания фраз, идиом и грамматических правил, а также непонимание редких слов, разговорной речи и жаргона могут стать причиной проблем в понимании русского языка.

Культурные различия также влияют на процесс обучения аудированию. Материалы для аудирования включают в себя историю, политику и так далее. Из-за недостаточного знания культурных различий между Китаем и

Россией студенты могут испытывать затруднения в понимании русских выражений и культурных ассоциаций.

Перед студентами стоят проблемы ограничения в ресурсах и возможностях для практики. Из-за отсутствия русскоязычной среды китайские студенты не могут практиковать навыки аудирования. Недостаток качественных учебных ресурсов также может ограничить их возможности при обучении аудированию.

При решении этих проблем можно использовать несколько эффективных методов. Во-первых, для преодоления трудностей с произношением и интонацией можно разработать ряд упражнений, которые помогут студентам различать звуковые системы русского и китайского языков. Через многократное прослушивание речи можно укрепить понимание особенностей произношения.

Во-вторых, для преодоления недостатка словарного запаса можно разработать разнообразные уроки и упражнения, акцентируя внимание на часто используемых выражениях и словах в привычных контекстах. Используя материалы с богатым контекстом для прослушивания, можно помочь студентам накапливать словарный запас и повышать понимание незнакомых слов. [Шань 2013; 105]

Кроме того, для лучшего понимания русской культуры можно организовать межкультурные обмены. Участвуя в таких мероприятиях, студенты смогут более глубоко погрузиться в русскую культуру и обычай.

Наконец, для решения проблемы недостатка практики и отсутствия языковой среды можно использовать виртуальную реальность или онлайн-платформы для имитации русскоязычной среды. В то же время, поощрение студентов к участию в языковых обменах поможет им активно общаться на русском языке.

Применение этих методов поможет студентам более эффективно преодолеть трудности в обучении аудированию. Это не только способствует повышению языковых навыков,

но и углубляет понимание русской культуры и общества. Такие усилия станут прочным фундаментом для профессионального развития студентов, а также предоставлят им больше возможностей для международного общения и сотрудничества.

Литература

1. Гурулева Т.Л. Проблемы обучения аудированию иноязычной речи и возможные способы их решения // Московский педагогический журнал / 2023. № 4. С. 55-72.
2. Шань Н. Особенности системы упражнений при обучении аудированию на занятиях по русскому языку в китайской аудитории // Иностранные языки в высшей школе / 2013. № 4 (27). С. 105.

Т.Сарра

*(Российский университет дружбы народов имени
Патриса Лумумбы)*

ТИПОЛОГИЯ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ РУССКОГО ГЛАГОЛА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Тема «Виды глагола в русском языке» считается одной из самых трудных тем для усвоения в иностранной аудитории. В настоящей статье рассматривается типология упражнений по данной теме, приводится характеристика этапов изучения, которые включают в себя три уровня – начальный, подготовительный и продвинутый, а также необходимые материалы и способы подачи темы.

Проблема методической организации материала для обучения иностранных студентов русскому языку занимает важное место. Для эффективного продвижения данного процесса необходима организация обучения на основе подачи визуального материала и специально разработанной системы упражнений, которые будут выступать в качестве главного средства формирования нужных знаний, умений и навыков» [Кожемякова, Симулина 2015; 161].

Проблема создания системы упражнений является одной из центральных проблем обучения иностранному языку. Как известно, упражнение – специально организованное выполнение отдельных или целого ряда последовательных операций (действий), а также какой-либо деятельности с целью овладения ими в учебных условиях [Гез 1969; 30]. По мнению исследователя, любая система упражнений представляет собой «организацию взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых умений и навыков и характера реально существующих актов речи» [Гез 1969; 32].

В методической литературе предлагаются разные принципы классификации типологии упражнений.

В качестве критерия для определения типов упражнений Е. И. Пассов использует «цепь упражнений с точки зрения этапов становления речевого умения», в связи с чем все упражнения делятся на: а) упражнения для формирования навыков (условно-речевые упражнения); б) упражнения для развития умений (речевые упражнения) [Пассов 2010; 36]

В. А. Бухбиндер утверждает, что можно выделить три типа упражнений: информационные, операционные и мотивационные. Он обосновывает такое деление тем, что на «первой стадии упражнения обеспечивают осмысление и усвоение материала, т. е. закрепляют необходимую информацию о нём. На второй стадии осуществляется развитие автоматизмов, т. е. закрепление операций с материалом. На третьей происходит совершенствование речевых умений» [Бухбиндер 1991; 99].

В соответствии с коммуникативно-практическими целями обучения иностранным языкам студентов-инофонов все разнообразие упражнений можно свести к трем языковым типам:

1) подготовительные (языковые) – некоммуникативные упражнения;

2) речевые – условно-коммуникативные (учебно-коммуникативные) тренировочные упражнения: а) аспектно-направленные (фонетические, грамматические, лексические); б) комплексные упражнения с заданными параметрами речевого творчества;

3) коммуникативные – подлинно-коммуникативные упражнения без заранее заданных границ речевого творчества [Фотянов 2009; 89].

И.А. Пугачёв предлагает на начальном этапе обучения РКИ «выполнять упражнения, выявляющие осознание

учащимися видовых значений, упражнения на наблюдение с опорой на зрительную наглядность» [Пугачёв 2011;174].

В зависимости от этапа обучения языку методисты РКИ обосновывают поэтапность и концентричность изучения данной темы при обучении инофонов и дают рекомендации по использованию каждой системы упражнений [Кожемякова, Симулина 2015;162].

На начальном этапе (первом) освоения вида советуется познакомить иностранцев со значениями глаголов НСВ: процесс действия, многократность действия, – и глаголов СВ: результат действия, однократность действия, так как они представляют значительные трудности у иностранных обучающихся в разных формах глагола. При выполнении упражнений для ознакомления с материалом рекомендовано использовать средства наглядности, такие как рисунки, схемы и таблицы. Широкое применение средств наглядности и технических средств обучения экономит время, отведенное на становление навыков и умений, а также на начальном этапе способствует эффективному запоминанию материала.

На подготовительном этапе пристальный взгляд направлен на устные упражнения, заучиванию видовых пар наиболее употребительных глаголов. На этом этапе также важно соблюдать принцип художественно-изобразительной наглядности: рисунки, таблицы, схемы, объясняющие разницу в употреблении глаголов совершенного и несовершенного видов.

На продвинутом этапе обучения преподаватель знакомит с непарными глаголами, т.е. глаголами, не имеющими видовой пары.

Эти одновидовые глаголы имеют либо совершенный вид, не соотносящийся с несовершенным видом, либо, наоборот, только несовершенный вид, не соотносимый с совершенным видом, т.е. у них нет видовой пары. Преподаватель также рекомендует их заучить, либо определять по значению или отсутствию видовой пары. Следует упомянуть и двувидовые

глаголы, незнание которых может привести к грамматическому нарушению правил употребления совершенного и несовершенного видов, так как они могут выступать то как глаголы совершенного вида, то как глаголы несовершенного вида

В методике РКИ

при обучении видам глаголов рассматриваются разные системы упражнений. Все они строятся по одному принципу: от теории к практике, от первичного изучения грамматики вида к закреплению на речевом и коммуникативном этапе, основываясь на концентрической последовательности запоминания материала. Успешность овладения учащимися видами глаголов находится в прямой зависимости от того, насколько умело и четко преподаватель организует тот огромный языковой материал, который связан с усвоением данной темы. На всех этапах обучения необходимо использовать разнообразные материалы и способы его подачи: таблицы, схемы, средства наглядности, интерактивные средства.

Литература

1. *Бухбиндер В. А.* О системе упражнений // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. М., 1991. С. 92–99.
2. *Гез Н. И.* Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Иностранные языки в школе. 1969. № 6. С. 29–40.
3. *Кожемякова Е.А., Симулина И. А,* Категория вида русского глагола при обучении инофонов // Вестник Чувашского университета №2 – Тамбов: 2015. С.160-165.
4. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. - М.: Русский язык, 1989.
5. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного - М.: Русский язык. Курсы, 2010.

6. Пугачев И. А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам – М.: Российский ун-т дружбы народов, 2011.

7. Фотянова Л.Ф. Деятельностная основа формирования языковых и речевых умений в формате речевого профиля. // Вестник Ставропольского государственного университета. - 2009. -№ 3. - С. 85-91.

С. Н. Троцюк

А. Б. Агагелдиева

*(Санкт-Петербургский политехнический университет
Петра Великого)*

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

Русский язык является одним из самых трудных языков в мире, поэтому обучение русскому языку как иностранному (РКИ) представляет собой сложный, но увлекательный процесс как для студентов, так и для преподавателя. На наш взгляд, для эффективного образовательного процесса необходимо тщательно изучить различные методики обучения РКИ, а также принять во внимание индивидуальные и культурные особенности студентов. Особое внимание должно быть уделено коммуникативно-обучающей функции при преподавании РКИ, которая способствует построению занятия на основе коммуникации и позволяет преподавателю наилучшим образом взаимодействовать с обучающимися [Стародумов 2018; 204-207].

С каждым годом все больше и больше людей по всему миру начинают изучать русский язык. Он является важным инструментом для развития карьеры, образования и личной коммуникации.

В последние десятилетия методика преподавания РКИ значительно продвинулась вперед, получив теоретическое обоснование и практическую разработку, что нашло свое отражение в широком спектре разнообразных публикаций. Стремительное развитие РКИ обеспечивается благодаря активным исследованиям современных ученых, педагогов и методистов, которые уделяют особое внимание таким аспектам, как использование игровых заданий в процессе

обучения, развитие текстового компонента учебных материалов, визуализации учебной информации, значимости внеаудиторной работы как эффективного средства развития интереса у иностранных студентов к изучению РКИ, а также другим сопутствующим проблемам. Все это, как мы думаем, позволяет создавать эффективные методические пособия, которые способствуют более качественному усвоению языка иностранными студентами [Шаламова 2022; 359-361].

Современное образовательное пространство предоставляет широкие возможности для развития и усовершенствования учебного процесса по РКИ. Методисты, лингвисты, преподаватели находятся в постоянном поиске новых методов и подходов, стараясь обеспечить максимальное качество обучения и поддерживая стремление иностранных студентов к развитию в разных сферах жизни. Это способствует всестороннему росту академического сообщества и совершенствованию всего образовательногопространства.

Современная методика преподавания РКИ базируется на использовании разнообразных подходов, которые способствуют эффективному усвоению языка иностранными студентами. При преподавании РКИ применяются как традиционные, так и инновационные методы, которые часто комбинируются в зависимости от целей обучения и потребностей иностранцев.

Традиционные методы РКИ включают использование учебных материалов и изданий, письменных заданий и диктантов для обучения грамматике и словарному запасу. Чтение и аудирование развивают навыки понимания и восприятия русского языка.

В данной статье мы выделяем те инновационные методы преподавания РКИ, которые в настоящее время являются актуальными:

1. ИТ-метод. Использование различных средств мультимедиа в процессе обучения (проектор, компьютер с

доступом в Интернет, обучающие программы и др.) значительно повышает наглядность и эффективность обучения. Вместе с тем, развитие информационной культуры играет важную роль в правильной формулировке информационных потребностей, помогает осуществлять поиск необходимой информации среди многочисленных информационных ресурсов и адекватно оценивать полученную информацию.

2. Метод проблемного обучения. Главной сутью данного подхода является решение поставленной проблемы на основе уже имеющихся знаний. Чтобы достичь этой цели, преподаватель может использовать разнообразные приемы, способствующие активной работе с проблемными ситуациями: например, он может провести дискуссионный клуб; преподаватель может создать ситуацию, где в практической деятельности возникают противоречия; предложение различных точек зрения на один и тот же вопрос. Также возможно задавать конкретные вопросы, которые требуют сравнения, обоснования, обобщения и так далее.

3. Метод проектов. Данный подход представляет собой учебную активность, в рамках которой студенты самостоятельно разрабатывают и реализуют свои творческие проекты. Этот метод обучения позволяет создавать взаимосвязи между различными предметами при изучении иностранного языка, расширяет область общения на занятиях и основывается на практических видах деятельности. Креативная компетенция, как показатель уровня владения языком, развивается вследствие использования данного метода. В процессе проектной деятельности меняются роли преподавателя и иностранного студента - студент выбирает, конструирует и организует содержание урока, а преподаватель выступает в качестве консультанта. Окончательный результат проекта требует представления и защиты. Возможно провести форсайт-сессию, которая

позволит иностранным студентам создать проекты будущего с определением ключевых проблем, а потом самим найти способ их решения.

4. Работа в команде. Данный подход уделяет особое внимание достижению «групповых целей» и успеху всей учебной группы. Эти цели могут быть достигнуты только благодаря самостоятельной работе каждого иностранца в устойчивом взаимодействии со всей группой, которые работают над одной и той же темой или проблемой. Основная цель состоит в усвоении необходимых знаний и развитии необходимых навыков.

5. Игра. Внедрение данного подхода в учебный процесс способствует достижению целей в развитии диалогической речи и умениям монологического высказывания, активизации когнитивных процессов в мышлении иностранных студентов, а также формированию навыков и независимого выражения мыслей с использованием иностранного языка. Важно, чтобы работа с играми приносила не только положительные эмоции, но и являлась эффективным стимулом в тех случаях, когда интерес или мотивация иностранных студентов к изучению русского языка начинает ослабевать. Ведь главная цель игр – пробудить и поддерживать интерес студентов, развивая их желание говорить на иностранном языке [Чебурышков 2020; 160-165].

В заключение можно сказать, что современное образовательное пространство стало сталкиваться с рядом актуальных проблем в изучении РКИ. В список подобных трудностей, на наш взгляд, можно включить недостаток практической коммуникации, сложности в освоении грамматики и произношения, а также отсутствие доступных и эффективных учебных материалов, информационных ресурсов.

Однако существуют современные подходы и методики, которые помогают преодолеть данные проблемы и обеспечивают эффективное обучение иностранных студентов русскому языку. Они позволяют укреплять навыки коммуникации, расширять словарный запас, повышать грамматическую компетенцию и легче преодолевать лингвистические, коммуникативные и междисциплинарные проблемы в процессе изучения РКИ. Кроме того, они способствуют развитию творческого мышления и самостоятельности иностранных студентов.

Таким образом, в современном образовательном пространстве актуальные проблемы в изучении русского языка как иностранного находятся под контролем благодаря современным подходам и методикам, которые активно применяются в процессе обучения. Данные методы помогают иностранцам успешно овладеть русским языком и стать более свободными и уверенными в его использовании.

Литература:

1. *Стародумов, И. В.* Особенности преподавания русского языка как иностранного / И. В. Стародумов. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 40 (226). — С. 204-207. — URL: <https://moluch.ru/archive/226/52843/> (дата обращения: 11.03.2024).
2. *Чебурышков А. А.* Современные подходы в преподавании русского языка как иностранного // Электронный архив РГППУ. – 2020. – С. 160-165.
3. *Шаламова Э. В.* Актуальные вопросы преподавания русского языка как иностранного на современном этапе // Педагогика. – 2022. – С. 359-361.

У Тун

*(Российский университет дружбы народов имени
Патриса Лумумбы)*

СПОСОБЫ РАБОТЫ С КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ КОСВЕННОЙ РЕЧИ

Проблема косвенной речи являлась темой для многих исследований на протяжении десятков лет, причем изучались различные ее аспекты: модальность [Блажевич 2019], типы косвенной речи [Пешковский 2001; 465-468], синтаксические аспекты выражения [Валгина 2003], и т.д. Однако, несмотря на достаточно большое количество исследований, посвященных косвенной речи, можно отметить, что до сих пор все аспекты этой проблемы являются до конца не проанализированными, очевидно, вследствие сложности данного феномена. Крайне редкими являются также и статьи со сравнительным анализом выражения косвенной речи в разных языках именно в ракурсе изучения РКИ при работе со студентами-китайцами. Таким образом, актуальность и новизна данной статьи объясняется отсутствием сравнительных исследований выражения косвенной речи в русском и китайском языках в контексте преподавания РКИ.

Можно отметить наличие различий между выражением чужой речи в русском и китайском языках с точки зрения построения грамматических конструкций. Эти различия показывают, на что преподавателю необходимо обращать внимание при разработке упражнений курса РКИ на отработку выражения русской косвенной речи для китайских студентов. Пример лексического упражнения для отработки построения конструкций русской косвенной речи:

Найдите и отметьте все глаголы, которые используются для выражения косвенной речи:

*Вчера она **поинтересовалась**, с кем я дружу./ Саша **попросил** нас, чтобы мы не говорили матери о его неудаче./ Игорь задумчиво **произнёс**, что сегодня вечером прохладно.*

Аналитические упражнения весьма важны именно для китайских студентов, поскольку, по мнению методиста Е.Л. Головлевой, «мышление носителей китайского языка преимущественно ассоциативное: они стремятся не к тому, чтобы объяснить что-либо на основе причинно-следственных связей, а к тому, чтобы установить взаимозависимость и коррелятивность предметов, явлений, процессов» [Головлева 2008; 39]. Пример аналитического упражнения:

Задание: посмотреть видеофрагмент / прочитать газетный репортаж.

Как стало понятно из комментариев председателя Евросовета Шарля Мишеля по итогам первого дня, все запланированные на 21 марта темы президенты и главы правительств так или иначе обсудили. Им даже удалось согласовать некоторые важные, по словам господина Мишеля, решения. Шарль Мишель сказал, что обсуждаемых тем было довольно много, что обусловлено специфической повесткой дня.

Выписать все варианты применения в русской речи косвенных конструкций и объяснить, почему в разных случаях применение косвенной речи оформляется по-разному. Выделить существенные причины разных вариантов применения.

Кроме того, необходимо применять и упражнения на перекрестный выбор. Данные упражнения основаны на том, что у студента есть несколько вариантов, каждый из которых правильный, но зависит от контекста коммуникативной ситуации. Это помогает нивелировать проблему механистичности выбора, заставляет студентов анализировать при выполнении задания. Их выбор становится осознанным и обусловленным, кроме того,

студенты лучше начинают понимать контекст применения.
Пример упражнения на перекрестный выбор:

Прямая речь	Косвенная речь
Петр: Я ждал Алексея целый час. Как это раздражает! Интересно, придет ли он вообще.	1. Петр выразил свое раздражение на Алексея за опоздание.
	2. Петр был зол на Алексея за опоздание.
	3. Петр в гневе закричал, что Алексей заставил его ждать.

Наконец, весьма полезными для понимания контекста выражения русской косвенной речи могут быть коммуникативные упражнения. Среди них можно предложить следующие типы:

1. Упражнения на заполнение пропусков.

Студентам дается несколько вариантов применения одной и той же конструкции русской косвенной речи и предлагается выбрать, какой из них уместен при выражении: 1) нейтрального тона, 2) недовольства, 3) удовлетворения.

Мария сказала, что летом она, возможно, поедет в деревню. – нейтральный тон.

Дима сказал Савельичу, чтобы он не умничал и нёс сейчас же сюда тулуп. – недовольство.

Чичиков говорил, что он давненько не брал в руки шашек. – удовлетворение.

2. Упражнения на продуцирование ответных реплик.

Данные упражнения ориентированы на парную и групповую работу. Студентам предлагается отрывок интервью на русском языке, который они должны сначала пересказать с употреблением конструкций косвенной речи, а затем составить диалоги на основе этого интервью, также с употреблением конструкций косвенной речи (изложение, пересказ, уточнение).

3. Упражнения на реализацию заданной интенции.

Употребление конструкций с русской косвенной речью ставится в зависимость от выражения каких-либо эмоций – пренебрежения, благодарности, раздражения.

Она взглянула и воскликнула, что это Казбич. – удовольствие.

Пассажир спросил у кондуктора, почему он не дает билетов. – раздражение.

Никита сказал Андрею, что очень благодарен ему за помоиць. – благодарность.

Таким образом, упражнения могут быть трех видов: 1) лексические; 2) аналитические; 3) коммуникативные. Эти различия оказывают интерференционное грамматическое влияние на построение русских фраз с косвенной речью китайскими студентами. Предлагаемые упражнения, по мнению автора статьи, способны наиболее эффективно отработать способы выражения русской косвенной речи у китайских студентов.

Литература

1. Блажевич С. Синтаксические особенности косвенной речи в русском и сербском языках: модальный аспект // Вестник науки и образования. № 9 (63). Часть 1. 2019. – С. 61-66.
2. Валгина Н.С. Современный русский язык: Синтаксис: Учебник/Н.С. Валгина. — 4-е изд., испр. — М.: Высш. шк., 2003.
3. Головлева Е.Л. Основы межкультурной коммуникации: Учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2008.
4. Живая методика. Для преподавателя русского языка как иностранного / Э. В. Аркадьева и др. М.: Русский язык. Курсы, 2005.
5. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. - [8. изд., доп.]. - Москва : Яз. славян. культуры, 2001. - XXXIII, [I], 510 с. С. 465-468.
6. 劉月華, 現代俄語語法, 北京出版社, 2011, 1033 頁。Liu Yue Hua. Modern Chinese grammar. Beijing, 2001. 1003 p.
7. 人民日报. <http://www.people.com.cn/>

Е.Е. Федосеев

(*Российский Университет Дружбы Народов
имени Патриса Лумумбы*)

ФОРМИРОВАНИЕ СЛУХО-ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РУССКОГО РЭПА НА УРОКАХ РКИ

Формирование слухо-произносительных навыков было и остается залогом успешной коммуникации на иностранном языке. Методика обучения РКИ уделяет большое внимание этому аспекту, так как русский язык обладает сложной фонетической системой, своеобразной ритмической организацией текста, оригинальной мелодикой высказывания. Инструментом формирования необходимых навыков могут стать тексты в музыкальном жанре рэп на уроках по обучению русскому языку, которые позволяют оптимизировать процесс формирования слухо-произносительных навыков и повысить эффективность восприятия и продукции русской речи.

Основными методами данного исследования являются анализ научных работ связанных с применением композиций в жанре рэп в преподавательской деятельности и обоснования использования этого жанра при обучении инофонов.

Одной из форм одновременно простого и увлекательного способа обучения по мнению методистов РКИ является включение песенного материала в процесс преподавания. Он является надежной альтернативой или же полезным дополнением в изучении иностранного языка, объединяя в себе особенности печатного текста и аудиоматериалов.

Песенный материал отлично проявляет себя как очень наглядный и привлекательный в усвоении способ обучения иностранному языку. Среди аргументов в пользу этого,

можно привести следующее: через песни иностранным студентам проще понять, а позже усвоить орфоэпические и фонетические особенности иностранного языка, приобрести адекватные речевые навыки; песенные тексты и их ритмическая организация зачастую построены таким образом, чтобы оставаться в памяти на долгое время. У инофонов появляется потенциал запоминать новые слова и фразы; песенные тексты достаточно аутентичны, чтобы отразить актуальное функционирование языковых единиц в процессе коммуникации.

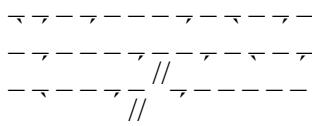
Методисты РКИ сформировали ряд обязательных критериев при отборе песенного материала для преподавания: текст музыкальной композиции должен соответствовать теме, изучаемой на уроке; песенный материал должен иметь страноведческий потенциал или транслировать жизненные ценности, например: любовь, дружба, семья; песенный материал обязательно должен соответствовать уровню подготовки иностранных студентов; исполнение музыкальной композиции должно быть четким, чтобы были различимы слова и был понятен смысл высказываний.

Песенный материал в жанре хип-хоп выделяется рядом преимуществ в практике преподавания для иностранных студентов на уроках РКИ.

Одна из главных особенностей музыкальных композиций в жанре хип-хоп – это ритмическая организация текста рэпа, в частности текстов на русском языке. Она в полной мере передает все особенности и своеобразие русской речи с ее подвижным и разноместным ударением, с ее сложной структурой организации русских слов и обилием ритмических моделей.

В качестве примера рассмотрим текст песни “Девочка- пришелец” группы ЛСП, который в полной мере можно использовать на уроках РКИ:

Я утром мимо остановки ехал с party
И вдруг, увидев там девчонку в летнем платье
Нажал на тормоза, немного сдал назад
И глядя в глаза, сказал



Песня “Девочка пришелец” и ее ритмический рисунок можно использовать в качестве наглядного примера одной из главных особенностей нашего языка — количественно-динамического ударения. В песне четко прослеживаются слова, на которые падает ударение, и места, где иностранным студентам необходимо сделать паузы.

В ритмическом рисунке данного отрывка песни явно различимы как слоги с сильным ударением [_], так и слоги с слабым ударением [_], необходимым в связи с мелодией песни.

Также в приведенном отрывке песни “Девочка-пришелец” встречается достаточное количество примеров количественной редукции, чтобы иностранным студентам стал понятен механизм изменения гласных звуков в безударных слогах.

Резюмируя вышесказанное, мы считаем, что применение подобного песенного материала — перспективный инструмент в преподавании русского языка в качестве иностранного. Русский рэп имеет четкий ритмический рисунок, передающий все особенности языка, что способствует выработке навыков артикуляции и произношения у инофонов.

Литература

1. *Беспалова Д.С.* Рэп-композиция как средство иноязычного образования будущего учителя (на материале французского языка)// Вестник ЮУрГГПУ. – Челябинск, 2019. – с. 94-102
2. *Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А., Скоробренко И.А.* Применение песенного материала для формирования лексических навыков в высшей школе// Вестник ЮУрГГПУ. – Челябинск, 2020. – с.7-28
3. *Макарова А.И.* Применение песенного материала на занятиях по второму иностранному языку (на примере французских песен)// Сервис +. – М, 2021. – с. 86-96
4. *Сотникова С.А.* Формирование языковой компетенции с использованием песни на уроках французского языка// Сибирский педагогический журнал. – Новокузнецк, 2016. – с. 18-23
5. *Гиринская Л.В.* Ритмика слова на этапе постановки слухопроизносительных навыков (девузовский период обучения иностранных учащихся гуманитарного профиля образования)// РУДН. – М, 2010 – 11 с.

**О.Н. Халеева,
Н.Горбаналиния**

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

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГЛАГОЛАМ ДВИЖЕНИЯ В ИРАНСКОЙ АУДИТОРИИ

«Новый язык – новая жизнь» - гласит персидская поговорка. Однако, для эффективного овладения иностранным языком следует выбрать методику обучения.

В последнее время значительно увеличился интерес к русскому языку в Иране, однако, если говорить о методике работы с грамматическим материалом, а именно с глаголами движения, в иранских методических разработках установка к национально-ориентированному преподаванию русского языка пока не нашла своего отражения. Отсутствуют комментарии и объяснения основных значений и особенностей их использования в коммуникативных ситуациях, не представлено сопоставление русских и персидских глаголов. Более того, в учебных пособиях мы находим большое количество неточностей, недоработок и даже ошибок.

Как показывает практика, в Иране в основном используют национально неориентированные пособия, т. е. это учебники и пособия, созданные российскими специалистами. Безусловно, российские учебники обладают значительными достоинствами, определяемыми большим опытом авторов, однако, они не могут обеспечить опору на родной язык учащихся. И это - главная проблема обучения русскому языку в этой стране. Так что необходимость грамотно составленных учебных пособий, книг для чтения, пособий по грамматике, вообще, учебных материалов для персоговорящих учащихся по разным видам речевой деятельности, страноведению и пр. чрезвычайно велика.

В учебных пособиях для отработки навыка правильного использования бесприставочных и приставочных глаголов движения и совершенствования умения употреблять данные глаголы в речи должны быть представлены грамматические упражнения всех типов, содержащие готовые речевые образцы с разным лексическим наполнением, а также эти упражнения должны иллюстрировать факты речи и языка, имитировать реальные акты речи, с которыми могут столкнуться при общении учащиеся.

В Иране распространен грамматико-переводной метод, и на начальном этапе обучения почти во всех учебных заведениях используют учебники Хосейна Лесани «Новое учение русского языка» в двух томах, напечатанные в 1993 году в издательстве «Базтап». Это перевод учебника С. А. Хаврониной и А.И. Широченской «Русский язык в упражнениях» с пояснениями грамматики и сопоставлением русского и персидского языка. Этот учебник пользуется огромной популярностью среди студентов и преподавателей. Согласно учебнику Х. Лессани «Новое учение русского языка», предлагающему обучение русскому языку с нуля, тема глаголов движения появляется после изучения винительного падежа со значением объекта на странице 89 учебника. Автор учебника вводит глаголы *идти* и *ехать* с описанием и спряжением глаголов на персидском языке.

На первом уроке, который вводит иностранца в понимание того, как действительно русские «видят» движение, вводятся только глаголы *идти* – *ходить*, на примере которых иностранцы должны понять, что русские обязательно отметить, что движение идет только туда или только обратно. При этом цель движения обозначается винительным падежом. К этому времени студенты знают различия между предложным и винительным падежом.

Ассистенты профессора Гилянского университета г. Решта Набати Ш. и Мехтиханлы С. в своей статье,

посвященной особенностям преподавания русских глаголов движения, пишут: «В течение многих лет преподавания РКИ в иранской аудитории наблюдались трудности и ошибки при употреблении иранскими студентами глаголов движения... К типичным ошибкам иранских студентов при употреблении глаголов движения можно отнести следующие: неправильный перевод персидского эквивалента русского глагола движения; неправильное спряжение русских глаголов движения; переходность или непереходность глаголов движения и т. д.» [Набати Ш., Мехтиханлы С. 2021].

Изучая ошибки студентов, можно правильно подойти к методике преподавания любого языка.

Есть языки, которые можно усвоить на основе чисто коммуникативной методики, например персидский или английский, то есть учить язык по средствам работы с теми выражениями, клише, лексикой, которые нужно использовать в реальной жизни при активном использовании на уроке в формате игр, дискуссий, моделюемых ситуаций. Русский язык с усложненной грамматикой нельзя усвоить только по коммуникативной методике. Нужно комбинировать элементы той или иной методики. Однако, в Иране люди хорошо привыкли к грамматико-переводному методу. Это традиционный, классический метод. Студенты сначала изучают правила грамматики, а затем используют их при переводе на родной язык и обратно. Упор идет на перевод слово в слово, и, конечно, занятие ведется на персидском языке. А главное, для преподавателя это самый простой, удобный способ и не требует методической и психологической подготовки.

Покажем, как и выглядит учебный процесс обучения по этому учебнику. Каждая тема начинается с модели, со списка лексики по теме, затем идут упражнения. Это напоминает школьную программу по иностранному языку. И в результате, студент, проучившийся по этой методике, может отлично читать и переводить туда и обратно,

то есть все, что слышит мысленно переводят на родной языка, и наоборот. Студент даже может составить монолог с помощью выученных конструкций, но не поймет речь даже младшего школьника на уровне Elementary. Вспомним как ребенок осваивает язык: постепенно «слушаю» - повторяю – говорю - читаю- пишу. А в данном методе этот принцип перевернут с ног на голову.

Итак, на основе проведенных исследований пришли к выводу, что методика обучения глаголам движения в иранской аудитории может включать несколько этапов:

1. Преподаватель представляет глаголы движения на персидском языке, а затем показывает изображение или использует предложение с тем, чтобы помочь студентам первоначально понять значение каждого глагола.

Нужно отметить, что первый этап знакомства с глаголами движения включает только *первые две пары глаголов*, на основе которых формируется общее представление, каким образом русские видят и отражают в языке движение. Сначала показывается движение пешком, а потом на транспорте, т. е. глаголы движения без приставок и с приставками (*по-, при-*): *идти,ходить,ехать,ездить,пойти,прийти*.

2. Преподаватель читает спряжение глагола, а студенты повторяют, с тем чтобы научиться правильно произносить;
3. Студенты выполняют различные упражнения на глаголы движения для того, чтобы практиковать использование глаголов в контексте;
4. Повторение и закрепление пройденного материала с тем, чтобы студенты привыкли к звучанию и пониманию глаголов в реальной речи, а именно проведение краткого теста или квиза, интерактивные упражнения, игры или обсуждение группами,

- просмотр небольшого ролика для проверки понимания темы студентами;
5. Использование визуальной подсказки, таких как картинки или иллюстрации, чтобы студенты могли визуально представить, что обозначают глаголы движения;
 6. Обсуждение со студентами иранских повседневных ситуаций, традиций, обычаяев с использованием глаголов движения для лучшего запоминания значения и использования глаголов.

Таким образом, написано много книг, диссертаций, научных статей по глаголам движения на русском и персидском языках, но, к сожалению, проблемы студентов в иранской аудитории не решены. В настоящее время важно адаптировать методику обучения глаголам движения для аудитории, учитывать их языковой и культурный контекст, а также использовать примеры и ситуации близкие и понятные студентам. Необходимо создать интересный и вовлекающий урок, который позволит студентам применять на практике свои знания, а также развивать навыки использования глаголов движения.

Литература

1. *Набати Ш., Мехтиханлы С.* К вопросу особенностей преподавания русских глаголов движения в иранской аудитории, №2 (41) 2021.
2. *Хавронина С. А.* Русский язык в упражнениях. Москва. 2009.
3. *Хосейн Лесани.* Новое учение русского языка. Том 1. Изд. Базтап. 1993.
4. *Хосейн Лесани.* Новое учение русского языка. Том 2. Изд. Базтап, 1993.

Хоу Минтун

(Казанский (Приволжский) Федеральный Университет)

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПЕРЕНОСНЫХ ЗНАЧЕНИЙ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Русские глаголы движения сложны для изучения китайскими студентами не только из-за оппозиции одностороннего/разнонаправленного движения, большого количества форм, разнообразия приставочных глаголов, но и из-за широкого спектра их употребления, в том числе в переносном значении.

Мы обратились к лексическому минимуму уровня В2 и выбрали все указанные в нем переносные значения глаголов *идти/ходить* с приставками: всего 22 случая с приставками *при-, у-, до-, за-, про-, пере-, вы-, в-, раз-, под-* [Андрюшина 2015].

При этом мы обратили внимание, что в отличие от бесприставочных глаголов, которые обычно не могут заменять друг друга в переносном значении (*Дождь идёт*, но не «ходит»), глаголы *идти/ходить* с приставкой образуют видовую пару, при этом оба глагола из пары используются в одном и том же переносном значении (*Костюм подходит* и *подошёл*). Единственное найденное нами исключение – глагол *выходить* в контексте *Окна выходят во двор* (нельзя сказать, *Окна «вышли» во двор*).

Чтобы выяснить, являются ли переносные употребления приставочных глаголов движения специфичными для русского языка, мы сопоставили контексты из лексического минимума с их переводом на китайский язык, в результате выделили три случая:

- 1) использование соотносительных по значению глаголов движения в русском и китайском языках;

- 2) использование другого по смыслу глагола движения в китайском языке;
- 3) использование глаголов, не имеющих значения движения, в китайском языке.

При первом типе соотношения русского и китайского вариантов учащиеся могут понять употребление глагола движения в переносном значении при помощи родного языка, однако среди приставочных глаголов *идти*/ *ходить* к этому типу относится только 1 случай – пара глаголов с приставкой *при-* (*приходитъ/прийти*) в значении «наступить, настать» и глагол *来*, означающий «прийти из другого места»: *Лето пришло. 夏天来了.*

Для второго типа соотношения мы также находим только один пример из лексического минимума. Параллельно русским глаголам *заходить/zайти* в значении «закатиться, опуститься за горизонт» в китайском языке употребляется глагол *落*, означающий движение вниз: *Солнце зашло. 太阳落了*. В этом случае китайским студентам оказывается непонятно употребление глагола *зайти*, при этом родной язык здесь мешает, а не помогает. Студентам трудно соотнести общее значение приставки *за-* с данным переносным значением, так как оно не совпадает с идеей движения в китайском языке.

20 оставшихся примеров употребления глаголов движения в переносном значении составляют третью ситуацию, когда в китайском языке используются глаголы, не соотносимые с движением. При этом при передаче каждого переносного значения употребляются разные китайские глаголы, единственное исключение – выражения *уйти на пенсию* и *выйти на пенсию*, соответствующие китайскому *退休*.

Следовательно, можно сделать вывод, что переносные употребления приставочных глаголов движения характерны в первую очередь для русского языка и нетипичны для

китайского. Отсутствие в большинстве случаев прямой аналогии не позволяет китайским студентам опереться на опыт родного языка, и конечно, данная тема требует внимания на занятиях по русскому как иностранному.

Нам кажется, что при представлении приставочных глаголов движения в переносном значении китайским студентам, во-первых, можно использовать комментарий на родном языке, так как серьезные отличия в способах передачи значений не вызовут интерференции. Во-вторых, чтобы легче освоить переносные значения, китайским студентам необходимо попытаться понять логику русского языка. Это можно сделать благодаря пониманию общего значения приставки и определению способа формирования переносного значения на основе прямого. Подобный подход следует использовать при создании системы упражнений, помогающих освоить переносные значения русских приставочных глаголов движения.

Литература

1. *Андрюшина Н.П.* Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина, И.Н. Афанасьева, Г.А. Битехтина, Л.П. Клобукова, И.И. Яценко. – СПб., 2015.
2. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – М., 1994.
3. Словарь иероглифов Синьхуа (新华字典) / Институт лингвистики Китайской академии общественных наук. – Пекин, 2004.
4. Современный китайский словарь (现代汉语词典) / Институт лингвистики Китайской академии общественных наук. – Пекин, 2016.

Хуан Ли

(Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы)

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЛЕКСИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ РКИ В КИТАЕ

В настоящее время в китайских средних школах преподавание русского языка остается на базовом уровне. В системе, в которой учителя играют главную роль на уроке, обучение носит технический характер и не включает в себя развитие комплексных языковых способностей учащихся. Обучение кажется скучным, неинтересным, лишенным яркости, интереса и энтузиазма. «Многие учителя находятся под влиянием традиционных идей преподавания» [Ван Ю, Ван Хуэйчжэнь, 2022: 14]. Ход урока, в основном, строится строго на учебной программе, а содержание учебников, применяемые упражнения не вызывают интереса у учащихся.

Одним из эффективных методов обучения РКИ, который помогает учащимся легче понимать и запоминать новые слова, выступают лексические игры на материале синонимов. С их помощью учащиеся могут связывать новые слова с материалом, с которым они уже знакомы. Так устанавливаются более прочные ассоциации, развиваются когнитивные связи, укрепляется активный словарь и расширяется пассивный. Изучение синонимов также может помочь учащимся не только расширить словарный запас, но и укрепить продуктивные навыки устной и письменной речи на русском языке.

Однако изучение русских синонимов может вызвать некоторые трудности у китайских студентов. Это может быть связано с различием языковых систем, а также с отличающимся употреблением синонимов в русском и

китайском языках. Негативное восприятие может также накладываться на традицию «пассивного получения знаний», привычной для школ Китая. Все это может снижать эффективность использования игровых методов на занятиях по РКИ.

«На современном этапе креативность, как личностная ценность, в образовательном процессе является основной обязательной частью профессиональной деятельности педагога» [Крючкова, 2009: 36]. На уроке ученики могут активно участвовать в учебном процессе. Выраженная субъектность школьников и студентов является основой и предпосылкой формирования интереса к изучаемому материалу, что повышает качество преподавания на уроке. Обучающие игры, в том числе – лексические, повышают вовлеченность учащихся в процесс обучения.

В последние годы методисты и практикующие преподаватели, учителя приложили большие усилия для разработки инновационных методов и моделей обучения русскому языку как иностранному. А. Н. Щукин даёт следующее определение игры: «Игра – это форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта» [Щукин, 2008: 114]. Являясь сложным и одновременно увлекательным занятием, игра требует огромной концентрации внимания, при этом тренирует память, развивает речь и обеспечивает психологическую подготовку к общению на иностранном языке, то есть выводит на коммуникативный уровень его владения.

Игровой метод обучения отличается от традиционного тем, что учащиеся могут с удовольствием работать над иностранной лексикой на уроке, тем самым увеличивая эффективность обучения.

Таким образом, лексические игры на синонимы могут быть популяризированы и использованы для обучения русской лексике в китайских школах.

Литература

1. Щукин А. Н., Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М.: Икар, 2008. 114 с.
2. Крючкова Л.С., Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ [Текст] / Л.С. Крючкова. – М.: Флинта: Наука, 2009. - 36 с.
3. Ван Юй, Ван Хуйчжэнь, Проблемы преподавания русского языка в средней школе и меры противодействия, Мост Север-Юг, 2022: 14.

В.В. Чебручан

(Приднестровский государственный университет
имени Т. Г. Шевченко)

**ФОРМЫ РАБОТЫ С ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКИМ
МАТЕРИАЛОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

Сегодня в обучении русскому языку в средней школе лингвокраеведческому материалу отводится значимая роль. Он не только расширяет языковой кругозор ученика, но и обогащает его знаниями истории, традиций, культуры народа. Исследователи отмечают важность обращения к материалам, отражающим этот аспект, в воспитании у учащихся чувства патриотизма, связи между поколениями, заинтересованности в познании того, как это выражается в тексте средствами языка [Верховых 2016].

Региональный компонент активно включается в работу приднестровских учителей-филологов уже не одно десятилетие. С.С. Полежаевой был отмечен ряд возможных форм работы как на уроках русского языка, так и на факультативных занятиях по гуманитарному циклу предметов [Полежаева 2007; 11]. В развитие некоторых идей, связанных с работой над текстом, содержащим лингвокраеведческий материал, покажем ряд разработанных нами упражнений. Представление использования лингвокраеведческого материала в обучении родному (русскому) языку на основе художественных текстов местных писателей – цель данной статьи.

Представляется, что в приднестровской школе плодотворно и с высокой степенью эффективности на уроках русского языка используется работа с художественным текстом, который содержит региональный лингвокраеведческий материал. Считаем, что так осуществляется личностно ориентированное преподавание

русского языка и функциональный подход к изучению лексики, морфологии, синтаксиса; реализуются межуровневые и межпредметные связи русского языка и литературы [Пахнова 2000; 11].

С региональным текстом на уроках русского языка мы работаем регулярно начиная с 5 класса. В учебном процессе используем тексты (фрагменты) произведений прозы и поэзии известных приднестровских авторов – Л. Литвиненко, А. Вырвича, С. Ратмирова, С. Багнюка, В. Пилецкой и др.

На уроках русского языка с учащимися старших классов в качестве дополнительных материалов, которые развивают лингвокраеведческую компетенцию учащихся, целесообразно использовать задания, направленные на изучение фактов биографии авторов, чье творчество отражено на страницах учебной литературы. Например:

Задание. Прочитайте текст биографической справки приднестровского поэта Л. Литвиненко [<https://bendery.gospmr.org/lla.html>], дополните информацию из самостоятельно найденных источников и создайте мультимедийную презентацию. Отразите в ней топонимы – названия населенных пунктов, важных в жизни и деятельности Л. Литвиненко.

Эффективно использование диктантов (выборочного, объяснительного и др.), направленных на формирование орфографической и пунктуационной грамотности учащихся, разработанных на материалах произведений или отрывках из текстов региональных авторов. В ходе такой работы ученики записывают предложения и комментируют правописание слов. Затем они анализируют, как наблюдения поэтов и писателей над окружающей действительностью углубляют наше понимание мира, какие образные языковые приемы позволяют более точно и ярко передать его различные аспекты. Например:

Задание. Прочитайте стихотворение приднестровского автора Виктории Пилецкой «Кицканский

плацдарм» [Литература Приднестровья 2011; 82]. Выпишите из текста слова с изученными орфограммами, прокомментируйте их. Какая картина видится нам глазами поэта? Определите основную тему стихотворения. Напишите небольшое сочинение на тему: «Памятные места Приднестровья».

Использование лингвокраеведческого материала на уроках русского языка играет важную роль в формировании лингвистической компетенции, в обучении грамоте, в понимании учащимися культуры и традиций народа, способствует осознанию культурного наследия региона. Его использование способствует глубокому и осмысленному изучению русского языка, делая образовательный процесс более интересным, эффективным и крайне полезным в становлении духовной личности, чувствующей прямую связь со своим краем и его народом.

Литература

1. Верховых Л. Н. Ономастическое лингвокраеведение в школе и вузе. // Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования : сб. науч. статей. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2016. – С. 346–350.
2. Литература Приднестровья (Литература родного края). Учебник-хрестоматия. 7-9 классы. Учебник для организаций общего образования/ Авт.-сост.: Т.А. Арабаджи, И.Л. Павловская. – Тирасполь: ПГИРО, 2011. – 188 с.
3. Пахнова Т. М. Текст как основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды // Ж-л «Русский язык в школе». – 2000. – № 4. – С. 3-11.
4. Полежаева С. С. К вопросу об изучении лингвокраеведения на уроках русского языка и факультативных занятиях в организациях образования Приднестровья / Педагогический вестник Приднестровья / Научно-методический журнал. – Тирасполь, 2007. – № 4. – С. 10 – 16.
5. <https://bendery.gospmr.org/lla.html>

П.С. Черенкова

(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛАХ РФ

Изучая проблемы обучения детей-инофонов русскому языку в школах РФ, следует сказать о месте получаемых ими знаний. В условиях современности дети-инофоны обучаются в полиглоссических классах. Полиглоссические классы – классы, в которых обучаются дети из разных стран и регионов, говоря иначе – многонациональные классы. Среди обучающихся могут встретиться как дети-билингвы, так и дети-инофоны.

Обучение детей-инофонов – это колоссальный труд для неподготовленного учителя, не владеющего методикой преподавания РКИ. Детям билингвам все же легче в адаптации, в понимании гуманитарных наук, поскольку русский язык является для них языком, знакомым и освоенным уже с самого детства.

«Русский язык для иностранцев - особый учебный предмет, отличный от предмета с тем же названием, который преподается в русской школе, и от теоретического курса "Современный русский язык", который читается студентам филологических факультетов. Главный фактор, определяющий специфику данного учебного предмета - его пользователи. Русский язык изучают граждане разных зарубежных стран, представители разных национальностей, разные по возрасту, социальному положению, статусу, роду занятий. Объединяющий их признак - все они неносители русского языка» [Хавронина 2008; 4].

Уровень знания русского языка у детей-инофонов, находящихся в условиях одного класса, может значительно

колебаться. Это является одной из основных сложностей, ключ к решению которой необходимо найти методологически подготовленному преподавателю. На одном и том же этапе обучения отдельно взятый ребенок-инофон может иметь нулевой уровень компетенций русского языка, тогда как его одноклассник, например, имеет продвинутый уровень. Тогда задачей преподавателя является нахождение такого плана обучения, при котором все учащиеся класса будут равномерно развивать область своих знаний [Щукин 2017; 84-101].

Дети-инофоны – это, в основном, мигранты, представители совершенно других культур. Это может стать сложностью на пути к коммуникации детей-инофонов с русскоговорящими детьми. Также низкий уровень владения русским языком снова становится одним из препятствий. Более тихие, скромные дети, например, вьетнамцы или китайцы, особенно в том случае, если они психологически не подготовлены своими родителями к перемене культурной и языковой среды, могут стать закрытыми в себе и необщительными [Стрельчук 2016]. В таком случае им будет необходимо найти подобного себе – говорящего на том же языке ребенка, что и он. Задачей учителя будет являться попытка грамотного сплочения детей-инофонов с детьми, для которых русский язык – родной.

Разнообразие национальностей в полиэтническом классе может быть колоссальным. Родные языки и культура каждого из детей-инофонов могут быть разными. Русский язык является языком флективным. Грамматические отношения в русском языке выражаются с помощью флексий. Такой языковой строй может быть настоящим потрясением для детей с отличным укрепленным языковым строем. Например, татарский язык является агглютинативным. В нем доминирующим типом словоизменения является агглютинация или приклеивание различных формантов к корню [Нуруллина 2007; 3-5]. При этом каждый формант

несет лишь одно значение (например, только падеж), тогда как в русском языке флексия несет сразу несколько неразделимых значений. Для того чтобы помочь детям-инофоном в овладении русского языка, необходимо иметь небольшое представление о строении их родного языка. Обладая такими знаниями, преподаватель может обучить детей-инофонов русскому языку на основе сопоставительного метода.

Можно выделить еще одну немаловажную проблему. Преподавателю крайне сложно обеспечить одинаковый уровень знаний ученикам, находящимся в условиях многонационального класса. Методика преподавания русского языка для детей-инофонов и для русских детей имеет существенную разницу. Материал подается по-разному с учетом родного языка учащегося. Например, детям-мигрантам речевой материал необходимо давать как целостный, идти от частного к общему. Русским же детям материал подается иначе: от общего к частному [Лемох 2017; 98]

Подводя итоги, хочется сказать, что проблемы обучения детей-инофонов русскому языку как иностранному могут быть решаемыми. Их достаточно много, например, интеграция таких детей в русскоговорящее общество, приобщение их к новой культуре, особенности языковой системы каждого ученика, отношения с их родителями. Однако грамотный подход преподавателя может постепенно решить каждую из ранее перечисленных задач. Самое главное отличие дисциплины «Русский как неродной» от других дисциплин состоит в том, чтобы развить у учащихся коммуникативные компетенции русского языка. Проведение сплачивающих мероприятий, работа с интерференцией на разных уровнях языковой системы, грамотное составление плана обучения, специальные упражнения – все это маленькие шаги на пути преодоления проблем, поставленных перед преподавателем полиглоссического класса.

Литература

1. *Лемох А. С.* Проблемы обучения детей-инофонов русскому языку в поликультурных классах / А. С. Лемох. — Текст : непосредственный // Педагогика сегодня: проблемы и решения : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2017 г.). — Чита : Издательство Молодой ученый, 2017. — С. 97-99. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/213/12107/> (дата обращения: 05.03.2024).
2. *Нуруллина Г.М.* К вопросу о средствах выражения родового признака в татарском языке в сопоставлении с русским языком // Вестник ТГГПУ. 2007. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sredstvah-vyrazheniya-rodovogo-priznaka-v-tatarskom-yazyke-v-sopostavlenii-s-russkim-yazykom> (дата обращения: 05.03.2024).
3. *Стрельчук Е.Н.* Русская речевая культура инофонов : лингводидактический аспект : монография. – М.: РУДН, 2016, С.– 356.
4. *Хавронина С.А., Балыхина Т.М.* Инновационный учебно-методический комплекс Русский язык как иностранный. Учебное пособие. – М.: РУДН, 2008, С. - 3 – 11.
5. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. - 4-е, стереотипное изд. - М.: "ФЛИНТА", 2017, С. – 84 – 101.

Чэнь Вэнъбо, В.В. Иванова
*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫХ ФОРМУЛ
ВЕЖЛИВОСТИ У ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

Современные учебные материалы по бизнес-коммуникации на русском языке в определенной степени помогают закрепить навыки иностранных студентов в составлении официальных деловых писем на русском языке. Например, в пособии «Риторика. Деловое общение» определено, что «курс позволяет студентам освоить психологические и этические основы общения, формирование у них навыков делового общения в коллективе, с руководителем, с подчиненными и т.д.» [Руднев: 2022, 7]. Однако личный опыт изучения официально-делового стиля (ОДС) русского языка доказывает, что подобных материалов недостаточно. Данная статья посвящена возможностям повышения навыков письма в жанрах ОДС, а также формированию коммуникативной компетенции иностранных студентов в деловой сфере на русском языке. Объектом нашего внимания выступают заключительные формулы вежливости в официальной переписке.

Так, среди трудностей можно выделить недостаточную осведомленность в области национально-коммуникативного поведения при бизнес-коммуникации. «Национально-коммуникативное поведение – это поведение личности или группы лиц в процессе общения, регулируемое нормами и традициями общения данного социума» [Маёрова: 2008, 61]. Каждый народ имеет уникальные национально-коммуникативные поведенческие характеристики, обусловленные этническими особенностями, культурной традицией и т.д.. Это отражается и на

заключительных формулах вежливости при составлении деловой переписки. Однако в учебных материалах по русскому языку как иностранному основное внимание уделяется, скорее, лингвострановедческой информации о России, а анализу коммуникативного поведения русскоязычных людей уделяется меньше внимания. Таким образом, у иностранных студентов ограничена практика деловой коммуникации с учетом различных лингвокультурных традиций.

Так, при сравнении с китайским речевым этикетом, русские традиции деловой коммуникации выглядят более прямолинейными: дипломаты, экономисты, политики чаще выражают свои чувства в официальных ситуациях. В связи с этим китайцы, получающие деловые письма со словами благодарности или похвалы в заключительной формуле вежливости от русскоязычного адресанта, воспринимают данные реквизиты с негативной коннотацией – как проявление невоспитанности.

Фактом можно считать сложившуюся ситуацию, в которой у иностранных обучающихся недостаточно практикуется использование актуальной деловой лексики, специальных грамматических упражнений. Повторение базовых клише и стандартных формулировок реквизитов документов ОДС снижают точность выражения и сужают возможности этикетного проявления эмоций. Исправить данную ситуацию может использование синонимов и уточнений. Например, фразу «С уважением» можно детализировать как «С глубоким почтением», «С низким поклоном» и т.д. Синонимы при этом помогают не только избежать повторения слова «уважение», но и повысить точность выражения интенций, что в конечном счете способствует успешному завершению дел.

Основные грамматические трудности иностранцев при составлении деловой переписки на русском языке связаны с предложно-падежной системой. Большинство иностранных

студентов испытывает сложности при составлении деловой переписки и документации. Так, для заключительной формулы вежливости наиболее употребительна модель «с + Тв.п.»: «с уважением», «с приветом», «с почтением» и т.д. Упражнения на закрепление данной грамматической конструкции стоит ввести в учебные материалы по официально-деловому стилю современного русского языка.

Также стоит учитывать, что гибкость при деловой коммуникации невысока. На практике большинство иностранных студентов использует заключительную формулу вежливости вне контекста, без анализа коммуникативной ситуации. Выйти на уровень творческих речевых компетенций им сложно – они продолжают использовать распространенное клише «С уважением». Однако подобная приписка зачастую создает ощущение формализма и не располагает, а отталкивает адресата. «Если нет задачи делать письмо формальным, «С уважением» можно не писать» [Ильяхов: 2018, 57]. Использование речевых формул при деловой коммуникации не является жестким – их можно гибко менять в соответствии с конкретными ситуациями. Например, при написании заключительной формулы вежливости рекомендательного письма мы можем адаптировать формулу в «Буду рад(а) узнать, что рекомендуемый оказался Вам полезен...». А при переписке давних партнеров допустимо прощание фразой «С наилучшими пожеланиями».

Знания, умения и навыки использования заключительной формулы вежливости можно вывести на уровень компетенций, комбинируя традиционные методики обучения РКИ и приведенные выше предложения.

Литература

- 1. Руднев В.Н.* Риторика. Деловое общение : учебное пособие / В.Н. Руднев - 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2022. – 352с.
- 2. Маерова К.В., Анисимова А.В.* Инновационные методики преподавания русского языка делового общения магистрам-филологам, будущим преподавателям [Электронный ресурс] / Маерова К.В., Анисимова А.В. - М: РУДН, 2008. – 345с.
- 3. Ильяхов М., Сарычева Л.*, Новые правила деловой переписки — М : Альпина Паблишер, 2018. — 256 с.

А.С. Шаганова

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ГРАФИКЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ

Огромным достижением современности является разработка и освоение мобильных технологий, ставших неотъемлемой частью образовательного процесса. Они помогают вывести взаимодействие обучающегося и преподавателя на новый уровень. Таким образом, у учащегося появляется возможность самостоятельного обучения и совершенствования навыков, приобретенных во время занятий в аудитории.

В методике преподавания иностранного языка различают понятия «письменная речь», как репродуктивный вид речевой деятельности, «связанный с выражением и восприятием мыслей в графической форме» [Азимов 2009;196] и «письмо», продуктивный вид речевой деятельности, «знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических знаков передавать информацию на расстояние и закреплять ее» [Азимов 2009;197].

На начальном этапе обучения РКИ стоит остановиться на формировании навыков письма. На данном этапе, помимо овладения графической системой русского языка, стоит акцентировать внимание на сформированность положительного отношения иностранных студентов к специфике русского алфавита, к трудной системе изучаемого языка.

С.А. Хавронина и Т.М. Балыхина выделили трудности овладения графикой, которые объясняются рядом причин:
1. несоответствием в языках звуков и букв;

2. схожие буквенные обозначения: ц - тс -тьс;
3. наличием в родном и русском языках одинаковых по начертанию букв, передающих разные звуки: с, п, р, м;
4. наличием в русском языке букв с надстрочными и подстрочными элементами, написание которых смешивается: у - ц, е – в [Хавронина, Балыхина 2008; 100].

Особую трудность это представляется для носителей языков с совсем иной графической системой, например, представителей Китая, Японии и др.

В различных методических, учебных пособиях рассматриваемому аспекту русского языка уделяется недостаточно внимания. В данном случае, на помощь приходят дополнительные средства обучения, одними из которых являются мобильные приложения. Существует большое количество доступных, простых в использовании мобильных приложений. Они помогают иностранным учащимся в совершенстве овладеть видами речевой деятельности: аудированием, чтением, говорением и, конечно же, письмом.

Особую сложность представляет работа над техникой письма, так как в онлайн режиме, в отличие от аудиторного занятия, ученики не используют ручку и тетрадь, что может привести с несформированности каллиграфических, в большей степени графических навыков, так как именно графика «включает совокупность основных начертательных средств (буквы, буквосочетания и др.) для письменного отображения звуков и звукосочетаний» [Хавронина, Балыхина 2008; 100], которые необходимы иностранным учащимся. В дальнейшем это может привести к плохому развитию письменных речевых сообщений, а также к трудностям в освоении книжно-письменного и устно-разговорного типов литературного языка.

Но развитие ИКТ не стоит на месте, уже сейчас мы можем работать с мобильными приложениями, которые активно начинают практиковать использование письменных

заданий в процессе обучения, что делает возможным даже «онлайн» развивать, практиковать навыки письма. Использование стилуса (ручка со специальным наконечником, с помощью которого можно работать с сенсорной поверхностью монитора) для смартфонов, планшетов и других технологий с сенсорным экраном, будет дополнять данные приложения. Так как стилус обладает повышенной функциональность и сможет обеспечить аутентичный опыт письма и высокую точность написания.

На данный момент выделяют целый ряд приложений-«помощников»: Write It! Russian, Cursive, Busuu, Write me и другие.

Мы остановимся на анализе одного из них.

«Busuu» — программа, которая помогает развивать и совершенствовать разговорную речь, аудирование, письмо и чтение одновременно.

В самом начале обучения приложение предлагает раздел «Знакомство», в котором предусмотрены задания для изучения слов приветствия, и формирования способности представить себя на иностранном (русском) языке. Все задания сопровождаются аудиозаписями и видеофрагментами для прослушивания, вопросами, которые развивают логическое мышление. Также предусмотрены игры для перенесения внимания, это очень важно, так как постоянная концентрация может лишь навредить процессу обучения. Приложение предоставляет множество интерактивных карточек, диалоги в их естественном контексте, что дает представление о культуре речи.

В следующем разделе начинается знакомство с алфавитом русского языка. Даётся небольшая справка об изучаемом языке: сколько букв, какой алфавит служит основой, также демонстрируются латинские эквиваленты русских букв и множество примеров. Далее учащийся может перейти к самому обучению произношению и написанию

букв и фраз. Для контроля процесса предусматриваются тестовые задания.

Данное приложение способствует расширению мотивационной базы студента и повышению эффективности самого процесса обучения РКИ.

Эталонное приложение для развития техники письма, к сожалению, еще не разработано, но модернизация средств обучения указывает на стремительно движение. Совершенные приложения помогут достичь высоких результатов в освоении техники письма.

Таким образом, мобильные приложения охватывают с каждым разом все больше сфер жизни, их качество улучшается. Использование таких дополнительных средств является перспективным направлением развития методики преподавания, в том числе и РКИ.

Литература

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

2.Завьялова О.С. Проблема использования информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку: о задачах компьютерной лингводидактики // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. - 2014. - № 4.

3. Кокорина Н. А. Обучение письменной речи в курсе РКИ: о некоторых проблемах и их решениях / Н. А. Кокорина, О. А. Михайлова // Современные образовательные технологии и тенденции в преподавании русского языка как иностранного — Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2023. — С. 37-42.

4.Литвинова И.В. О возможных трудностях в обучении речевой деятельности на русском языке дистантно// Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания:

Материалы XIV Студенческой научно-практической конференции.
РУДН 14 апреля 2017 года. – М.: Изд-во РУДН, 2017.

5. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. —М.: Русский язык. Курсы, 2010.

6.Хавронина С. А., Балыхина Т. М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» / С. А. Хавронина, Т. М. Балыхина. – М.: Российский университет дружбы народов, 2008.

А.И. Шамшина

(*Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы*)

ЯЗЫКОВАЯ СРЕДА ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ НА ИНТЕНСИВНЫХ КРАТКОСРОЧНЫХ КУРСАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В настоящий момент наблюдается активное сотрудничество России и КНР в сфере образования. По этой причине в Китае растет популярность русского языка, студенты вузов выбирают его в качестве своей специализации, наблюдается увеличение количества языковых стажировок, краткосрочных курсов в среду изучения.

Предметом внимания данной работы является описание погружения китайских студентов в языковую среду в рамках краткосрочных курсов по РКИ на примере двухнедельной стажировки в Российском университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы по программе для иностранцев в формате лагеря, организованной с участием волонтерского центра OHANA.

Под краткосрочными курсами подразумевается «форма обучения иностранным языкам, получившая широкое распространение благодаря непродолжительности обучения (от 2–3 недель до нескольких месяцев), интенсивности занятий и их результативности, тесной связи обучения языку со знакомством с историей страны и ее культурой, гибкости обучения в зависимости от интересов слушателей и уровня владения языком» [Щукин 2009; 116].

Данные краткосрочные курсы представляют собой «интенсив – обучение, которое обеспечивает усвоение учебного материала за минимально возможный период времени при максимальной активизации усилий учащихся» [Щукин 2009; 82].

Одной из основных задач лагеря стало преодоление языкового барьера, развитие навыков коммуникации на русском языке.

Программа предполагала знакомство студентов-лингвистов, изучающих русский язык с городами России, их традициями, лексикой по теме «Города России», отработка основных грамматических конструкций по данной теме [Веснина 2018].

В течение нескольких месяцев Волонтёрский отдел OHANA работал над вопросом преодоления языкового барьера китайскими студентами. Для эффективной реализации программы студенты были разделены по группы от 5 до 7 человек, к каждой группе было прикреплено два куратора, чтобы удовлетворить интересы и потребности учащихся, уделить каждому иностранцу внимание. Были подготовлены такие мероприятия, как: квест по городам России, предполагающий знакомство участников с крупными городами страны, их достопримечательностями, обычаями регионов; театрализованная постановка, направленная на знакомство участников с русскими сказками; чаепитие-дегустация участниками традиционных сладостей; мастер-классы, направленные на обогащение лексики студентов через творчество.

Как и ожидалось, во время работы возникла трудность, состоящая в том, что студенты общались между собой только на родном языке. Для решения данной проблемы организаторы волонтерского центра OHANA прикрепили к каждому студенту-иностранныку русского добровольца, не говорящего на китайском языке, для выполнения заданий и, таким образом, китайским студентам пришлось общаться на русском языке. Во время работы волонтёры учитывали психологические особенности китайских студентов. Было выяснено, что в отличие от россиян у китайцев ярко проявляются такие национальные психологические особенности, как жесткая дисциплина,

высокая зависимость от группы, специфическое единство на основе четкого распределения ролей, высокая степень доверия к мнению группы, а также особый характер сочувствия и переживания [Тань 2004; 240]. Подтвердился тезис о том, что «для китайских студентов важен успех в решении общих задач, он придает им уверенность в себе, способствует успешному получению новых знаний» [Тертицкий 1994; 347]

Подводя итоги, можно сделать вывод: что лагерь по русскому языку от ВО ОНАН А оказался эффективным в работе с иностранными студентами, по окончанию программы студенты-лингвисты остались положительные отзывы и узнали много нового о России, работа волонтеров способствовала погружению китайцев в языковую среду, преодолению языкового барьера.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009.
2. Веснина Л. Е. Преподавание лексики русского языка как иностранного: тема «ГОРОД И ТРАНСПОРТ» - ЕКБ 2018.
3. Коваленко Б. Н. Обучение русскому языку на интенсивных краткосрочных курсах за рубежом: Междунар. семинар русского языка в г. Тиммендорфер Штранде// Русский язык за рубежом. – 2017.
4. Тань А Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность. – М: Языки славянской культуры, 2004.
5. Тертицкий К М Китайцы: традиционные ценности в современном мире. – М, 1994.

А.П. Шапошникова

(*Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы*)

**ПОСТЫ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ
КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ
НА ЗАНЯТИЯХ РУССКИМ ЯЗЫКОМ
С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ-МЕДИКАМИ**

Дополнительные материалы на занятиях русским языком как иностранным (РКИ) позволяют сделать процесс обучения более продуктивным и насыщенным. Так, использование аутентичных текстов в обучении иностранным языкам, в том числе РКИ, способствует развитию у учащихся познавательной мотивации, интереса к изучаемому языку и его носителям [Дмитриева 2020; 75].

Современные интернет-ресурсы могут частично решить одну из проблем в методике преподавания РКИ – создание естественной языковой среды для реализации стратегий овладения языком на интерактивной основе, например, компенсаторных стратегий, необходимых в практике ситуативного общения [Бен 2014; 5]. Поэтому к использованию на занятиях по русскому языку с иностранными студентами-медиками могут быть привлечены посты из личного блога «Саша Док. Истории “03”» (https://vk.com/sasha_doc) в социальной сети «ВКонтакте». В нём публикуются истории, связанные с профессиональной деятельностью врачей, работающих на скорой помощи. Отличием данного блога от остальных является художественное повествование от третьего лица.

Для анализа были отобраны истории, не только раскрывающие разные аспекты работы врача, но и содержащие определённую лексику, необходимую для иностранных студентов-медиков. Например, в одной из историй встречается следующая профессиональная

терминология: *скорая, служба «03», медицинская бригада, бригада СМП, реанимобиль, диспетчер, врач «03», фельдшер, сопроводительный лист, ложный вызов.*

Отдельный этап при работе с текстами из блога – это анализ описанных ситуаций с точки зрения психологии, философии и этики. Такие задания даются на этапе послетекстовой работы и предполагают выход в речь. Для дискуссий такого типа могут быть предложены фрагменты:

«- Хватит, я это уже слышала! - крикнула мать, не в силах это терпеть, однако, несмотря на её резкий эмоциональный ответ, малышка всё никак не унималась.

- Мамочка, ну правда-правда болит!

Женщина закрыла кран, вытерла руки и как-то не очень добро посмотрела на обоих детей.

- Значит так, если вы опять пошумили, я вас обоих накажу. Неделю, нет, две недели будете сидеть дома без сладкого, вам ясно?

- Я не шучу, - робко произнесла дочь и, как-то странно прихрамывая, вышла из кухни, оставив маленького братика наедине с мамой.

- Что, тоже болит? - она строго спросила его.

- Ага, - кивнул малыш» [Саша Док. Истории «03»].

По данному отрывку можно провести беседу по вопросам *«Как вы думаете, правильно ли делает мама, когда ругает детей?», «Могут ли дети врать о своём самочувствии?», «Как врачу понять, врёт ребёнок или нет?»* и т.д. Таким образом, метод анализа конкретной ситуации как интерактивная технология позволяет при обучении студентов-медиков русскому языку как иностранному развивать умение анализировать и находить алгоритм решения реальных ситуаций из медицинской практики, учит умению работать в коллективе, взаимодействуя с другими, что способствует их подготовке к

самостоятельной профессиональной деятельности [Винокурова 2019; 149]. Это крайне важно для студентов-медиков, поскольку их дальнейшая профессиональная деятельность связана с общением с людьми. Обратимся к следующему отрывку:

«Помню, как открылась дверь и мы, ещё не успев войти, увидели вытянутую вперёд руку, сжимающую в своих ладонях синие пакетики.

Помню, как чуть не потеряли драгоценное время с этой неадекватной мамашей и её глупыми требованиями надеть бахилы.

- Надеть я сказала, у меня полы! Куда пошёл??? Не пущу, делай, как я сказала! - она встала посередине коридора, заградив нам с напарником дальний путь.

Помню, как в ту секунду откуда-то из его глубины услышал предсмертный детский хрип, и легонько отстранил от себя эту истеричку.

Не забыл я и вид посиневшего мальчишки, который повис на моих руках, едва я вбежал в комнату и подхватил его в момент падения, не дав ему удариться головой о пол» [Саша Док. Истории «03»].

Здесь также может быть предложена работа по вопросам, направленным на развитие навыков говорения в ходе дискуссии: «Как вы оцениваете поведение матери?», «Может ли человек обязать врача надеть бахилы? Почему?», «Как бы вы поступили в такой ситуации?». Также считаем эффективным написание эссе, направленное на индивидуальное осмысление таких моментов в медицинской практике.

Таким образом, использование постов из блогов действующих врачей на занятиях русским языком как иностранным способствует расширению профессионального словарного запаса, развитию коммуникативных навыков,

умению объяснять свою позицию и разноаспектному знакомству с профессией.

Литература

1. *Бен Р.С.* Методика использования социальных сетей в обучении русскому языку как иностранному тунисских студентов-филологов: уровень В1 : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2014. – 22 с.
2. *Винокурова М.И.* Метод анализа конкретных ситуаций как интерактивная технология при обучении студентов-медиков РКИ / М. И. Винокурова // Русский язык в современном Китае : Материалы VII Международной научно-практической конференции. – Чита: Забайкальский государственный университет, 2019. – С. 148-151.
3. *Дмитриева Д.Д.* Использование материала газетных статей на занятиях по русскому языку как иностранному // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 2(31). – С. 75-77.
4. *Sasha Doc. Истории «03»* [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/sasha_doc

М.А. Шпакова

(*Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы*)

**АВТОРСКИЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ
РЕСУРС КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ**

В современном языке профессионализмы как часть специальной лексики рассматриваются вместе с терминами. Термин «специальный» означает «предназначенный для чего-либо; имеющий особое назначение, особый». «Особой» считается профессиональная сфера деятельности человека, и это отражает второе значение данного термина: «относящийся к какой-либо отдельной отрасли науки, техники, искусства; предназначенный для специалистов этой отрасли» [СРЛЯ 2011].

Профессионализмы отличаются от терминов, которые зафиксированы в системе языка тем, что они не имеют определенного положения. Причиной этого может быть то, что эти номены могут рассматриваться как добавочный элемент. Однако «профессиональная лексика имеет свое особое место в национальном языке. Как диалектизмы, жаргонизмы, просторечия и арготизмы, профессионализмы используются в основном в устной речи, которая представляет собой среду их использования. Данные языковые подсистемы образуют совокупность нелитературных разновидностей национального языка» [Шанский 1987].

В связи с данными аспектами актуальным является вопрос о трудности преподавания профессиональной лексики в методике преподавания РКИ. Иностранным обучающимся достаточно сложно объяснить разделы языка, невходящие в базовую лексику. В том числе они сталкиваются с психологической проблемой, которая связана

с восприятием образовательного материала. При использовании цифрового образовательного ресурса процесс освоения становится более целостным и наглядным. Например, обучающиеся изучают особенности стиля русской научной филологической речи, учатся владеть узкопрофильной лексикой, работают над повышением уровня владения письменной научной речью и т.д. «Различные мнемотехнические приемы тренируют память и позволяют быстро запоминать специализированный материал» [Вылегжанина 2015; 4-6]. «А тексты, относящиеся к научно-популярному стилю речи, знакомят с профессиональными проблемами в культурологическом их преломлении» [Стрельчук 2016]

На данный момент мы работаем над созданием сайта по обучению профессиональному лексике иностранных студентов-филологов. Авторский цифровой образовательный ресурс позволяет сделать образовательный процесс более наглядным и последовательным. На экспериментальном этапе на данный момент разрабатывается система тестирований для получения результатов обучающихся, их личного прогресса в ходе образовательного курса. В зависимости от результатов тестирования в системе личного кабинета мы планируем размещать индивидуальные задания для работы над определенными ошибками.

Образовательный материал сайта представляет собой комплексный набор из теоретической информации и практических заданий, направленных на освоение профессиональной лексики иностранными студентами-филологами. Поскольку профессиональная лексика является основным компонентом языка специальности, упражнения направлены на отработку и запоминание филологических терминов и понятий.

Наш проект находится на стадии активной разработки. Мы надеемся, что он позволит способствовать формированию профессиональных компетенций

иностранных филологов в области профессиональной лексики. Мы работаем над созданием таких образовательных материалов, которые в короткие сроки позволят запомнить представленную информацию и научиться применять ее в устной и письменной профессиональной речи.

Основу сайта составляют специализированные тексты, позволяющие изучить филологические термины и понятия, к которым подобраны тренировочные задания для практики. На одной из страниц сайта для более продуктивного изучения материалов, а также их запоминания, планируется создание специализированного глоссария.

Тексты на основе трудов русских ученых-филологов являются адаптированными для языкового уровня (B2+). На наш взгляд, материалы цифрового образовательного ресурса могут быть полезными не только при дистанционном обучении, но и в ходе очных занятий. Такой интерактивный формат обучения позволяет мотивировать студентов к лучшему освоению материала.

Таким образом, собственный цифровой образовательный ресурс может помочь усовершенствовать процесс обучения, при создании образовательного онлайн-комплекса материалов, который позволит изучать профессиональную лексику как на очных занятиях, так и в дистанционном формате.

Литература

1. Вылегжанина Е.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. - Ч.: 2015.
2. Словарь современного русского литературного языка. М.-Л.: изд-во АН СССР, 1963. Т. 14.
3. Стрельчук Е.Н. Русская речевая культура инофонов: лингводидактический аспект. - М.: РУДН, 2016.
4. Шанский Н. М., Иванов В. Д. Современный русский язык. М.: 1987.

Шэн Пин

(Харбинский политехнический университет)

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С РУССКОЙ ЛЕКСИКОЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

При изучении русского языка посредством лексического перевода студенты могут применять русскую лексику в реальной переводческой практике. Однако в настоящее время содержание и методики преподавания в китайских вузах не отличаются инновационностью, а использование актуальной лексики в реальных контекстах часто игнорируется.

Актуальные проблемы в преподавании лексического перевода по специальностям русского языка в вузах вытекают в то, что у студентов не формируется четкое понимание богатства и пользы русской лексики. В процессе перевода студенты часто не проводят глубокий анализ контекста и рассматривают слова и предложения изолированно, что приводит к плохому пониманию логической связи между компонентами предложения, что также приводит к явлению трудного или хаотичного перевода; «для слов с несколькими значениями или с культурным фоном студенты часто могут понять только поверхностное значение, но не в состоянии понять более глубокий смысл слов»[Мерзлякова 2022; 164-167].

В настоящее время во многих вузах по-прежнему используется традиционная методика преподавания лексики, т.е. преподаватели объясняют значение и употребление слов, а студенты их запоминают, что не стимулирует интерес к обучению. Подобный подход часто игнорирует использование лексики в реальных контекстах. При обучении переводу русской лексики в вузах «преподаватели не уделяют внимания глубокому анализу и объяснению культурного фона

русского языка, а также не применяют культуроведческую методику обучения русскому языку и не учитывают кросс-культурные факторы китайского и русского языков, что приводит к неточностям в содержании перевода в процессе перевода» [Юйсуфу. 2020; 289–296].

Меры по решению актуальных проблем в обучении переводу русской лексики в вузах видятся в следующем:

1. Оптимизировать содержание обучения и ввести больше аутентичных текстов, чтобы студенты могли понять значение и употребление русской лексики в конкретных контекстах. В то же время использовать разнообразные методики обучения, такие как анализ конкретных ситуаций для стимулирования интереса студентов к обучению и расширения их знаний.

2. Исследовать и обновлять инновационные методики преподавания, принимать студентов в качестве субъекта, основных участников преподавания, развивать у них способность самостоятельно мыслить. Ввести больше практических занятий по переводу, чтобы студенты смогли овладеть навыками перевода.

3. Применить методы лингвокультурологического обучения русскому языку. Преподаватели должны обращать внимание на культурные различия в практике преподавания, начиная с обучения этикету и речевому поведению, основываясь на культурной интерпретации, что позволяет студентам глубоко анализировать культурные значения русской лексики.

Для решения актуальных проблем методики преподавания русского лексического перевода в вузах необходимо оптимизировать содержание и методики обучения, уточнить сочетание теории и практики перевода, а также включить в учебную программу знания о русской культуре. Принятие данных мер позволит эффективно повысить качество преподавания русского лексического перевода вузах.

Литература

1. *Юйсүф, А.* Приемы семантизации лексики при обучении русскому языку китайских студентов в России и в Китае / А. Юйсуфу // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2020. – № 3(35). – С. 289-296.
2. *Мерзлякова Е. В.* Трудности семантизации лексики на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному / Е. В. Мерзлякова // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 1. – С. 164-167.

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОПИСАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Вэн Шулин

*(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)*

К ВОПРОСУ КОНЦЕПТА «СОБОРНОСТЬ» В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Россия в настоящее время сталкивается с рядом глобальных и внутренних вызовов, которые оказывают значительное влияние на жизнь людей и развитие страны. Чтобы решить стоящие перед собой задачи и найти верные ответы на вопросы о будущем, россиянам в первую очередь необходимо осознать себя в полной мере, прояснить собственные фундаментальные свойства и базовые духовные ценности. Соборность, как характерная архетипическая черта и яркая цивилизационная ценность русского человека, играет чрезвычайно важную роль в мобилизации сил народа для решения сложнейших задач.

Концепт соборность крайне развит в русской религиозно-философской мысли. Русская соборность есть «свободное духовное единение людей как в церковной жизни, так и в мирской общности, общение в братстве и любви» [Лазарев 2010; 580]. Соборность, как константа русского национального самосознания, переносит тяжелейшие испытания под влиянием либерально-индивидуалистической

идеологии. Являясь одним из важнейших факторов, способствующих формированию и развитию соборности, деревенская община уже исчезла. Но остались многие факторы, постоянно питавшие соборность на всем протяжении истории, такие как православие, русские традиции и обычаи, и важный аспект, который нельзя игнорировать – русский язык.

Как отмечал К.Д. Ушинский, «язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое» [Ушинский 1861; 557]. Через язык можно узнать исторически сложившиеся коллективные содержательные ментальные установки определенной нации. С позиций лингвокультурологии концепт соборность рассматривался такими учеными, как В.В. Воробьев, Ю.А. Вьюнов, И.В. Одинцова, А.В. Кинсбурский, Е.В. Грищенко, Н.В. Шестеркина и др.

Следует признать, что в повседневном дискурсе наиболее значимым воплощением концепта «соборность» является употребление местоимения *МЫ*. Исследователи различных областей знания указали на особенности этого местоимения с позиций философии, социологии, культурологии, лингвистики и т.д. Были предложены некоторые связанные с ними понятия, такие как «*МЫ*-культура», «*МЫ*-цивилизация», «*МЫ*-образ», «*МЫ*-изложение», «*МЫ*-дискурс». В этой связи И.В. Одинцова отмечает, что одной из основных идей соборности, которые находят свое подтверждение в русском языке, является «растворенность Я в собирательном *МЫ*, что подтверждает принцип "единства во множественности"» [Одинцова 2021; 99]. Анализируя множественность как общую характеристику местоимения *МЫ*, Е.В. Грищенко выделяет три типа отношений, как «обобщающе-ограничительное *МЫ*, *МЫ*, совместно-ограничительное *МЫ* и обобщенно-личное *МЫ*»

[Е.В. Грищенко 2011; 310]. Характер употребления местоимения Мы, как отличительная черта русской языковой традиции, свидетельствует о приоритете коллективизма в русской языковой картине мира.

Другим способом крайне лаконичной репрезентации концепта «соборность» являются русские фразеологизмы, крылатые выражения, народные пословицы и поговорки, в которых с очевидностью проявляется присущие русскому народу когнитивным установкам и ценностным ориентациям. Здесь подчеркнем, что в основе данного концепта лежат и другие понятия, такие как коллектив, общинность, единение, мир и др. В одном из самых известных крылатых выражений «один за всех, все за одного» отражены коллективное сознание, круговая порука, взаимопомощь, поддержка, солидарность и единство. Эта идея часто используется как призыв объединиться. Приведем еще примеры из сборника «Пословицы русского народа», составленного В.И. Далем: «где у мира руки, там моя голова», «мир за себя постоит», «мир столбом стоит», «мира не перетянешь», «на миру и смерть красна», «один в поле не воин», «собором и черта поборем». Как отмечает Ю.А. Вьюнов, «соборность (и, как уже отмечено, коллективизм), являясь неотъемлемой частью архетипа русского человека, живет в глубине его души и поныне» [Вьюнов 2018; 454]. Такие маркированные высказывания отражают наиболее существенные и устойчивые ценностные доминанты в формировании менталитета русского народа.

Концепт «соборность» в современной русской лингвокультуре является ключевой составляющей русской языковой картины мира, константой русской национальной культуры, играет особую роль в формировании и укреплении традиционных ценностей. Возвращение к духовно-традиционным ценностям, культурно-историческому опыту имеют важное значение для российского народа в сохранении культурной самобытности

и общероссийской гражданской идентичности, что позволяет русскому человеку эффективно реагировать на вызовы и угрозы, крепко поддерживать социальное единство и всесторонне способствовать укреплению национального возрождению.

Литература

1. *Воробьев В. В. Лингвокультурология : (Теория и методы)* / В. В. Воробьев. - Москва: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1997. - 331 с
2. *Выюнов Ю. А. Концепт "русская соборность" как социокультурный феномен / Ю. А. Выюнов // Русский язык и культура в зеркале перевода. – 2018. – № 1. – С. 454.*
3. *Грищенко Е. В. Концепт соборность и его реализация в мы-дискурсе / Е. В. Грищенко // Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. Серия: Филология. Социальные коммуникации. – 2011. – Т. 24 (63), № 2-1. – С. 310.*
4. *Лазарев В.В. Соборность // Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии Российской акад. наук, Национальный общественно-научный фонд; науч.-ред. совет.: В. С. Степин - пред. совета и др. - Москва: Мысль, 2010. С.580.*
5. *Одинцова И.В. Концепт СОБОРНОСТЬ в русской языковой картине мира / И. В. Одинцова // Язык, сознание, коммуникация / Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. Том Выпуск 63. – Москва: ООО "МАКС Пресс", 2021. – С. 99.*
6. *Ушинский К.Д. «Родное слово» (1861) // Собрание сочинений в 11 тт. Т.2. Педагогические статьи 1857–1861 гг. М., 1948. С. 557.*

Лоран Силоре

(Казанский федеральный университет)

ЯЗЫК СОВРЕМЕННЫХ РУССКИХ ПЕРЕВОДОВ: ВЗГЛЯД БИЛИНГВА

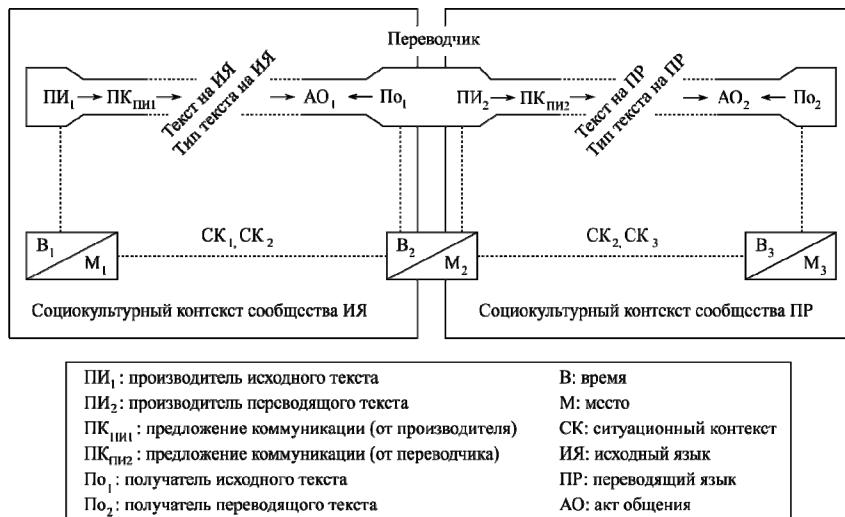
Переводология долгое время не была предметом научного изучения, фактически считалась субъективной или даже результатом художественного или ремесленного труда. Как отмечает Катарина Рейсс, наука о переводе зародилась только с середины XX века: «только после Второй мировой войны наступил поворот [...], который позволил образовать самостоятельную дисциплину, основанную на размышлениях о переводе, распространенных почти повсеместно и исходящих от исследователей с самых разных горизонтов» [Reiss 2009; 2]. Данная дисциплина сформировалась, в частности, благодаря работам таких ученых, как советские А.В. Федоров, Я.И. Рецкер, В.Н. Комиссаров, А.Д. Швейцер, А.А. Смирнов, Roman Jakobson, североамериканцы J. P. Vinay и J. Darbelnet, Джеймс С. Холмс, Альберт Юджин Нид, европейцы Шарль Балли, Jean-René Ladmiral, Friedrich Nies и многим другим.

В данной статье обращено особое внимание сопоставительному анализу фигур речи французского оригинала с русским переводом: как фигуры речи, присутствующие во французской версии, передаются на русском языке? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо интересоваться переводческой наукой, а также стилистикой.

Долгое время перевод следовал логике «точности», «верности»: художественный текст рассматривался как последовательность языковых единиц, для которых переводчик ищет «логический» перевод, как указывает лингвист Кристиан Баллиу: «верность определялась как передача всех формальных элементов оригинала и сохранение его смысловых и стилистических функций»

[Balliu 2005; 934]. Как отмечает Н.В. Габдреева, до появления переводоведения на русский язык были переведены многие классики золотого века французской литературы, начиная с XVIII века [Габдреева 2019]. Споры о том, как переводить, продолжались на протяжении XVIII и XIX веков. »В течение этого периода французский язык оказывал немаленькое влияние на русскую языковую систему» [Габдреева 2022; 122] и на общество в целом.

Основатель переводоведения А.В. Федоров считает, что переводить перевести значит «выразить **верно** и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка» [Федоров 2002; 15], и что необходимо прежде всего искать **эквивалентность**, **«адекватность»**, **«полноценность»**. Альберт Юджин Нид, американский лингвист и переводчик, также обращается к вопросу значения, эквивалентности: «*the translator must strive for equivalence rather than identity*» [Nida 2003; 12]. Исследователь главным образом выдвигает понимания контекстуальной согласованности (ближайшее лексическое значение между двумя языками, в зависимости от контекста) и динамической эквивалентности (при котором воздействие текста на читателя на целевом языке должно быть идентично воздействию текста на языке оригинала на читателя на языке оригинала). Советский переводчик Н.К. Гарбовский, с другой стороны, говорит о формальном эквиваленте (в котором перевод очень близок к дословному переводу), о смысловом эквиваленте (в котором смысл остается тем же, но выражается разными средствами на каждом языке) и о ситуационном эквиваленте (в котором используемые лингвистические единицы в двух языках различны, но в целом описывают идентичную ситуацию). Также Катарина Рейсс, используя следующую диаграмму от Reiß/Verbeek [Рейсс 2009; 44] позволяет пояснить влияние социокультурной среды:



ПИ₁: производитель исходного текста

В: время

ПИ₂: производитель переводащего текста

М: место

ПК_{ПИ1}: предложение коммуникации (от производителя)

СК: ситуационный контекст

ПК_{ПИ2}: предложение коммуникации (от переводчика)

ИЯ: исходный язык

ПО₁: получатель исходного текста

ПР: переводящий язык

ПО₂: получатель переводящего текста

АО: акт общения

Производитель сообщения (текста), переводчик и читатель развиваются в трех разных средах. Понимание сообщения конечным читателем переведенного текста зависит от способности переводчик ретранслировать данный текст адекватно, то есть соблюдать различные уровни эквивалентности, изложенные ранее. Однако на практике при переводе происходит потеря информации: полной эквивалентности быть не может.

Также полезно посмотреть на стилистику. Предлагается взять за основу работу Шарля Балли, который различает **факты выражения** и **средства выражения**. В сопоставительной лингвистике приняты термины «план содержания» и «план выражения». Фактом выражения является словосочетание, письменное или устное, в котором встречается проявление идеи, мысли, концепций, чувств собеседника, образ сравнения отвлеченных понятий с предметами чувственного, реального мира; тогда как этот образ создан с помощью лингвистических средств, использованных для выражения этой идеи, таких как метафоры, инверсии, фразеологизмы, игры слов и т.п., то есть с помощью средств выражения. Для их изучения он

предлагает следующий 5-этапный метод. **Подготовительное исследование** сначала дает возможность: 1) разграничить факты выражения путем выделения слов из групп слов, образующих единицу друг от друга, 2) выявить факты выражения, изучить их значение; что означает установление соответствия между фактом выражения и идеей, значением, путем поиска строго логического эквивалента. **Конструктивное исследование** позволяет: 3) исследовать сущность фактов выражения, проводя постоянное и инстинктивное различие между логическими характерами и аффективным тоном языковых фактов (противопоставление факта выражения его логическому эквиваленту), 4) поиск естественных аффективных черт характера (эффекты по интенсивности, эффекты, вызываемые чувствами удовольствия и неудовольствия, эстетическая ценность эффектов) и, наконец, 5) поиск черт характера путем эвокации (т.е. принадлежность употребляемой лексики к определенной социальной группе).

Теперь можно ориентироваться на практический анализ. Анна Гавальда, французская писательница, автор сборника рассказов «Мне бы хотелось, чтоб меня кто-нибудь где-нибудь ждал...» пишет в рассказе «Девермон-Младший» в весьма своеобразном стиле, в частности, автор:

- регулярно обращается к читателям от первого лица;
- использует лексическое поле из разговорного стиля, часто - просторечного, как во время повествования, так и во время диалогов персонажей;
- использует очень прерывистый, часто бессвязный синтаксис, экспрессивный эллипсис, употребляет курсив, заглавные буквы, множит знаки препинания, широко употребляет междометия, что создает эффект живой, спонтанной разговорной речи и поддерживает высокий, динамичный ритм при чтении;

- использует широкий набор фигур речи, которые часто соединяются в одном, зачастую коротком предложении;
- включает многочисленные отсылки к французской культуре: топонимы, названия известных магазинов, ресторанов, марки и модели местных автомобилей, кинематографические ссылки и т.д.

Все эти особенности стиля делают произведения Анны Гавальды интересным и богатым источником для следующего практического лингвистического анализа. Проиллюстрируем на основе 5 примеров.

В предложении «Il a griffonné son papier rose» [Gavalda 1999; 90] присутствует **метафора**. Во Франции с 1922 по 2013 год водительские права были розовыми. В переводе находим: «Инспектор подмахнул розовую бумашку» [Гавальда 2008; 90]. Метафора сохранена, это калькирование. Контекст помогает понять, что речь идет о водительских правах, ведь в предыдущем абзаце присутствует словосочетание *сдавать на права*.

Следующий пример. «Alors qu'une soirée chez la fille de Bidule au château de La Bidulière, voilà de l'énergie bien employée» [Gavalda 1999; 91]. Здесь наблюдается **изотопия**, в которой главное слово *Bidule*, обознающее «нечто, название которого точно не известно и для чего нет желания его уточнять дальше» [сайт Larousse] используется дважды и имеет здесь уничижительный оттенок: богатый или респектабельный человек, чью личность не хочется знать. Имя нарицательное здесь преобразуется в имя собственное. Добавление отчества частицы *La* в словосочетание *La Bidulière* относится к возможному дворянскому титулу семьи, владеющей замком. Русский перевод. «А вот быть приглашенным на вечеринку к мадемуазель де Знамокто в замок Знамокакой – другое дело, ради этого стоит расстараться» [Гавальда 2008; 91]. Изотопия сохраняется. Слово *Bidule* здесь заменено на *Знамокто*, обознающее

«известно, ясно» [сайт Картаслов]. Переводчик добавила суффикс *-кто* для создания имени собственного, сохранив частицу «Де». Замена слова *fille* на *мадемуазель*, являющееся транскрибией французского существительного *mademoiselle*, помогает усилить дворянскую принадлежность, а также юный возраст персонажа. Уровень просторечного языка сохранен. Добавление суффикса *-какой* помогает усилить образ незначительности.

В предложении «*Sa maman pète plus haut que son cul*» [Gavalda 1999; 87] обнаружен **фразеологизм**, означающий, что у человека слишком завышена самооценка, а иногда он презрителен, пренебрежительно относится к другим. Принадлежность слова *cul* к вульгарному языку позволяет выделить сильную черту характера путем **эвокации** (оно используется в низшей социальной среде, имеет негативный оттенок). Переведенная версия: «Его мамаша много о себе понимает» [Гавальда 2008; 87]. Здесь сохранен фразеологизм, используется **частичный эквивалент**. Лексика полностью заимствована из литературного языка, тогда как во французском она принадлежит к вульгарному регистру. Также в русской версии *tata* заменяется на *мамаша*, что добавляет всему негативный оттенок.

Рассмотрим еще один пример: «*C'est comme Obélix, il fallait tomber dedans quand tu était petit*» [Gavalda 1999; 87]. Этот отрывок особенно интересен тем, что включает в себя две фигуры речи. Первая – это **сравнение**: *comme Obélix*. Вторая – **эллипс**: *il fallait tomber dans la potion magique*. Однако самое примечательное здесь – сильное присутствие лингвокультурной отсылки к очень известному во Франции комиксу: Астерикс и Обеликс. Обеликс, попав в детстве в волшебное зелье друида Панорамика, обладает постоянными сверхспособностями, тогда как на принимающих его взрослых эффект носит лишь временный характер. Из-за этого Обеликсу запрещено пить его повторно. Русский перевод дает: «Это врожденное» [Гавальда 2008; 88].

Выражение просто переводится двумя словами с использованием его логического синонима. Все стилистические средства стерты: основная причина – слишком сильный лингвокультурный компонент, присутствующий в исходном предложении.

«*Elles ne sont pas toutes sauvages les donzelles*» [Gavalda 1999; 91]. Здесь, чтобы описать характеристики некоторых девушки на вечеринке (огненные, страстные, открытые), избегая при этом упоминания этих характеристик, автор использует **литоту**. «Девчонки-то не такие уж недотроги» [Гавальда 2008; 92]. В русской версии сохраняется литота, однако слово *sauvages* заменено лексикой, относящейся к стилю разговорной речи.

В заключении можно отметить, что стилистические средства сильно отличаются при переводе. Хотя эквивалентность в целом в значительной степени соблюдается, стилистические средства неизбежно различаются. Однако примечательно отметить, что фигура речи почти всегда транскрибируется фигурой речи (независимо от того, идентична она или нет): это во многом связано не только с навыками переводчиков, но и с соблюдением принципа эквивалентности, который позволяет сохранить равное воздействие текста на читателей на двух разных языках. Если бы это было не так, то переведенный текст потерял бы весь свой вкус, а стиль письма автора был бы утрачен.

Литература

1. Габдреева Н.В. История французской лексики в русских разновременных переводах / Н.В. Габдреева. – Монография / (Изд. 2-е, испр. и доп.) – Москва: Ленанд, 2019.
2. Габдреева Н.В. Разновременные переводы французской литературы и некоторые процессы ассимиляции заимствований / Н.В. Габдреева // Язык и действительность. Научные чтения на

кафедре романских языков им. В.Г. Гака: сборник статей по итогам VII международной конференции. – Москва, 2022. – С. 121-124.

3. Гарбовский Н.К. Теория перевода / Н.К Гарбовский. – Москва: Московский университет, 2004.

4. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): для институтов и факультетов иностранных языков. Учеб. пособие. / А.В. Федоров. – 5-е изд. – Санкт-Петербург: Филологический факультет СпбГУ, 2002.

5. Balliu Christian Clefs pour une histoire de la traductologie soviétique / Christian Balliu // Meta, journal des traducteurs. – Вып. 50, №. 3. – Bruxelles: ISTI, 2005. – С. 933-948.

6. Nida Albert Eugene The theory and practice of translation / Eugene Albert Nida, Charles Russel Taber. – 4-е изд. – Boston: Brill, 2003.

Reiss Katharina Problématiques de la traduction / Katharina Reiss. – Paris: Economica, 2009.

Садури Хасанет

(*Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы*)

**ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ЛЕКСИКА
В ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗЕ ТУНИСА
В РОМАНЕ В. МИХАЛЬСКОГО «ВЕСНА В
КАФАГЕНЕ»**

Лексические единицы, которые имеют эмоциональную окраску, в разных лингвистических исследованиях называют по-разному: «эмоционально-окрашенная лексика», «эмоционально-экспрессивная лексика», «эмоционально-оценочная лексика», «экспрессивно-оценочная лексика», «эмоциональная» или «экспрессивная» или «эмотивная лексика» [Карасик, Дмитриева 2005; 7]. Отметим, что в лингвистике нет единого мнения относительно соотношения между понятиями «эмоциональность», «оценочность» и «экспрессивность». К примеру, «эмоциональность» может рассматриваться как выражение эмоций, «оценочность» - в виде выражения оценки или суждения, а «экспрессивность» как средство выражения индивидуальных чувств и переживаний [Тер-Минасова 2000; 115].

Традиционно эмоционально-оценочная лексика делится на две большие группы, которые включают в себя слова с положительной и слова отрицательной (негативной) характеристикой.

В процессе анализа романа В. Михальского мы рассмотрели лексику данных двух групп.

Рассмотрим единицы, которые связаны по своему значению с положительными эмоциями, к ним можно отнести радость, любовь, желание, надежду, смех, веселье, восхищение, доверие, мужество, отвагу, смелость, восторг,

благодарность, наслаждение, удовольствие и другие. Эмоционально-оценочная лексика в произведении В. Михальского дает возможность увидеть выражение ярких эмоциональных реакций его героев на события, которые описываются в романе. Благодаря этому мы можем установить, какие чувства и эмоции рождаются у персонажей с учетом чужой культуры, а также другой природы, климата, уклада жизни: «*Ехать было приятно, упругий встречный ветер доносил запахи водорослей*» [Михальский 2021; 60]; «*У ее парадного подъезда пританцовывает от переполняющей его радости обладания жизнью полненький смуглый мальчуган лет десяти*» [Там же; 9]; «*Но она ничего не могла с собой поделать: все ее юное существо трепетало от беспричинной радости и неукротимого желания: жить, жить, жить!*» [Там же; 29]; «*Кто-то смеялся, а кто-то и плакал от радости, кто-то хлопал в ладоши, как на спектакле, который завершился благополучным финалом*» [Там же; 63]; «*Все трое казались изможденными стариками, что особенно контрастировало с их шутовским одеянием и наполненными чистым сиянием необыкновенно веселыми глазами, в которых было столько детского доверия к жизни, столько радости и надежды*» [Там же; 153]; «*И они расхохотались с удовольствием и радостью людей, понимающих друг друга с полуслова*» [Там же; 110]; «*Спасибо, спасибо за честь. – Иван Павлович покраснел, а его светлые голубые глаза вдруг налились синевой и заблестели*» [Там же; 106]; «*Девочки, проходите, присаживайтесь, – приподнимаясь с кресла, радушино сказал маршал. – Впрочем, что это я, старый дурень! Надо же обняться, расцеловаться!*» [Там же; 107]; «*В войну мы сотрудничали с банкиром Жаком. Это был замечательный человек, флотский офицер. Прекрасный человек!* – сказал губернатор с искренним восхищением» [Там же; 59].

Приведенные примеры демонстрируют, что благодаря эмоционально-оценочной лексике раскрывается внутренний

мир героев, а главное - п оказано их отношение к Тунису как к стране, которая не является для них родной. Положительные эмоции – восхищение и радость – преобладают, за счет чего и создается образ, который наполнен светлыми и приятными переживаниями, что существенно влияет на восприятие читателем не просто описанного в романе литературного мира, но и Туниса в целом.

Помимо лексики с положительным значением, в тексте употребляется и лексика с отрицательной оценочностью, которая выражает следующие эмоции: злость, страх, скуку, печаль, горечь, тоску, боль, растерянность, жалость, одиночество, тревогу, оцепенение, тяжесть, ненависть, зависть, и др. Анализ отрицательной эмоционально-оценочной лексики в романе В. Михальского позволил выделить негативные эмоциональные состояния героев, которые также демонстрируют восприятие Туниса.

Самым ярким проявлением отрицательных эмоций оказалось злость/злоба, выраженные в акте насилия и агрессии: «*Подросток вскочил на ноги и, чтобы сорвать зло, вдруг выстрелил из нагана в адмиральский затылок...*» [Михальский 2021; 16]; «*Это очень воинственное племя, у них лучшие лошади во всей Сахаре, они богаты и коварны, как никто другой*» [Там же; 158]; «*А бабушка говорила, что гордыня – зло*» [Там же; 133]; «*А злой сирокко все выл, все царапался, все скребся о деревянные ставни, подбитые войлоком*» [Там же; 123].

Кроме того, грусть и душевная тяжесть отражается и на настроении персонажей, что раскрывается в выражении их лица и высказываниях: «*Ее глаза оставались при этом весьма печальными*» [Михальский 2021; 94]; «*В таком случае это особенно печально. Боже, какие мы были наивные!*» [Там же; 94]; «*Я знаю, – печально проговорила Хадижса, – я сама такая, моя мама ненавидела моего отца всю жизнь, и день его смерти стал для нее днем избавления*»

[Там же; 123]. Проявление подобных чувств и эмоций придают характерам героев глубину и сложность.

Также на страницах произведения мы находим примеры, которые демонстрируют тоску, являющуюся чем-то физически тяжелым и представляющую собой безысходность: «*Тоска на корабле стояла такая лютая, что Машенька уговорила себя немножечко согрешить*» [Михальский 2021; 68]; «*Боже, какая тоска! Я сдохну тут от тоски!* – И, уткнувшись лицом в грудь Машеньки, заплакала навзрыд, некрасиво, с простонародным бабьим подыванием, с хлюпаньем носом, с размазыванием макияжа по лицу» [Там же; 139].

Иногда слезы могут представлять собой особую форму эмоционального и душевного очищения: «*Никогда в жизни не плакалось ей так сладко, такими облегчающими душу слезами*» [Михальский 2021; 139]; «*Его высокопревосходительство тоже измучился: чуть что, она в слезы, в истерику*» [Там же; 145]; «*Чистые, облегчающие душу слезы катились по щекам Машеньки, падали на письмо, и от этого буквы в некоторых местах расплылись, и следы слез так и впечатались в плотную высококачественную бумагу на многие десятилетия*» [Там же; 168].

В тексте произведения отражается душевный конфликт и неопределенность в эмоциональных переживаниях: «*Это страшновато. Попробуй не подай такому! И многие подают: срабатывает инстинктивная боязнь испортить себе жизнь*» [Михальский 2021; 10]. Нередко такой конфликт перерастает во внутренний страх: «*Толпа такая же страшная стихия, как огонь и вода*» [«Весна в Карфагене»; 27]; «*И она казалась себе такой жалкой, такой одинокой, и было так страшно, что она стала вдруг дрожать всем телом и продролжала и простучала зубами до полного изнеможения, до полного забытья*» [Там же; 101]; «*Это было понятно каждому и вызывало щемящее чувство*

зависти и безответной тревоги [«Весна в Карфагене»; 163].

Тема растерянности служит элементом сюжетного развития, который добавляет неожиданные повороты. Растерянность нередко становится источником неприятных ситуаций: «*От растерянности он даже бросился зачем-то перебегать улицу и едва не попал под автомобиль*» [Михальский 2021; 96].

Отрицательные эмоции могут также служить средством, позволяющим нарушать монотонность повседневности: «*Дамы переговаривались возбужденно, весело – всем так наскучило море и так хотелось на гречиную землю!*» [Михальский 2021; 64]; «*Однако спать Машеньке совсем не хотелось, и она быстро сообразила, чем удержать около себя доктора Франсуа, чтобы ей не было так томительно скучно, не лезли в голову всякие мрачные мысли и не приставала Николь со своими мелочными заботами*» [Там же; 140]; «*Право? Святая наивность. Наши права мы похоронили в России*» [Там же; 67].

Отрицательная эмоционально-оценочная лексика в романе В. Михальского показывает разнообразные оттенки переживаний героев, а также позволяет читателю понять их внутренний мир и отношение к жизни в чужом Тунисе.

Так, эмоционально-оценочная лексика позволяет автору создать многогранный и глубокий образ героев, что дает возможность читателю ощутить их эмоциональное состояние, внутренние столкновения и поиск смысла в жизни в чужой стране [Викулова 2014; 66]. Образ Туниса в романе имеет двойственную оценочную окраску, герои испытывают как положительные, так и отрицательные эмоции, однако положительные эмоции преобладают.

Литература

1. *Адамович Е.А.* Понятие эмоционально-оценочной лексики. // Идеи. Поиски. Решения: сборник статей и тезисов XV Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов, Минск, 23 ноября 2021 г. В 6 т. Т. 1 / БГУ, Филологический фак., Каф. английского языкознания; [редкол.: Н. Н. Нижнева (отв. ред.) и др.]. – Минск: БГУ, 2021.
2. *Викулова Л.Г.* Структуры моделирования ценностных ориентиров дискурса социальной реальности в массмедиийном коммуникативном пространстве // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2014. – № 2. – С. 55–63.
3. *Гураль С. К.* Язык как процесс и как саморазвивающаяся система. // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 298. – С. 32–35.
4. *Карасик В.И., Дмитриева О.А.* Лингвокультурный типаж: к определению понятия // Аксиологическая лингвистика: Лингвокультурные типажи: сб. науч.тр. Волгоград: Парадигма, 2005. – С. 5–25.
5. *Михальский В.В.* «Весна в Карфагене». Цикл романов «Весна в Карфагене». Роман в шести книгах (комплект из 6 книг) – М.: Согласие, 2021.
6. *Стернин И.А.* Эмоция и оценка в семантике слова // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2018. – № 4. – С. 95–96.
7. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – Москва: Слово, 2000.
8. *Харченко В.К.* Разграничение оценочности, образности, экспрессивности и эмоциональности в семантике слова. - РЯШ, 2010, № 3.
9. *Шакlein В.М., Цуй Ливэй, Микова С.С.* Лингвокультурные образы России и Китая в художественных произведениях представителей русской дальневосточной эмиграции: монография. - Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2017.
10. *Шаховский В.И.* Типы значений эмотивной лексики. // Вопросы языкознания. № 1. 1994. с. 20–25.

Ф. Хематзадех

(Казанский (Приволжский) федеральный университет)

ВИДЫ ЗАИМСТВОВАНИЙ НА ОСНОВЕ РУСИЗМОВ В ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКЕ

Языки постоянно меняются, и по необходимости они используют различные методы для расширения и обогащения своего словарного запаса; одним из таких методов является заимствование.

Заимствование – универсальный языковой процесс, при котором единицы одного языка принимаются и усваиваются другим языком [Маринова 2012; 88]. На самом деле, заимствование – это процесс овладения единицами разных уровней языковой системы, включая фонетику, морфологию, семантику, лексику и синтаксис, и необходимо ограничить термин «заимствование» на каждом уровне: фонетическое заимствование, семантическое заимствование, лексическое заимствование, морфологическое заимствование, синтаксическое заимствование.

В разных культурах и обществах отношение к заимствованиям может различаться. С одной стороны, заимствования могут обогатить язык новыми словами, понятиями и выражениями и расширить его функциональные возможности. Они также могут быть свидетельством культурного обмена и взаимодействия между различными народами и культурами. Однако с другой стороны, чрезмерное заимствование слов и выражений из других языков может привести к потере самобытности и утрате уникальных особенностей родного языка.

Существует два основных способа проникновения заимствованных слов в лексику: устное и письменное. Устные заимствования характерны для древних эпох и мест, где бытовые контакты между носителями разных языков происходят без письменной коммуникации. Книжные

заимствования происходят через литературу и отличаются стилистической окраской книжной речи. Они ближе к оригиналу по значению и облику, но труднее усваиваются языком, сохраняя некоторые черты, чуждые его фонетике и грамматике [Ахманова 1969; 151].

Разные источники делят заимствованные слова на разное количество групп. Э. Хауген выделяет три основных вида заимствования: заимствованные слова, кальки и семантические заимствования. Он утверждает, что заимствование слова происходит, когда из другого языка переносится как значение, так и звуковая форма этого слова. В случае калькирования происходит перенос общей структуры слова вместе с его значением, но используются морфемы родного языка на место всех иностранных морфем. Семантическое заимствование заключается в том, что слово приобретает новое значение благодаря семантическо -му и фонетическому сходству с каким-либо словом иностранного языка. Подобную классификацию использует и Крысин [1968, 19]. Э. Хауген упоминает также гибридные заимствования, которые содержат и иноязычные, и родные элементы [Хауген 1972; 352]. Далее анализируем виды русских заимствований в персидском языке на основе этого деления:

Заимствование слова из одного языка в другой может включать как перенос значения, так и звуковую форму. Например, персидское слово "آتمان" [ātāmān] было заимствовано из русского "атаман" не только с сохранением его значения (военно-административный начальник), но и сохранилось его произношение. В этой группе есть много других заимствований, таких как хамут, балалайка, самавар, червонец и т. д.

Калькирование в книге «Современный русский язык» определяется следующим образом: «Калька в лексикологии – это слово, построенное по образцу соответствующего чужого слова путем передачи его составных частей с помощью словообразовательных

элементов». При калькировании чужое слово не переходит в другой язык, а используется исконный языковой материал. Однако калькирование тоже можно считать заимствованием, но тогда заимствуется семантика соответствующих словообразовательных частей слов, не сами слова [Новиков и др 1987; 91-92]. Примером семантических калек в персидском языке может быть слово بازار مکاره [bāzār-e makkāre], заимствованное из русского слова «Макарьевская ярмарка». В этом лексемах одновременно происходят два процесса - заимствование и калькирование. первая часть прототипа (Макарьевская) заимствована языком-рецептором, а вторая часть (ярмарка) переведена на персидский.

Семантическое заимствование это заимствование нового значения (часто переносного) к уже имеющемуся в языке слову. К примеру, слова *brigade* и *pioneer* существовали в английском языке и до проникновения в него «советизмов», но такое значение, как «трудовой коллектив» и «член пионерской организации» они получили под влиянием русского языка послеоктябрьского периода [Ташматов 2016; 87]. В персидском языке не найдено русских заимствований из этой группы.

Гибридные заимствования, передающие иностранные морфемы полностью или частично. Например, добавляя персидские прилагательные к заимствованному слову "лента", образуются новые словосочетания: لنت برق [lent-e bary] – 'электрическая лента'; لنت ترمز [lent-e tormoz] – 'тормозная лента'. Также иногда слово формируется добавлением персидского глагола к существительным русского происхождения. персидские глаголы в данном случае имеют чисто грамматическое значение, а их лексическое значение передается русскими заимствованиями. Например:

آسفالت کردن [boksel kardan] – ‘буксировать’; آسفالت کردن [āsfālt kardan] – ‘асфальтировать’.

В ходе анализа было выявлено, что заимствование представляет собой универсальный языковой процесс, способствующий расширению и обогащению лексикона. Различные виды заимствований, такие как фонетическое, семантическое, лексическое, морфологическое и синтаксическое, позволяют языку усваивать и адаптировать элементы других языков.

Отношение к заимствованиям может быть двояким: они могут обогатить язык новыми концепциями и выражениями, а также свидетельствовать о культурном обмене, но при избыточном использовании могут привести к потере самобытности родного языка.

Проникновение заимствованных слов в лексикон может происходить как устным, так и письменным путем. Важно отметить, что калькирование, хотя и не переносят слова целиком, также является формой заимствования, способствующей передаче семантики чужого слова через элементы исконного языка.

Исследование показало, что наибольшее количество русизмы в персидском языке относится к первому виду.

Литература

1. *Маринова Е.В.* Иноязычная лексика современного русского языка: учеб. пособие. – М., 2012.
2. *Хауген Э.* Процесс заимствования. Новое в лингвистике. Выпуск VI, языковые контакты. – М., 1972.
3. *Новиков Л.А., Иванов В.В., Кедайтене Е.И., Тихонов А.Н.* Современный русский язык. Теоретический курс. Лексикология, – М., 1987.
4. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. – М., 1966.
5. *Ташматов, А. Т.* Некоторые теоретические вопросы языковых заимствований // Проблемы современной науки и образования / А. Т. Ташматов. – М., 2016.

Ян Юнья

(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)

ВЫРАЖЕНИЕ КОНЦЕПТА ДЕЛОВОЙ РЕПУТАЦИИ
商业信誉 **В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ**
КАРТИНЕ МИРА

Изучением концепта в области лингвокультурологии занимаются известные ученые: В.И. Карасик, С.Г. Воркачёв, Ю.С. Степанов, Н.Д. Арутюнова, Г.Г. Слышкин, В.А. Маслова и другие. Их взгляды не противоречат друг другу, а скорее объединяются и дополняют друг друга, наполняя образ концепции. Культура понимается как комплекс понятий и их взаимосвязанность. Концепт исследуется со всех сторон: дается его определение, структура, тип и метод анализа концепта.

Рассмотрим значение слова «репутация» в словарях.

В «Толковом словаре» С.И. Ожегова: «Репутация,-и, жен. Приобретаемая кем-чем-н. общественна я оценка, общее мнение о качествах, достоинствах и недостат ках кого-чего-н. Хорошая, плохая р. Незапятнанная р. Пороч ить чью-н. репутацию.

В «Большом китайско-русском словаре»: «Репутация-
名声 míngshēng, 声望 shēngwàng, 声誉 shēngyù пользоваться
хорошей [дурной] репутацией - 有好(坏)名声 незапятнанная
репутация - 白璧无瑕的名声 коммерческая репутация 商业
信誉 shāngyè xìnyù и синонимы как деловой авторитет,
гудвилл, деловой авторитет; торговая репутация; финансовое
положение».

Итак, репутация — «сложившееся о лице мнение, основанное на оценке общественно значимых его качеств.

Деловая репутация — оценка профессиональных качеств» [Сергеева 2011; 632].

Понятие деловой репутации рассматривается как «нематериальное право, относящееся к юридическому лицу. Деловая репутация связана, прежде всего, с предпринимательской деятельностью и отражает деловые качества лица в общественном сознании» [Эрделевский 1988; 21].

Деловая репутация играет важную роль в мире бизнеса, и ее значение особенно высоко ценится как в русской, так и в китайской культуре. Однако концепт деловой репутации может варьироваться в зависимости от лингвокультурологических особенностей и представлений о мире.

В русской культуре деловая репутация обычно связана с понятием честности, надежности, профессионализма и ответственности. Успешный бизнесмен в России должен быть не только компетентным специалистом, но и иметь безупречную репутацию, которая строится на долгосрочных отношениях и доверии партнеров.

В китайской культуре деловая репутация также играет важную роль, однако у китайцев большое значение придается таким аспектам, как уважение к старшим, соблюдение традиций и обычаев, а также умение находить общий язык с партнерами. Важно понимать, что для успешного бизнеса в Китае необходимо не только иметь хорошие деловые навыки, но и умение уважать культуру и традиции страны.

В русской культуре деловая репутация часто связывается с понятием «честности» и «надежности». Например, в русском языке существует выражение "Репутация – это то, что о вас говорят за вашей спиной". Важно также уметь поддерживать свою репутацию на протяжении долгого времени, чтобы завоевать доверие партнеров и клиентов, например:

С другой стороны, в китайской культуре деловая репутация может быть связана с понятием "面子" (miànzi), что означает общественное достоинство и уважение. Важно сохранять "面子" как для себя, так и для своих партнеров, чтобы не нарушить общественное восприятие о своей личности и бизнесе. Кроме того, в китайской культуре большое значение придается умению строить отношения на основе взаимного уважения и доверия.

В китайском языке также существует несколько поговорок и пословиц, связанных с деловой репутацией:

1. 信誉如金 (xìng yù rú jīn) - 意思是信用就像黄金一样宝贵, 强调信誉的重要性。Это означает, что кредит ценится как золото, что подчеркивает важность доверия к нему.

2. 信守承诺 (xìn shǒu chéng nuò) - 意思是信守自己的承诺, 遵守诺言。Это значит *сдержать слово, выполнить обещание*.

3. 信誉卓著 (xìng yù zhuó zhù) - 意思是信誉非常出色, 声誉卓越。Это значит *иметь очень хорошую репутацию и выдающуюся репутацию*.

4. 一诺千金 (yī nuò qiān jīn) : 指许下的一个诺言有千金的价值。比喻说话算数, 极有信用。Выполненное обещание стоит тысячи золотых. Это метафора того, что человек должен быть верен своему слову и заслуживать доверия.

Данные идиомы отражают важность доверия и репутации в деловом мире, подчеркивая такие ценности, как выполнение обещаний и поддержание хорошей репутации.

В русском языке также существуют поговорки и пословицы, связанные с деловой репутацией:

1. "Доверяй, но проверяй" – это пословица, которая подчеркивает важность проверки информации и надежности партнеров в деловых отношениях.

2. "*Плохая слава хуже дурного имени*" - данная поговорка говорит о том, что плохая репутация или слава может быть еще хуже, чем плохое имя.

3. "*Репутация зарабатывается годами, а теряется за минуту*" - этот афоризм подчеркивает, что уважение и доверие заслуживаются долгое время, но могут быть потеряны очень быстро.

4. "*Слово - серебро, молчание - золото*" - данная пословица учит осторожности в высказывании мнений и слов, чтобы не повредить своей репутации.

5. "*Каков хозяин, такова и карта*" - этот образный выражение указывает на то, что деловая репутация компании или организации зависит от ее руководителя или владельца.

Таким образом, концепт деловой репутации в русской и китайской картине мира может быть представлен как сочетание профессионализма, надежности и уважения к культурным особенностям партнеров. Для успешного бизнеса необходимо умение адаптироваться к различиям в менталитете и строить долгосрочные отношения на основе взаимного уважения и доверия.

Литература

1. Сергеев А.П. Гражданское право : учебник / под ред. А.П. Сергеева, Ю.К. Толстого. — 5-е изд. перераб. и доп. — М. :А.В. Рожников, 2001. — Т. 1. — 632 с.
2. Эрделевский А.М. Диффамация // Законность. —1998. — № 12.
3. Ожегов С.И. Словарь, РЕПУТАЦИЯ | (academic.ru)– [Электронный ресурс] Дата доступа: 17.03.2024.
4. Словарь БКРС 商业信誉 (bkrs.info) – [Электронный ресурс] Дата доступа: : 17.03.2024.

ДОКЛАДЫ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОПИСАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Ахвани Алясурा Маулана Зуви
(Пензенский государственный университет)

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ БЕЗЛИЧНЫХ КОНСТРУКЦИЙ

В русском языке существует особая грамматическая категория – категория безличности. Данная особенность уникальна, так как предложение может быть без субъекта, производящего действие. Чаще всего безличные конструкции используется для выражения эмоций, состояний говорящих или описания природных явлений.

По мнению Л.А. Новикова, «безличное предложение – это предложение, имеющее главный член, который обозначает действие, состояние или знак, проявляющиеся или существующие как будто сами собой, и не относится к исполнителю действий или носителю знаков» [Новиков 1999; 854].

Таким образом, безличное предложение – это конструкция, в которой есть только сказуемое. Подобная конструкция обозначает действия или состояния, исполнитель которых не известен.

Безличность выражена сказуемым (это может быть глагол, наречие, категория состояния, модальное слово).

Безличные конструкции имеют следующие значения:

- явления природы, происходящие стихийно (*темнеет, дует*);

- состояние внутреннего мира, здоровья и психики человека (*мне страшно, мне холодно*);
- модальность (*надо, необходимо*).

Опишем безличные конструкции, использованные А.С. Пушкиным в повести «Метель» и проанализируем их стилистические особенности.

В данной повести достаточно много безличных конструкций. Это не случайно, так как автором рассказана полумагическая история встреч и расставаний молодых людей. Кажется, что какие-то неведомые силы ведут героев по жизни и устраивают их судьбу.

В первой половине рассказа наблюдаем историю Марии Гавrilовны и её тайного возлюбленного Владимира.

Автор рассказывает о любви героев друг к другу, о глубине их чувств. Проследим сюжет: оба героя старались быть вместе несмотря на запрет родителей Марии. Девушка согласилась сбежать с возлюбленным и венчаться с ним в церкви. Пушкин описывает чувство вины Марии из-за обмана, решения венчаться без их ведома. Она была в смятении и сомнении: с одной стороны, она сильно любит своих родителей, но с другой стороны Владимира любит так же сильно. Она выбирает возлюбленного, а родителям решает сознаться потом. Она уверена, что они её простят.

Мы можем наблюдать эту дилемму, когда Мария, рыдая, написала родителям прощальное письмо. Все эти эмоциональные действия выражены безличными конструкциями, которые выражают внутреннее состояние человека, т.е. эмоции и чувства.

Переходим к рассказу о Владимире и его роковому путешествию в церковь. Из-за сильной метели он потерял дорогу, но несмотря ни на что ехал вперёд, не зная, куда двигаться. Владимир попал в маленькую деревню и решил попросить жителей о помощи. В диалогах между Владимиром и этими случайными людьми активно

используются безличные конструкции, когда они обсуждают самый быстрый путь в церковь. Состояние погоды Пушкин здесь также детально описывает.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что безличные конструкции используются в повести «Метель» А.С. Пушкиным для описания внутреннего состояния персонажей. Это заставляет нас, читателей, полностью погрузиться во внутренний мир, психологию героев повести. Точное по стилистике использование безличных конструкций идеально подходит для представления персонажей, их эмоций.

Как уже было сказано ранее, данный стилистический приём в повести «Метель» помог А.С. Пушкину передать магию неведомых сил, неизбежность судьбы в человеческой жизни.

Литература

1. Новиков Л. А. Современный русский язык. – СПб.: Лань, 1999.
2. Пушкин А. С. Метель. Повесть. – М.: Художественная литература, 1985.

Аяри Эмна

(*Российский университет дружбы народов имени
Патриса Лумумбы*)

**ВЛИЯНИЕ ПОРЯДКА СЛОВ НА СЕМАНТИКУ
И СТРУКТУРУ ВЫСКАЗЫВАНИЯ У НОСИТЕЛЕЙ
АРАБСКОГО ЯЗЫКА**

В данной статье рассматривается важный вопрос влияния порядка слов на семантику и структуру высказывания в русском языке для носителей арабского языка.

Арабский язык исторически богат и обладает уникальными лингвистическими чертами. Одной из таких особенностей является возможность изменения порядка слов в предложении без изменения смысла, что открывает широкие возможности для выражения мысли и передачи информации. Это также может привести к разнообразным интерпретациям и двусмысленности в понимании содержания высказывания.

Кроме того, интонация играет ключевую роль в понимании смысла высказывания. Следовательно, исследование влияния порядка слов на семантику и структуру предложения на арабском языке является актуальной задачей для лингвистов.

Владение порядком слов на арабском языке – это важный навык, который влияет на понимание текста, точность передачи мысли и эмоциональную окраску высказывания. Изменение порядка слов может изменить акцент предложения, добавить новую информацию или даже привести к противоположному толкованию высказывания. Поэтому проведение детального анализа лингвистических особенностей и эффектов изменения синтаксиса на арабском языке представляет собой важную задачу [Золотова 1980; 68].

Нами были проанализированы различные примеры изменения порядка слов и его влияние на семантику и структуру предложения. Примеры были отобраны из различных текстов, чтобы охватить широкий спектр возможных синтаксических конструкций.

1. В арабском языке слово "كتب" (писать) можно поставить перед существительным для обозначения действия, например: "كتب الطالب رسالة" (писал студент письмо), а также можно передвинуть существительное в начало предложения: "الطالب كتب رسالة". Оба варианта передают одно и то же действие, но с различной формой акцента и эмфазы.

2. В арабском языке отсутствует чёткое различие между формой подлежащего и дополнительного слова, поэтому порядок слов может меняться в зависимости от контекста для выражения различных отношений, например: "الطالب عمل الواجب" (студент выполнил домашнее задание) и "الواجب عمله الطالب" (домашнее задание выполнено студентом). Оба предложения передают один и тот же факт, но с различной структурой [Цуканова 2008; 191].

Приведенные примеры позволяют сделать вывод о важности порядка слов в арабском языке для передачи семантики и структуры высказывания. Понимание лингвистических особенностей и эффектов изменения синтаксиса поможет улучшить владение языком, а также способствовать более точному и эффективному общению на арабском языке.

Влияния порядка слов на семантику и структуру высказывания у носителей арабского языка подчеркивает значимость изучения лингвистических особенностей данного языка и понимание воздействия синтаксических конструкций на общее восприятие текста. Учитывая сложности и многообразие арабского языка, данное исследование может способствовать расширению знаний о взаимосвязи между структурой предложения и его смысловым содержанием, а также помочь в развитии лингвистической науки в целом.

Литература

1. Золотова Г.А. Синтаксис основания коммуникативной лингвистики. – М.: Наука, 1982.
2. Цуканова В. Л. Базовый порядок слов и топикализация в арабском языке. *Acta Linguistica Petropolitana*. Труды института лингвистических исследований, 2008, IV (2), 189-193.

А-М. Березовски

(Приднестровский государственный университет
имени Т.Г. Шевченко)

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДИАЛОГА ЧЕЛОВЕК-МАШИНА

Антрапоцентризм восприятия мира человеком проявляется в том числе и его способностью вести диалог с любым объектом реального или вымышленного мира, реализуя свое представление о собеседнике в приписываемой ему речевой активности. Характеризующий современного человека подход к *трактовке познавательных процессов по аналогии с процессами переработки информации в сложном вычислительном устройстве* [Величковский] обеспечивает соответствующий инструментарий для подобного диалога в паре «человек-машина». Вместе с тем, диалог как естественная для человека форма общения предполагает действительную активность обоих участников, и в паре «человек-компьютер» сегодня роль подобного диалогового партнера выполняет искусственный интеллект (далее – ИИ). Сегодня, когда ИИ внедряется в процесс коммуникации в качестве непосредственного участника общения, появляются вопросы о его состоятельности в данной роли.

О диалоге между человеком и машиной говорили еще в прошлом веке, когда были представлены первые диалоговые системы вроде ELIZA, разработанная в Массачусетском технологическом институте США в 1966 г., и PARRY, сконструированная в Стенфордском институте США в 1972 г. Однако их функционал ограничивался лишь симуляцией типовой беседы. Современные чат-боты на основе ИИ разрабатываются так, чтобы их функционирование было максимально приближено к привычному для человека общению, в котором они могут стать равным участником коммуникации. Пока что общение с чат-ботом происходит на

базе «знаний» ИИ, занесенных в его программу или накопленных в процессе общения с пользователем. Однако развитие технологии искусственного интеллекта направлено на то, чтобы научить ИИ не просто накапливать и воспроизводить полученную информацию по запросу пользователя, но и самостоятельно ее анализировать, обрабатывать, а главное - строить собственные выводы, то есть *рассуждать*.

Развитие виртуального пространства привело к тому, что большинство пользователей всемирной паутины стали предпочитать именно общение с компьютером, нежели с реальным человеком. Возможно, это обусловлено тем, что в подобного рода коммуникации ИИ оказывается в более выигрышной позиции, чем живой человек – в решении задачи структурирования образа собеседника ИИ более продуктивен в силу абсолютной направленности на собеседника и отсутствия желания самовыражения и саморепрезентации.

Однако, исходя из того, что язык и общение формирует личность человека, определяют его индивидуальность и социальную роль в обществе, предпочтение подобного общения может способствовать замедлению развития человека как личности. Это проблема так называемой цифровой социализации: «цифровая виртуальная реальность, порождаемая технологиями, является результатом нового уровня развития коммуникации с одной стороны (цифровые коммуникации), а также бытийной, технически порожденной областью гибридизированного мира современного человека. <...> Символизация цифровых коммуникативных процессов порождает цифровую социализацию, наряду с этим развивается цифровой аутизм, как способ десоциализации» [Лазинина 2023; 8–9].

Живя в языке и во многом формируясь посредством языка, человек, развиваясь сам, развивает и язык; однако нельзя то же сказать об ИИ как о речевом партнере. Так, сегодня, чтобы получить более или менее адекватный ответ на

запрос даже не в рамках фатического, а специального (например, академического) общения, человек вынужден подстраиваться под ИИ, чтобы реализовать свои коммуникативные цели, что приводит к несостоятельности полноценного диалогового общения, где ИИ играет роль помощника, а не собеседника. С одной стороны, человек как субъект, наделенный потенцией самовыражения, может реализовать ее в общении с ИИ практически безо всяких ограничений, обусловленных социальными условиями, психологическими страхами и морально-нравственными запретами. С другой стороны, вряд ли именно такое, ничем не затрудненное самовыражение, удовлетворит коммуникативным ожиданиям индивида как человека говорящего.

Таким образом, понимая общение как максимально значимый для формирования личности человека процесс, взаимодействие с компьютером можно обозначить в некоторой степени его деструктивной формой. Подобная неполноценность коммуникации и массовая обращаемость общества к ней может привести к десоциализации и массовому экзистенциальному кризису.

Литература

1. Величковский Б. М. Компьютерная метафора [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1483.html>.
2. Миронов В. В., Сокулер З. А. Тоска по истинному бытию в дигитальной культуре // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2018. №1.
3. Лазинина Е.В. Коммуникативные процессы в виртуальной реальности цифрового общества: социально-философский анализ. Автореферат диссертации канд. наук. – Ставрополь. – 2023.

Я.В. Бовелиева

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

РУССКИЙ ЯЗЫК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ ТУРКМЕНИСТАНА

Целью данной статьи является исследование образовательной парадигмы Туркменистана и определение места русского языка в ней. Исследование также ставит целью анализ учебных программ по русскому языку в средних общеобразовательных школах Туркменистана.

Основная гипотеза исследования заключается в том, что для разработки эффективной методики обучения русскому языку внутри Туркменистана и студентов из этой страны необходимо понимание того, какое место занимает русский язык в образовательной парадигме этого государства.

Согласно данным информационного портала «Turkmenportal», в Туркменистане на данный момент «1760 средних школ, 37 средних профессиональных школ, 64 начальных профессиональных и 23 высших учебных заведения» [Портал государственных услуг]. Во всех них в том или ином качестве преподаётся русский язык. В средней школе русский язык включён в учебную программу в двух качествах: как родной и как иностранный.

В системе дошкольного образования преподавание русского языка не предусмотрено.

В высших учебных заведениях русский язык преподаётся только как иностранный. Если раньше в вузах была кафедра русского языка, то сейчас русский язык функционирует в рамках кафедры иностранных языков.

Таким образом, русский язык в качестве родного (второго родного) функционирует в образовательном пространстве Туркменистана только в средней школе.

На данный момент в Туркменистане существует только одна школа, преподавание в которой полностью ведётся на русском языке. Это совместная Туркмено-российская школа имени А.С. Пушкина, которая находится под патронажем Посольства РФ в Туркменистане. Все образовательные программы в этой школе соответствует российскому стандарту и преподавание ведётся согласно ФГОС. Ученики сдают итоговое тестирование по русскому языку и имеют возможность получить квоту на бюджетное обучение в вузах Российской Федерации. Учителя этой школы, как правило, этнические русские или билингвы, в совершенстве владеющие русским языком. Ученики принимают участие в различных олимпиадах, в том числе – международных. Совместная туркмено-российская школа им. А. С. Пушкина является единственным оплотом русской культуры и русского языка в Туркменистане. Других образовательных проектов, которые бы продвигали и развивали изучение русского языка в этой стране, на сегодняшний день не существует.

По данным портала МИД РФ, в 2001 году в стране действовало около 50 школ, обучение в которых полностью велось на русском языке (так называемые русские школы), и ещё 56, где обучение на русском языке велось только в русских отделениях (смешанные школы) [Русский язык в мире (Туркменистан). Доклад]. Сегодня в Туркменистане нет ни одной русской школы. На данном этапе по всей стране существует 71 школа с частичным преподаванием на русском языке (т.н. русские классы) [Портал государственных услуг]. Большинство из них – в Ашхабаде.

Абитуриенты, поступающие в российские и белорусские вузы, очень слабо знают русский язык. Согласно данным, которые опубликовали преподаватели ЮФУ (Ростов-на-Дону), «на первом курсе в начале первого семестра ... туркменские учащиеся демонстрируют пассивное владение языком: сформированы навыки

ознакомительного чтения, технические навыки письма, способность восприятия звучащей речи (бытового содержания) на слух. В таких аспектах как правильная грамотная речь, понимание на слух научной речи (лекционного материала), выступление на семинарских, практических занятиях туркменские студенты испытывают значительные затруднения» [Григорян 2021; 303]. Таким образом, можно сделать вывод, что уровень владения русским языком туркменскими студентами соответствует В1.

В настоящее время спрос на изучение русского языка значительно вырос в связи с расширением экономических, политических и образовательных связей Российской Федерации и Туркменистана. Этот спрос, как правило, удовлетворяют частные преподаватели русского языка из числа оставшихся этнических русских, учителей пенсионного и предпенсионного возраста (т.е. тех, кто получил образование в СССР и отлично владеет как самим языком, так и советской методикой его преподавания), и частные образовательные и языковые центры. Последних в стране достаточно много, но большинство из них – в Ашхабаде.

Основным пособием для преподавания русского языка как иностранного в частных образовательных центрах остаётся УМК «Дорога в Россию» [Антонова 2011; 64], привезённый в Туркменистан в 2014 году при посредничестве посольства РФ в Туркменистане.

Педагогическая нагрузка в школах Туркменистана сегодня составляет 24 часа в неделю. Из-за нехватки кадров средняя нагрузка учителя русского языка и литературы в русских классах туркменских школ – 36 часов. Часы преподавания русского языка по классам распределены следующим образом: в 5 классе и 6 классах по 5 часов в неделю, в 7 классе – 4 часа, в 8 классе – 3 часа, в 9 классе – 2 часа, в 11 и 12 классах по 1 часу [8. Программы для средних

общеобразовательных школ с русским языком обучения. Русский язык 5 — 12 классы].

Рассмотрим распределение учебных часов на примере «Годового учебно-календарного планирования по русскому языку для 7 класса общеобразовательной школы с русским языком обучения», утверждённом Министерством образования Туркменистана:

7 часов отводится на развитие речи. В основном это изложения и устные рассказы. Каждая тема фиксируется контрольным диктантом.

Приведённая ниже сетка часов должна была бы гарантировать высокий уровень владения языком. Однако и выпускники русских классов, согласно анкетированию туркменских студентов в российских вузах, не демонстрируют глубоких знаний русского языка [Григорян 2021; 306].

Тема	Количество часов
Повторение изученного	4
Причастие	25
Деепричастие	10
Наречие	18
Предлог	5
Союз	5
Частица	11
Междометие	2
Повторение	9

Это также является показателем недостаточного уровня подготовки педагогического состава и отсутствия эффективной методики преподавания, учитывающей современные реалии существования русского языка на территории Туркменистана.

Учебники, написанные туркменскими авторами, являются переработанной версией советских учебников, не

всегда адаптированных под существующую языковую ситуацию. Система упражнений выстроена традиционным образом, но содержание многих из них не способствует достижению поставленных целей. Некоторые ученики, поступающие в русские классы, совершенно не владеют русским языком, поэтому эффективность обучения таких учеников на базе существующих учебников вызывает определённые сомнения.

Выводы. Русский язык в образовательной парадигме Туркменистана функционирует как в качестве иностранного языка в национальной школе, так и в качестве родного в классах с русским языком обучения в средних общеобразовательных школах. В вузах страны – только как иностранный. В дошкольных учреждениях не преподаётся. Уровень преподавания в школах достаточно низкий, что объясняется неэффективностью учебно-методической базы и трудностями в получении доступа к методическим разработкам учёных из других стран. Отсутствие итоговой аттестации по русскому языку в школах Туркменистана не позволяет составить сколько-нибудь внятное представление о качестве усвоения программного материала по русскому языку. В то же время содержание учебной программы для школ с русским языком обучения, как и само их существование, позволяет определить высокий потенциал в вопросе изучения русского языка в Туркменистане при условии разработки эффективной учебно-методической базы, соответствующей реальной языковой ситуации.

Литература

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафонова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию. Учебник русского языка: в 3ч. - СПб., Златоуст, 2011.
2. Григорян А. А. Обучение русскому языку студентов из Туркменистана / А. А. Григорян, Е. Б. Попкова // Филологический

класс. – 2021. – Т. 26, № 4. – С. 302–315. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-04-27.

3. Докучаева, А., Роберова, Е. Правовой статус и реальная потребность в использовании русского языка в странах СНГ и Прибалтики (справка). – URL: <http://www.materick.ru/index.php?section=analitics&bulid=56&bulsectionid=4683>

4. Кудоярова Т. В. Русский язык в современной образовательной среде Туркменистана / Т. В. Кудоярова // Вестник РУДН. Серия Вопросы образования: языки и специальность. – 2010. – № 3. – С. 70–74.

5. Макеева И. Б. Учет особенностей туркменской культуры и языка при обучении РКИ студентов из Туркменистана / И. Б. Макеева. – URL: <http://docplayer.ru/30443150-Uchet-osobennostey-turkmenskoykultury-i-yazyka-priobuchenii-rki-studentov-iz-turkmenistana.html.pdf> (дата обращения: 03.09.2019).

6. Русский язык в мире (Туркменистан). Доклад.: [Электронный ресурс] // URL: <https://www.mid.ru/ru/maps/tm/1674251/>

7. Мамедов Б. Б. Функционирование русского языка в Туркменистане / Б. Б. Мамедов // Материалы международной научно-практической конференции специалистов-филологов и преподавателей русистов по проблемам функционирования, преподавания и продвижения русского языка за рубежом. – М. : Федеральное агентство по образованию ; Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2007.

8. Программы для средних общеобразовательных школ с русским языком обучения. Русский язык 5 — 12 классы. Ашхабад: Государственная издательская служба, 2023.

9. <https://turkmenportal.com/blog/57281/bolee-chem-v-70-shkolah-turkmenistana-vedetsya-obuchenie-na-russkom-yazyke#>

М.Н. Дмитриева, В.А. Коновалова
*(Санкт-Петербургский горный университет императрицы
Екатерины II)*

**ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПРИЕМЫ В ВИДЕОМАХ
А.А. ВОЗНЕСЕНСКОГО И ИХ ВОЗДЕЙСТВИЕ
НА АССОЦИАТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК
И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Видеомы – жанр визуальной поэзии, который был создан А.А. Вознесенским; поэт синтезировал графическое и образное, создав уклон на формирование ассоциативного ряда в сознании зрителя.

Рассуждая над проблемами изучения гуманитарных дисциплин в техническом вузе, мы решили проанализировать ассоциативный метод, который может быть внедрен в методику преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи». Анализируя работу когнитивных процессов, мы провели исследование, в рамках которого студенты технического вуза проходили опрос, представленный рассмотренными в статье видеомами А.А. Вознесенского без указания на авторство и названия работ. Цель исследования заключалась в том, чтобы изучить возможности ассоциативно-образного мышления респондентов с математическим складом ума.

В «Большом психологическом словаре» термин «ассоциация» трактуется следующим образом: «Ассоциация – возникающая в опыте индивида закономерная связь между двумя содержаниями сознания (ощущениями, представлениями, мыслями, чувствами и т. п.), которая выражается в том, что появление в сознании одного из содержаний влечет за собой и появление другого» [Мещеряков 2004; 38]. Отметим, что А.А. Вознесенский обращается к конкретным приемам, направленным на

раскрытие способностей человека к восприятию информации, представленной в виде изображения с текстовыми вставками.

Работы поэта-художника лаконичны по своей структуре. Так, в видеоме «Есенин и Айседора», построенной на омофонической игре слов («Есенин – Весенний – Повешанный»), А.А. Вознесенский создает ряд ассоциаций, связанных с судьбой поэта, в цепочке слов с контрастным смысловым контекстом [Вознесенский 1992; 8]. Полученные в ходе опроса ответы свидетельствуют о том, что исключительный ряд слов составил концепцию идеи изображения в сознании респондентов, определил важность наличия веревки в качестве предмета, отражающего трагический исход жизни С.А. Есенина.

Игра слов может достигать своего предела в открытии новых языковых элементов. В работе британского писателя А.Кестлера «The Act of Creation» впервые вводится термин «бисоциация», который заключает в себе способ создания нового смыслового объекта путем соотнесения понятий, взаимоисключающих друг друга: «combining two previously unrelated structures» [Koestler 1964; 27]. Видеома «Тьмать», в основе которой лежит принцип бисоциации, расширяет границы мировосприятия человека, привыкшего находиться в одной плоскости мышления [Вознесенский 1992; 338]. Возведенная в цикл языковая игра, образованная по принципу перестановки слогов одного слова (Мать – Тьма) создает новый образ, объединяющий в себе свет и тьму, жизнь и смерть. Важно отметить, что студенты технических специальностей при анализе изображения работают с формой, цветом, размерами элементов. Ассоциации опрошенных отражают тревогу и потерянность, в которых слово «мать» разрушает оболочку тьмы и оживает в новой интерпретации.

Заметим, что А.А. Вознесенский при создании видеом использует ритмические средства выразительности. Так, в работе «Маяковский» текстовая вставка представляет собой

олорифму: «Поэт + пуля = популярность» [Вознесенский 1992; 16]. Под воздействием данного приема респонденты, размыщая о цене успеха представителей творческих профессий, проводят параллель между испытаниями, выпадающими на долю поэтов, и популярностью, которая не всегда приходит к ним при жизни.

В работах «Век Пастернака» А.А. Вознесенский обращается к анаграммам [Вознесенский 1992; 352]. В данном приеме, который заключается в возможности перестановки букв одного слова с целью получения ряда других, поэт видит игру образов: «В имени «Пастернак» – таятся начертания значений: «Терн» – терновый венок его судьбы, распятой всесоюзной травлей, «рана», «страна», ... – это все его кодовые ключевые слова» [Вознесенский 1992; 361]. Использование анаграммы позволило поэту-художнику объединить составленные из букв фамилии слова в определенный шифр, пронизывающий фрагменты творческой биографии Б.Л. Пастернака. Анализируя предложенные студентами ассоциации, мы приходим к выводу, что многие из опрашиваемых далеки от авторской идеи.

Изучив ответы студентов технического вуза, мы заключаем, что респонденты выстраивают ассоциативный ряд к предложенным видеомам, в большей степени исходя из опыта, определяющего уровень их знаний в области литературы. Ассоциативно-образное мышление студентов с математическим складом ума работает с техническими составляющими изображений. Мы понимаем, что приемы, к которым обращается поэт-художник, помогают в раскрытии образов визуальной поэзии, направляют респондентов на аналитическую работу, и приходим к выводу, что ассоциативный метод может быть внедрен в методику преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе.

Литература

1. *Вознесенский А.А.* Видеомы. Стихи, визуальные объекты, проза. – М, 1992.
2. *Мицеряков Б.Г.* Большой психологический словарь. – М, 2004.
3. *Koestler A.* The Act of Creation. – L, 1964.

М.Н. Дмитриева, П.О. Столярова
*(Санкт-Петербургский горный университет императрицы
Екатерины II)*

**ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «МОЯ РОДИНА» КАК СПОСОБ
ПОГРУЖЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
В МЕЖКУЛЬТУРНУЮ СИТУАЦИЮ**

В современном мире многие развитые страны ведут конкуренцию за лидерство. Сфера образования является одним из наиболее действенных и результативных рычагов давления на мировой арене. Ежегодно Россия встречает огромное количество иностранных граждан из различных стран мира, приезжающих с целью получения высшего образования в российских вузах. Подготовка иностранных студентов к учёбе осуществляется благодаря курсам, которые проводятся на базе образовательных структур. Преподаватели русского языка как иностранного сталкиваются с рядом серьёзных проблем, таких как трудности внедрения новых методик в практику обучения, приобретение студентами социальных навыков межкультурной коммуникации, преодоление культурной депривации, соответствующих новой среде, индивидуальные психологические характеристики обучающихся [Харитонова 2018].

Способность иностранных студентов к благоприятной адаптации в чужом государстве зависит и от этнической принадлежности, ведь традиции, язык, культура, к примеру, России и Гвинеи кардинально отличаются друг от друга. Особенности национальной культуры иностранных студентов рассматриваются в работах Г.М. Васильевой [Васильева 2012].

В декабре 2023 года среди студентов подготовительных курсов Санкт-Петербургского горного университета императрицы Екатерины II был проведен опрос, что важно в обучении в российском вузе. Результаты

показали, что для иностранцев наиболее значимы темы межкультурного диалога, важны особенности русской грамматики, а также интересны исторические события страны, в которой они обучаются.

Для иностранных студентов полезным опытом социальной интеграции, речевой практики, развития вторичной языковой личности будет являться публичное выступление с темой проекта, которая будет им близка. Темам языковой личности посвящены работы Ю.Н. Караурова, М.Н. Дмитриевой, Н.А. Потаповой [Караулов 1987; 261; Дмитриева, Потапова 2023; 33–42]. В связи с этим в Санкт-Петербургском горном университете императрицы Екатерины II во втором семестре подготовительного курса была выбрана тема «Моя Родина» в качестве экзаменационного задания. Именно выступление с таким содержанием помогает иностранным студентам ознакомиться с культурой, политикой, экономикой, географией стран. Выступление с сообщением также способствует преодолению речевого барьера, трудностей коммуникаций, а нахождение иностранных студентов в одинаковых условиях изучения – успешному сплочению группы на основе общей цели овладеть русским языком.

Группа включает в себя представителей стран Африки (Мозамбик, Гвинея, Южно-Африканская Республика, Марокко), Центральной Америки (Гватемала, Панама), Азии (Сирия, Китай). В результате подготовки к дисциплине студенты изучают огромный пласт лексики, включающий вопросы, связанные с историей их страны (когда государство получило независимость, кем были первые и самые известные правители), с географией (с какими другими государствами граничит их родина, в какой части света располагается страна, какими морями или океанами омывается, какие климатические особенности имеет, что из себя представляют флора и фауна), с экономикой (экспортером или импортером какого сырья или товаров является государство, какие «взлеты и падения» на фоне

изменяющегося мира испытывает их страна), с политикой (в каких отношениях пребывает их родина с другими государствами), и многие другие. Благодаря огромному запасу активной лексики студенты способны использовать вокабуляр и для дальнейшей учёбы в вузе, а в последующем – в трудовой и научной деятельности.

Стоит отметить, что каждый народ имеет собственное сознание, которое выражается в совокупности убеждений, характеризующих определенный уровень политического, религиозного, социального развития. Приобщение к культуре другой страны на этническом уровне посредством единого языка помогает осознать общность многообразия менталитетов. Следовательно, осуществляется знакомство между собой, а также знакомство с особенностями государств друг друга, традициями, иностранные студенты приобретают необходимый комплекс знаний о стране, о действиях, на основе которых воспитывается уважение к народу, к культуре этого народа и к людям как к представителям определенной нации.

Литература

1. *Васильева Г.М., Некора Н.Е.* Особенности национальных культур в зеркале языка / Г. М. Васильева, Н. Е. Некора. – СПб: Изд-во СПбГУВК, 2012.
2. *Дмитриева М.Н., Потапова Н.А., Лелен А.* –Формирование лингвокультурологической компетенции студентов из Сербии на примере лексемы Рождество в русском и сербском языках / Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература № 2(14) /2023 С.33-42, № 2, 2023.
3. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987.
4. *Харитонова О.В., Баранова С.Е.* Пути оптимизации организации обучения русскому языку иностранных учащихся на довузовском этапе обучения // Интернет-журнал «Мир науки», 2018 №1, URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PDMN118.pdf> (доступ свободный).

А.М. Дякова

(*Российский университет дружбы народов имени
Патриса Лумумбы*)

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПРИ НАПИСАНИИ ПОСТОВ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Язык для пиарщика – основной инструмент коммуникации, при неправильном его использовании пиарщик сталкивается с рядом трудностей, которые влияют на эффективность и воздействие текстовых материалов. Рассмотрим некоторые из наиболее значимых проблем, с которыми сталкиваются пиарщики при работе с русским языком.

Актуальные проблемы русского языка могут включать в себя:

- употребление иностранных слов и фраз в русском языке,
- нарушения правил орфографии и пунктуации,
- изменения в лексике и семантике слов,
- влияние Интернет-коммуникации на письменную речь.

Для пиарщика важно создавать посты, которые будут привлекательными для аудитории и эффективно продвигать продукт или услугу. Методики написания постов для пиарщика могут включать в себя:

- использование ярких и привлекательных заголовков,
- создание уникального контента, который будет интересен и полезен для аудитории,
- использование креативных подходов к оформлению и представлению информации.

Употребление иностранных слов и фраз в русском языке:

Одной из актуальных проблем русского языка для пиарщиков является распространенное употребление

иностранных слов и фраз в текстах. «Заимствования из других языков могут придавать тексту современный и международный оттенок, избыточное использование иностранных элементов может создавать барьер в понимании» [Адонина 2016; 3–9].

Ошибки в орфографии и пунктуации снижают качество текстов. Важно проверять правописание слов, использовать знаки препинания и строить предложения правильно. От того, как написано первое предложение, зависит, будет ли читатель дальше интересоваться постом.

Креативный заголовок важен для привлечения внимания. Быстрое изменение лексики и семантики слов в русском языке создает сложности для пиарщиков, требуя обновления текстов под современные языковые тенденции. Использование устаревших или неправильно истолкованных терминов может привести к недопониманию и снизить эффективность коммуникации.

Интернет-коммуникация влияет на письменную речь, включая тексты пиарщиков. Необходимо уметь различать неформальную и официальную коммуникацию, чтобы поддерживать соответствующий тон и стиль в текстах. Приведем пример книги «Пиши сокращай», автор отмечает тонкую грань фраз и игры слов на банальных, как, казалось бы, примерах, но как они помогают пиарщику проникнуться в суть работы [Ильяхов 2018; 440].

1. Изучение целевой аудитории и их потребностей: понимание целевой аудитории является основой успешной стратегии контент-маркетинга. Исследование интересов и предпочтений аудитории поможет создать релевантный и привлекательный контент для них.

2. Привлечение внимания с помощью ярких заголовков: умение формулировать заголовки, которые вызывают интерес и стимулируют к прочтению контента, является важным навыком пиарщика.

3. Создание уникального и полезного контента: предоставление уникальной информации, экспертных советов или интересных историй поможет привлечь и удержать внимание аудитории, а также создать положительное впечатление о бренде или продукте.

4. Креативное оформление и представление информации: использование разнообразных форматов и оригинального дизайна, таких как видео, инфографика, аудиоматериалы, помогает выделяться среди конкурентов и запомниться аудитории, увеличивая вовлеченность и эффективность коммуникации.

5. Анализ результатов и внесение корректива в стратегию контент-маркетинга: анализ результатов выпущенного контента является неотъемлемой частью работы пиарщика. Понимание того, что работает хорошо, а что нуждается в улучшении, позволяет корректировать стратегию контент-маркетинга и повышать эффективность своих действий. Постоянный мониторинг и анализ метрик помогают оптимизировать контент и достигать поставленных целей [Кузнецова 2021; 129–132].

Мы рассмотрели проблемы, с которыми сталкиваются пиарщики в работе, что включает в себя употребление иностранных слов и фраз, нарушения правил орфографии и пунктуации, изменения смыслов, а также лексику и семантику слов. Также осветили важные аспекты работы пиарщика, такие как исследование целевой аудитории, использование ярких и привлекательных заголовков, создание уникального и ценного контента, использование креативных подходов к оформлению и представлению информации.

Литература

1. Адонина Л. В., Лазарев С. В., Фисенко О. С. Формирование практических навыков владения русским языком на занятиях по развитию научного стиля речи в рамках курса «Русский

язык для PR» у студентов-иностранцев // Язык и личность в поликультурном пространстве. – 2016.

2. *Ильяхов М.* Пиши, сокращай: Как создавать сильные тексты, М. Альпина, – 2018.

3. *Кузнецова Е. В.* Стратегия контент-маркетинга. – 2021.

4. *Юздова Л. П.* Грамотность журналистов: понятие о кодифицированной и авторской орфографии и пунктуации //Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2019. – №. 2 (32). – С. 89-93.

М.А. Занэ-Замрий
*(Государственный институт русского языка имени
А.С. Пушкина)*

**ОШИБКИ В ОБЛАСТИ ВОКАЛИЗМА И РИТМИКИ
В РУССКОМ ЯЗЫКЕ У НОСИТЕЛЕЙ
ПЕРСИДСКОГО ЯЗЫКА**

Овладение иноязычным произношением — один из основных аспектов в изучении иностранного языка. Верно реализованные учащимся русские звуки, ударение позволяют успешно осуществлять коммуникацию. Однако в русской речи иностранных учащихся может проявляться акцент, работа над которым является трудоемкой и требует много времени. При правильном представлении преподавателем учебного материала и при должном старании учащегося возможна минимизация проявления акцента, который представляет собой «своеобразное произношение, отличающее иностранца и заключающееся в непроизвольной замене звуками родного языка звуков чужого» [Ахманова 1966; 36]. Специалисты отмечают, что полностью устранить иноязычный акцент практически невозможно, так или иначе он всё равно будет присутствовать в речи инофона, поскольку «интерференция доступна только говорящему, а слушающий воспринимает ее особенности лишь через акцент» [Бархударова 2012; 57]. Однако использование в аудитории иностранных учащихся национально ориентированных корректировочных курсов фонетики позволит сделать акцент менее заметным и тем самым улучшить качество звучащей речи инофона. Основанием фонетической интерференции между русским и персидским языком служит следующее: 1) наличие долгих и кратких гласных в персидском языке, отсутствие таковых в русском языке; 2) отсутствие в фонетической системе персидского языка звука [ы], из-за чего учащиеся часто заменяют его звуком [и];

3) отличающийся по качеству звук [а]. В персидском языке есть звук [а] среднего ряда нижнего подъёма и звук [ɒ] заднего ряда нижнего подъёма. В русском языке звук [а] среднего ряда нижнего подъёма. Ввиду данного языкового несоответствия нередко происходит смешение звуков в русской речи персоязычных учащихся; 4) наличие в персидском языке дифтонгов [ey] и [ow]. В русском языке дифтонги отсутствуют; 5) наличие безударного вокализма в русском языке. Что касается ударения, то просодические различия проявляются в: 1) фонетической природе словесного ударения: в персидском языке ударение тоническое, в русском — качественно-количественное; 2) в способности сохранять / изменять место своего расположения в слове: фиксированное ударение в персидском языке (в номинативных словах всегда на последнем слоге), подвижное ударение в русском языке. На основе выявленных различий в вокалических системах русского и персидского языков, а также на основе просодических различий, можно предположить следующие характерные ошибки: 1) удлинение гласных как в сильных, так и в слабых позициях, сверхдифференциация: дом[а:] вместо дом[ъ], д[э:]-ныги, ручк[а:]; 2) произнесение на месте звука [ы] звука [и], что может приводить к коммуникативно значимым ошибкам: б[ы]л - б[и]л, в[ы]л - в[и]л, может б[и]ть; 3) сверхдифференциация русского звука [а], ввиду которой возможно смешение и произношение неправильного звука как в сильной, так и в слабой позиции; 4) произношение дифтонгов на месте сочетаний букв «эу», «оу»: кл[ow]н, с[ow]с, [ew]блефар д[ow]чить; 5) отсутствие редукции в слабой позиции, недостаточная качественная и количественная редукция: п[а]шёл; 6) замена качественно-количественного удара тоническим; 7) неверная постановка ударения (фиксация на последнем слоге в именах существительных): Виктор[а], ручк[а]. В качестве материала исследования выступили аудиозаписи, а

также материалы живого наблюдения за речью носителей персидского языка в условиях обучения на подготовительном факультете российского вуза. Учёт особенностей фонетики родного языка позволит более эффективно организовать курс русской фонетики для персоязычных учащихся, минимизировать коммуникативно незначимые ошибки и убрать коммуникативно значимые. Наличие ярко выраженного акцента ведёт к затруднению понимания речи носителя иностранного языка. Выявление потенциальных ошибок позволит уделить больше внимания сложному для студентов материалу, поможет снять некоторые фонетические трудности и минимизировать акцент.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. — М.: Советская энциклопедия», 1966. — 608 с.
2. Бархударова Е.Л., Короткова О.Н., Красильникова Л.В. Русский язык как иностранный: фонетика, словообразование: учебное пособие. Моск. гос. ун-т имени М.В. Ломоносова, Филологический факультет. — Ключ-С, 2017. — 248 с.
3. Виноградов В.А. Лингвистические аспекты обучения языку. Вып. 1. Универсальное и ареальное при обучении произношению. — М.: Изд-во МГУ, 1972. — 60 с.
4. Любимова Н.А. Введение. Психолингвистический аспект формирования звуковой системы в условиях обучения // Фонетический аспект общения на неродном языке: Коллективная монография / Науч. ред. Н.А. Любимова. — СПб: Филологический факультет СПбГУ, 2006. — С. 6-22.

Е. Зорина

(*Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы*)

**СЛОВАРЬ-ПОМОЩНИК ДЛЯ КИПРСКИХ
СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК
В ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ, КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ**

Ежегодно в Россию прибывает достаточно большое количество иностранцев с целью получения высококачественного образования. В 2023 году в российских вузах обучалось более 355 тысяч иностранных студентов (7,6% от общего количества обучающихся в вузах). Подготовка иностранных студентов направлена на обучения высококвалифицированных специалистов, что способствует развитию внешнеэкономического взаимодействия России с различными странами.

Именно поэтому на данном этапе важно поднимать вопрос адаптации иностранных студентов к новой для них среде высшего учебного заведения в незнакомой стране. Проблема адаптации иностранных студентов в российских вузах является актуальной и требует принятия эффективных мер по совершенствованию их подготовки, способствующей преодолению трудностей на самых ранних этапах обучения, а в итоге и для успешного завершения учебы. В ходе успешной адаптации иностранные студенты смогут почувствовать себя частью нового общества или коллектива, добиться высоких результатов в обучении и легко реализовать себя как будущие специалисты.

Для обеспечения первоначальной адаптации иностранных студентов российские вузы организовывают обучение на подготовительном факультете длиною в один учебный год, целью которого является овладение основами коммуникации на базовом уровне, подготовка к получению образования на иностранном языке.

Такая возможность также предоставляется кипрским студентам на родине в старшей школе. С 11 по 12 класс учащиеся государственных кипрских школ имеют право выбрать русский язык как дополнительный предмет. На данный предмет выделяется 4 часа в неделю и по окончании курса предполагается, что ученик овладеет базовым уровнем знания русского языка. Однако чаще всего по нашим наблюдениям данная возможность не способствует социальной адаптации студентов.

Исходя из нашей практики причиной неудачи являются следующие факторы:

- использование устаревших информационных продуктов;
- недостаточное внимание к лингвокультурологическому аспекту при обучении.

Учитывая все вышесказанное, мы предлагаем рассмотреть обучение русскому языку в государственных кипрских школах с другой точки зрения, чтобы будущему студенту российского вуза было легче адаптироваться в социуме и понимать, что его ждет по приезде в Россию. Традиционно в практике обучения русскому языку используется учебник «Дорога в Россию», который при всех его положительных результатах содержит устаревшие реалии. Необходимо включение лингвокультурологического материала, а также создание словаря-помощника, который будет являться путеводителем в студенческую жизнь. Важным представляется изучение информации о городах России, жителях, жизни в стране. Предполагается, что словарь-помощник должен содержать различные аббревиатуры, термины и слова, которые будут встречаться учащимся с самого первого дня приезда в Россию. Это надо для того, чтобы студент, впервые попавший в Россию, мог самостоятельно справиться со всем, что от него может потребоваться: начиная от похода за продуктами и

заканчивая подачей документов в различные государственные учреждения.

Литература

1. Авдонина Д. С., Бочкирева Ю. В., Булганина С. В. Проблемы адаптации иностранных студентов в российских вузах // Современные научные исследования и инновации. 2016. №11 (67). С. 784–787.
2. Чиркова В. М. Проблемы адаптации иностранных студентов в высших учебных заведениях России // Гродненский государственный медицинский университет. 2023. №23. С. 400–402.

Т.В. Зуева

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ В ДОНБАССЕ

На протяжении всей истории Донбасс всегда славился своей многоязычностью. На этой территории со временем утвердились несколько языков, включая русский и украинский.

Причины многоязычия Донбасса можно объяснить несколькими историческими аспектами. Во-первых, регион находился под управлением различных административных единиц, включая Новороссию, Екатеринославскую губернию и Войско Донское. Во-вторых, этнический состав Донецкой области довольно сложен, так как на протяжении веков здесь проживали разные народы. В-третьих, индустриализация XIX–XX веков способствовала значительному миграционному потоку русского населения в данный регион.

В 1923 году в СССР был принят Закон о языках, который провозгласил равенство всех языков в стране. Тем не менее, на практике русский язык постепенно занял позицию доминирующего в Донбассе.

В период с 1990 по 2014 годы в Донбассе функционировали два типа образовательных учреждений: одни преподавали на украинском языке, другие — на русском. В украинских школах русский язык изучался как иностранный, а русская литература считалась зарубежной. Учебные заведения на украинском языке выделяли всего один час русского в две недели, а основной учебный материал преподавался на украинском. Ученики общались исключительно на украинском во время уроков, но в свободное время, включая учителей, переходили на русский.

В учреждениях, где обучение велось на русском языке, украинский язык преподавался как второй государственный язык с занятиями раз в две недели. Это способствовало тому, что некоторые ученики уверенно владели украинским, в то время как для других его знание оставалось поверхностным.

Начиная с 2014 года ситуация начинает меняться. После провозглашения независимой Донецкой Народной Республики и подписания пакета документов «Минские соглашения» русский язык обратно приобретает статус государственного.

«Вследствие чего тесное взаимодействие языков ведет к языковой интерференции. В ситуации русско-украинского билингвизма интерференция происходит в двух направлениях: русификации украинского языка и украинизации русского языка» [Nazarenko 2012; 244]. Произошло существенное нарушение «языковых норм» [Стрельчук 2012; 14] как русского языка, так и украинского. Причем это влияние наблюдалось практически на всех уровнях. «Следовательно, языковую ситуацию Донбасса можем охарактеризовать как полилингвальную с доминирующим билингвизмом» [Кудрейко 2018; 103].

«Эта языковая ситуация отличается ярко выраженной спецификой, которая не похожую ни на одну другую в мире. С одной стороны, донецкое двуязычие является своего рода знаком донецкого характера, донецкой культуры, донецкого менталитета, и поэтому должен быть изучен именно как лингвокультурный факт. С другой стороны, он всё-таки вступает в противоречие со сложившимся литературным эталоном» [Белькова 2019; 14].

В итоге Донбасс представляет собой уникальный пример многоязычия и билингвизма, где в течение истории произошло взаимодействие нескольких языков, в первую очередь русского и украинского. Исторические факторы, такие как административные изменения, сложный этнический состав и миграционные процессы,

способствовали формированию такой языковой среды. Тем не менее, начиная с 1990 года, наблюдается влияние украинского языка и его преобладание в образовательной системе, что ведет к дерусификации и нарушению привычных языковых норм. Ситуация начала меняться с 2014 года, когда русский язык вновь получил статус государственного после провозглашения Донецкой Народной Республики. В результате этого движения языковая интерференция между русским и украинским языками продолжает оказывать глубокое влияние на культурную и языковую идентичность региона, придавая Донбассу особые лингвокультурные черты, которые требуют дальнейшего изучения.

Литература

1. Белькова Т. А. Суржик в речи жителей Донбасса // Языки Донбасса: история, современное состояние, перспективы развития. – Донецк, 2019.
2. Кудрейко И. А. Языковая ситуация в Донбассе: синхрония и диахрония // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Волгоград, 2018.
3. Стрельчук Е. Н. Культура речи: анализ терминов и понятий // Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания, № 1 – М., 2012.
4. Nazarenko, Lilija Украинский суржик - социолект, просторечие, пиджин? К вопросу о языковой ситуации на Украине // Slavica litteraria. – Прага, 2012.

В.А. Иванова-Тюрькина

(Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва)

**ЯДЕРНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ЛЕКСЕМЫ
«ОТСТУПНИЧЕСТВО» КАК ПРАВОВОГО ТЕРМИНА
В ЖИТИИ И ЭПИСТОЛЯРИИ ПРОТОПОПА
АВВАКУМА**

В современной лингвистике является актуальным понятие лексико-семантического поля, основателем теории о котором является Й. Трир. Опираясь на идеи Й. Трира делали свои исследования Р. Халлинг, Л. Вайсгербер и др.

Ю. М. Карапулов предлагает дифференцированный подход к словарному составу языка, выделяя семантические поля, тематические группы и др. [Карапулов 1976; 314].

Придерживаясь традиционного подхода в ЛСП выделяем ядро поля, к которому относим единицу, выражающую общее значение, архисему.

Так, выделением ядерной зоны нами применяется к изучению ЛСП «судь», представляя собою логическое продолжение исследования ключевых терминов правосознания XVII века, вербализованных в сочинениях протопопа Аввакума [см. подробнее: Иванова 2014в; 98-104; Иванова 2015; 88-93; Иванова 2016; 67-69].

«Судь», будучи правовым термином, отражён в законодательных актах, как светской, так и церковной системе права в Древней Руси, нашёл своё отражение в произведениях протопопа Аввакума.

Отметим, что к исследованию данного понятия обращается в своей работе Н. Н. Ефремова, привлекая в качестве материала исследования литературные произведения. Учёный делает акцент на узком аспекте, а именно освещает, как проявляется суд праведный и возмездие справедливое, давая широкий, разноаспектный

взгляд на данный вопрос [Ефремова 2014; 54-60], что интересно в свете и нашего исследования, так как в правосознание протопопа Аввакума включает в себя широкий диапазон составляющих элементов. Это не только знание правовых норм времени, но и морально-нравственных основ самой жизни, приверженность высоким идеалам и стойкость перед лицом суровых испытаний.

Итак, непосредственно в Житии и Челобитных, которые мы берём в качестве материала, привлекая к анализу сразу несколько изданий и списков, так как нами были обнаружены расхождения в текстах, использованы следующие лексемы: *суд, судище, судия, судити, судитися, судить, судитца или судиться, порассудите, рассудити или разъсудити, рассудит-де, судиша, осудили, осуждаются* – и устойчивые сочетания: *страшный суд, день судный, царский суд, суд праведный, праведный судия Христос, бессмертный судия*.

Ведя своё повествование, проповедуя об истинной вере, протопоп Аввакум отсылает к Посланию апостола Павла к фессоникийцам: «*Исчитати беги небесныя любят погибаущии, понеже любви истинныя не прияша, воеже спастися им; и сего ради послем им бог действо льсти, воеже веровати им лжи, да суд приимут не веровавши истине, но благоволиша о неправде. (Чти Апостол, 275.)*» [Житие, 1934; 66], где использует лексему *суд* в форме винительного падежа единственного числа. Интересным для нашего исследования является тот факт, что данная лексема дана с прописной буквы в опыте перевода Жития на современный русский язык в рассматриваемом отрывке: «*да Суд приимут не веровавшие истине, но благоволившие о неправде*» [Понырко 2010; 7], что, очевидно, даёт понимание, что речь идёт о конкретном суде, Высшем, Божьем, который в правовом сознании автора Жития стоит на самом верху иерархии судопроизводства и является проявлением Высшей

истины и правды, изначальным источником равновесия и правопорядка в государстве.

В словаре В. Даля с пометой «церк.» дано определение суда, как «*осужденье, обвиненье и кара*» [Даль 1991; 355].

В словаре правовой терминологии М. А. Исаева *суд* представлен как полисемичный термин, однако среди представленных дефиниций к нашему контексту более подходит «*суд, судопроизводство, отправление правосудия*». Отмечено в словарной статье, что во времена Древней Руси не было дифференциации на «инстанцию» и «процесс отправления правосудия» [Исаев 2001; 183-184].

В словаре 11-17 вв *суд* также представлена как полисемичная лексема, среди значений которой нами выявлено “*осуждать осудить; карать (покарать), наказывать (наказать)*”. Данная дефиниция проиллюстрирована цитатами из разных источников, в том числе и из Хозяйства крупного феодала-крепостника XVII века 1652 года, в которой говорится о том, как-то только придёт старосте данный документ, содержащий волю феодала, то его необходимо привести во исполнение, а именно осуществить наказание за преступление посредством кнутьев: бить нещадно батогами Ларьку на общем собрании крестьян за пьянство, коим он промышляет вместо рыболовства, которое было ему поручено: “*И как к тебе ся моя грамота придет, и ты б, староста, бил ево Ларьку на сходе перед крестьяны батоги нещадно, чтоб **судило** кнутья за то, что он мой указ забыл, мне не радеет и рыбою не промышляет, а ходит за брагою*”. В “Письмах и бумагах императора Петра Великого” в 1698 году говорится о том, что раз человек не вступил в розыск по данному делу, то его Господь накажет: “*Для чего ты сего дѣла въ розыскъ не вступилъ. Бохъ тебя **судить!***”. В “Материалах для истории раскола за первое время его существования” в “Челобитной Лазаря” 1668 года сообщается, что наказание грешников на

Страшном суде будет осуществлено огнём и мукою: “**Судити огнемъ и мукою – осуждатъ на мучения** (*грешников на Страшном суде*). На Господа имъяй надежду не устрашится и тогда, егда огнемъ вся **судити имать и мукою**” [СлРЯ]. Данний пример является для нашего исследования интересным и в том ключе, что содержит устойчивое сочетание “Страшный суд”, которое также фигурирует в произведениях протопопа.

В словаре Григория Дьяченко есть следующие, подходящие по контексту, значения “судебный приговоръ”, “воля, приговоръ, опредЕленіе”, “судъ и правда, должностное и справедливое, предписанное закономъ” [Дьяченко 1900; 687].

Таким образом, описание ядра лексемы *судъ*, разнообразный спектр и уровень её употребления в приведённых текстах подтверждает ключевой характер в отражении правового сознания протопопа Аввакума, главной фигуры русского раскола и даёт нам возможность расширения исследования по другим пластам теории ЛСП.

Литература

1. *Аввакум* <Петров А. П.> Челобитные царю Алексею Михайловичу // Житие протопопа Аввакума им самим написанное и другие его сочинения / под ред. Н. К. Гудзия. [М.] : Гослитиздат, 1960.
2. *Гудзий Н. К.* Комментарий // Житие протопопа Аввакума им самим написанное и другие его сочинения / под ред. Н. К. Гудзия. [М.] : Academia, 1934.
3. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4: Р – В. М.: Русский язык, 1991. 683 с. ISBN 5-200-00595-7.
4. *Дьяченко Г. М.* Полный церковнославянский словарь. 1900. 1120 с.
5. *Ефремова Н. Н.* Тема суда праведного и возмездия справедливого в литературе Ефремова Н.Н. Тема суда праведного

и возмездия // Вестник МГПУ. Сер. «Юридические науки». 2014. С. 54-60.

6. *Житие* протопопа Аввакума // Житие протопопа Аввакума им самим написанное и другие его сочинения / под ред. Н. К. Гудзия. [М.] : Academia, 1934.

7. *Житие* протопопа Аввакума // Житие протопопа Аввакума им самим написанное и другие его сочинения / под ред. Н. К. Гудзия. М. : Гослитиздат, 1960.

8. Иванова С. А. Блядь // Юридическая лексика русского языка XI–XVII веков: материалы к слов.-справ. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2016. Вып. 3. С. 67–69.

9. Иванова С. А. Вербализация вероотступничества как преступного деяния и наказания за него в «Житии протопопа Аввакума, им самим написанного» // Юридическая лексика русского языка XI–XVII веков: материалы к слов.-справ. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2015.

10. Иванова С. А. Ключевые термины права в наследии протопопа Аввакума // Огарев-online. 2016. URL: <http://journal.mrsu.ru/arts/klyuchevye-terminy-prava-v-zhitii-protopopa-avvakuma>

11. Иванова С. А. Средневековое правовое сознание в отражении Жития протопопа Аввакума // Юридическая лексика русского языка XI–XVII веков. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2014.

12. Исаев М. А. Толковый словарь древнерусских юридических терминов. От договоров с Византией до уставных грамот Московского государства. М. : Спарк, 2001. 119 с.

13. Караполов Ю. Н. Общая и русская идеография. М. : Наука, 1976. 356 с.

14. Понырко Н. В. Житие протопопа Аввакума. Опыт перевода на современный русский язык // под ред. В. И. Малышева. Издательство «Пушкинский Дом», Санкт-Петербург, 2010.

15. СлРЯ. Словарь русского языка XI–XVII вв. М. : Наука, 1988. - URL: <http://web-corpora.net/wsgi/oldrus.wsgi/results/%D0%A1%D0%A3%D0%94%D0%98%D0%A2%D0%98.?ysclid=lzplnv92a71839301>.

З.А. Кажанова, Е.А. Беклешова

(Российский университет дружбы народов, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 109»)

**ИССЛЕДОВАНИЕ ГЛАСНЫХ [О], [У] В РУССКОЙ
РЕЧИ КИТАЙЦЕВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ФОНЕТИЧЕСКИХ
ПРОГРАММ**

Преподаватель-фонетист нередко сталкивается с проблемой, как правильно и доступно объяснить учащемуся допускаемые ошибки при произнесении звуков. «Учебная наглядность по фонетике является одной из насущных потребностей обучения иностранцев русскому произношению», – отмечает Н.А. Любимова [Любимова, 2010: 32]. Современные технологии и программы способны помочь в преодолении данной проблемы, разнообразив традиционные виды наглядности в учебном процессе.

Данная работа рассматривает звуки [о] и [у] в русской речи китайцев, которые в простейшей классификации русских гласных имеют следующие характеристики: [о] – огубленный гласный среднего подъема заднего ряда, [у] – огубленный гласный звук верхнего подъема заднего ряда [Касаткин, 2006: 59]. Использование двух экспериментально-фонетических программ: PRAAT, позволяющей выполнять спектральный анализ, анализ высоты тона, форманта и интенсивности, а также изучать дрожание, мерцание и голосовые разрывы (см. подробнее: <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>); Лингводок, благодаря которой можно составить фонетический словарь или карту, добавив текст, аудиофайл, разметки спектрограмм из фонетической программы PRAAT, получить акустический анализ, фонологическое статистическое расстояние, фонематический анализ и т.д., позволяет наглядно сравнить

данные о произнесении звуков иностранцами и носителями языка (см. подробнее: <https://lingvodoc.ispras.ru>).

Для выполнения поставленной задачи был собран звуковой материал. Русскому и китайскому студенту было предложено выразительно прочитать отрывок из произведения В.М. Шукшина «Солнце, старик и девушка». Затем в PRAAT была сделана звуковая разметка ударных звуков [о] и [у] на примере произнесения слов «солнце», «одно», «тоже», «Катуни», «кинулся», «рисуй» русским и китайским студентом. Получившиеся разметки (рис. 1) были перенесены в программу Лингводок для создания фонетического словаря и дальнейшего анализа (рис. 2).



Рисунок 1. Пример разметки в PRAAT слова «одно»
китайским студентом

Обработав загруженный материал, Лингводок способен создать поле в трехмерной системе координат, построенное на основе характеристик обрабатываемых звуков. Оно дает наглядное представление студентам и преподавателям о том, насколько далеко или близко рассматриваемое произношение к произношению носителя русского языка (рис. 3).

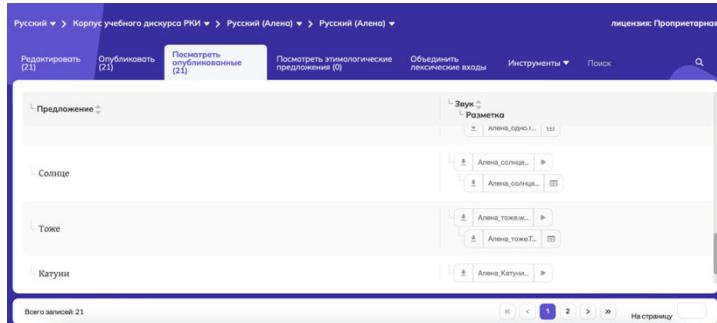


Рисунок 2. Пример составления фонетического словаря в Лингводок

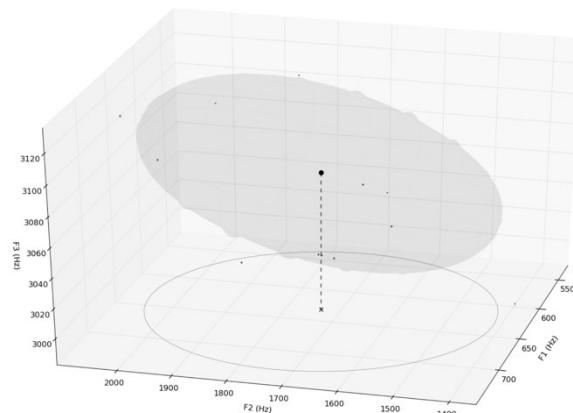


Рисунок 3. Пример составления поля в трехмерной системе координат

Таким образом, использование экспериментально-фонетических программ представляется полезным для определения степени акцента и демонстрации прогресса в обучении при подготовке филологов, лингвистов, преподавателей русского языка как иностранного, устранения субъективности, демонстрации объективных данных при комментировании, создания национально-ориентированных

наглядных материалов для формирования и совершенствования фонетических навыков у иностранцев.

Литература

1. *Касаткин Л.Л.* Современный русский язык. Фонетика: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
2. *Любимова Н.А.* Лингвистическая теория и практика обучения фонетике русского языка как иностранного: состояние и проблемы // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. Вып. XI. — г. Санкт-Петербург, — 2010. — С. 32–40
3. *Шукшин В.М.* Солнце, старик и девушка. [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.ru SHUKSHIN/starik.txt> (дата обращения: 30.01.2024)

P. Kani
(RUDN University)

UNVEILING THE CHALLENGES OF RUSSIAN LANGUAGE EDUCATION: ANALYZING THE INTERNATIONAL STUDENT'S ACADEMIC EXPERIENCE

From the complex grammar rules to the vast literary canon, educators face hurdles in engaging students effectively. To begin with, Russian grammar is renowned for its intricate system of cases, verb aspects and nuanced rules. Learners often find themselves grappling with the complexities of the language. A little review in Russian language is that cases are used to indicate the grammatical function of nouns and their modifiers in a sentence. Russian has six cases, namely: nominative, genitive, dative, accusative, instrumental, and prepositional. Each case has its own set of endings, which can change depending on the gender, number, and declension of the noun. This intricate system of cases adds precision and specificity to the language but requires learners or students to memorize and apply numerous rules and patterns.

Another aspect of Russian grammar that poses a challenge is the distinction between verb aspects. Russian verbs can be classified as either perfective or imperfective, indicating whether an action is completed or ongoing. The choice of aspect affects the meaning and interpretation of the verb. Perfective verbs denote completed actions, while imperfective verbs express ongoing or habitual actions. Learning to navigate and correctly use these aspects can be complex for learners, as it requires understanding the nuances of verb meanings and their corresponding aspects.

Russian grammar is indeed filled with numerous nuances, exceptions, and irregularities that can complicate the learning process. For example, certain verbs may have irregular

conjugations, and some nouns may have unpredictable declensions. In Russian, there are verbs that deviate from the standard patterns of conjugation. These irregular verbs change their stems or endings in unpredictable ways. For instance, the verb *быть* ('to be') has irregular conjugations in different tenses and forms. The present tense conjugation of *быть* is *есть* for the first-person singular, *есТЬ* for the second-person singular, and *есть* for the third-person singular. These irregularities require learners to memorize specific forms and pattern which can be so confusing. Russian nouns also exhibit irregular declensions, making it challenging for learners to predict the correct forms. For example, the noun *человек* ('person') has an irregular plural form. Instead of the expected plural form **человеки*, it changes to *люди*. Similarly, the noun *ребенок* ('child') becomes *деми* in the plural form. These irregularities require learners to memorize specific irregular forms and patterns. «The study of special vocabulary in the aspect of teaching the Russian language as a foreign language should be conducted with reliance on ready-made lexemes existing in the general literary language, building and syntactic models that served as a basis for the nomination of special concepts [translated by author]» [Бакурова 1992; 110].

Learning any language is very challenging and leaning it is not just about mastering words. Understanding what a person is articulating to oneself is a fundamental aspect of communication comprehension. Learning a language is a process that involves interpreting, comprehending the spoken or written words, discerning their meaning within the given context, and accurately perceiving the intended message conveyed, actively listening and attentiveness. By effectively doing so, one can learn a language to foster a productive dialogue. A considerable number of students of Russian language initially exhibit high levels of positivity and motivation. However, as they progress, some encounter obstacles that result in a shift towards a negative attitude and perception towards learning the language. An educator needs to structure an

approach using authentic materials, real life examples, visual aids, charts and guided instructions in order for learners to overcome some of the challenges mentioned above. «Language needs to be developed and enriched in communication with other people. There can be no communication without language. It has been established that our communication with others takes only 10-12% of the time, and 35% – reading and dialogue with yourself. It is gratifying that recently there have been many works in which the theory of speech has been deeply studied [translated by author]» [Маммаева, Алиева, Османова 2018; 63]. It is crucial for students to acknowledge and accept that the process of acquiring proficiency in Russian, like any other language, entails a journey that may have its ups and downs. By embracing the transformative nature of language learning, with all its intricacies and complexities, students can cultivate a more resilient mindset and approach, enabling them to navigate through difficulties and regain a positive disposition towards their language acquisition endeavors.

References

1. Вакурова Е.Н. Некоторые особенности оптимизации работы со специальной лексикой в иностранной аудитории // Лингвистические и методические аспекты преподавания русского языка как иностранного. – СПб., 1992.
2. Маммаева Х.К., Алиева С.М., Османова А.А. Актуальные проблемы методики преподавания русского языка // Актуальные вопросы филологии: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции. – Волгоград, 2018.

Ж.Б. Кудайбергенов

(*Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы*)

ТЮРКИЗМЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Язык – это не только средство общения, но и основополагающий элемент культуры, самобытности и национального самосознания. Благодаря своей богатой истории и литературному наследию русский язык не только передает информацию, но и служит для сохранения традиций, ценностей и культурного наследия. При этом в русском языке имеются слова, заимствованные из других лингвокультур, например, тюркизмы.

«Тюркизм – слово или же виток речи в каком-либо языке, взятое из какого-либо тюркского языка или разработанные по эталону тюркского слова или же выражения» [Тавадов 2002; 106]. Сильное воздействие на процессы языковых перемен в тюркских языках оказали нетюркские языковые субстраты, составляющие языки населения, живущего на предоставленной земле, изменившие структуру и лексику тюркских диалектов. В основном, это были персидский и арабский языки.

Тюркские языки — это схожие языки, восходящие к единственному языку основе — пратюркскому языку. Это «туркско-татарские, турецкие, турецко-татарские языки), языки бесчисленных народов и народностей (бывшего) СССР и Турции» [Ахатов 1963; 195].

В Средние века территория распространения тюркских языков расширялась. В византийских государствах, расположенных на землях современной Турецкой Республики, проходила постепенная языковая ассимиляция сельджуками, физиологический тип которых был европейским, как и у продвинутых турецких народов.

Значительная часть продвинутых тюрков имеет смешанную расу. В качестве примера можно привести башкир, казахов и татар.

«Тюрокизм – слово или оборот речи в каком-нибудь языке, заимствованные из какого-нибудь тюркского языка или созданные по образцу тюркского слова или выражения» [Ожегов 2010; 1915]. Этимологический словарь определяет тюрокизм как заимствование из тюркских языков. В русском языке, учитывая местные диалекты, насчитываются многие сотни тюрокизмов.» Для них характерны ударение, как правило, на последнем слоге, сингармонизм гласных, отсутствие сочетаний согласных в начале слова» [Фасмер 1986; 137].

Тюрокизмы в русском языке в большинстве случаев числятся в названиях предметов быта, в отличие от заимствований западноевропейских.

Тюркские понятия вошли в русский язык в результате исторических контактов. Они проникли «в Древнюю Русь задолго до появления первых письменных памятников. Тюрокизмы сыграли важную роль в обогащении словарного состава русского языка» [Асфандияров 1991; 34].

В составе русского языка имеются слова, которые на первый взгляд могут показаться исконными. Однако этимологический анализ выявляет их иностранное происхождение.

В данной статье приведем несколько тюрокизмов, которые часто употребляются в русском языке. При анализе мы опирались на словари Е.Н. Шиповой [Шипова 1976; 143], Г.А. Крылова [Крылов 2005; 432], Н.Н. Хусаиновой [Хусаинова 2012; 74].

Пруд: «су търуг» (татар. диал.) — букв. «место скапливания воды»; возможно, и от утерянного «буър ит» — запрудить.

Золото: от корня «алтын» — «(з)алть > золото». Краткий этимологический словарь русского языка [Шанский

1971]. находит причастным к образованию данного слова «блестящее» — «желтый» (от тюркского «ялтырый» — «блестит»). Возможна контаминация с «затлы» — драгоценный.

Школа: татарские «бк», «ук» — «внимательно слушать, запомнить», турецкое «оукл» — школа. Н. Вишневич считает, что это заимствование из арабского «шәкел» — «образовать, формировать».

Яблоко: «йәләк», «җәләк» — «ягода, ягодка», «дыня», «плодоносящее дерево». Фонетическое развитие — в цепочке «йигдләк > ягдләкә > яблоко».

Корзина: татарское «куржын» — «большие парные мешки для перевозки грузов на спине лошади, осла и т.д., крепящиеся с боков животных»; тюркское «коршау» — «обхватывать, окружать», «обруч». Возможно, от тюркского «кур» — «серга», «круг»; также «козау» — «корзина».

Тюрокизмы обогатили лексикографический состав русского языка. Их изучение не только раскрывает их этимологию, но и предоставляет возможность понять историческое содействие различных культур и народов. Анализ тюрокизмов помогает раскрыть процессы культурного обмена и языкового уподобления. Это помогает лингвистам и исследователям погрузиться в процессы языкового контакта и адаптации, а также раскрыть механизмы заимствования и трансформации слов в рамках культурного обмена. Кроме того, анализ тюрокизмов способствует лучше понять социокультурные аспекты и исторические связи между разного рода этническими группами и народами.

Литература

1. Асфандияров И.У. Восточная лексика в русском языке - Ташкент: Изд-во «Фан» Узбекской ССР, 1991.
2. Ахатов Г.Х. Диалект западносибирских татар - Уфа, 1963.

3. *Крылов Г.А.* Этимологический словарь русского языка – СПб.: ООО «Полиграфуслуги», 2005.
4. *Шипова Е.Н.* Словарь тюркизмов в русском языке – Алма-Ата, Наука, КазССР. – 1976.
5. *Фасмер Макс.* Этимологический словарь – Прогресс, 1986.
6. *Ожегов С.* Толковый словарь русского языка – Оникс, 2010.
7. *Тавадов Г.Т.* Этнология. Учебник для вузов – М.: Проект, 2002.
8. *Хусаинов Н.Н.* Словарь тюркских основ русского языка (на русском и татарских языках), 2012.

К.И. Кудряшова

(*Российский университет дружбы народов*)

К ВОПРОСУ О ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ПОНИМАНИИ ТЕРМИНА *КОНЦЕПТ*

В современной лингвистической науке термин *концепт* связан с развитием когнитивного направления исследований. Данный термин не является новым, его можно встретить в научных исследованиях средневековых учёных. По мнению С.С. Неретиной, представленному в работе «Слово и текст в средневековой культуре. Концептуализм П. Абеляра», «концептуализм рассматривал концепты как универсалии, которые обобщают признаки вещей и созданы разумом для его внутреннего употребления, фокусируя в себе важную и актуальную информацию. П. Абеляр считал концептом совокупность понятий, связывание высказываний в единую точку зрения на тот или другой предмет при условии определяющей силы разума» [Неретина 1994].

В современной российской лингвистике термин *концепт* появляется в 20 веке в работах таких учёных, как С. А. Аскольдов (Алексеев), А. П. Бабушкин, Г. И. Берестнев, Н. Н. Болдырев, А.Вежбицкая, С. Г. Воркачев, В.В.Воробьев, З.К. Дербишева, В. И. Карасик, Е. С., В. В. Колесов, Д. С. Лихачев, В.А. Маслова, Ю. С. Степанов, В. Н. Телия, З. Д. Попова, И. А. Стернин, Г. Г. Слышик, Р. М. Фрумкина, В.М.Шаклеин, и многих других. По мнению З. Д. Поповой и И. А. Стернина, ключевым и универсальным понятием когнитивной лингвистики всё же стал термин *концепт* [Попова, Стернин 2006].

В работе С. А. Аскольдова «Концепт и слово» [Аскольдов 1997], концепт трактуется как «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли

неопределенное множество предметов одного и того же рода» [Аскольдов 1997].

Учёные обращают внимание на разные термины о языковых единицах, репрезентирующих знаний о мире. С позиции своего научного знания Н. Д. Арутюнова, С. А. Аскольдов (Алексеев), Д. С. Лихачев, Ю. С. Степанов и др. в своих исследованиях используют термин *концепт* или *константа*, В.М.Шакlein, В.В. Воробьев и др.-*лингвокультурма*, М. Лехтеэнмяки, В. Н. Базылев-*мифологема*, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров-*логоэпистема*.

Д. С. Лихачев в статье «Концептосфера русского языка» полемизирует с С. А. Аскольдовым и пишет: «я полагаю, что концепт существует не для самого слова, а, во-первых, для каждого основного (словарного) значения слова отдельно и, во-вторых, предлагаю считать концепт своего рода «алгебраическим» выражением значения... Концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека» [Лихачев 1997].

Необходимо отметить, что в работе Ю. С. Степанова «Константы: Словарь русской культуры» наряду с термином *концепт*, в названии мы встречаем термин *константа*: «константа в культуре — это концепт, существующий постоянно или, по крайней мере, очень долгое время. Кроме того, термину «константа» может быть придано и другое значение — «некий постоянный принцип культуры» [Степанов 2001]. В.А. Маслова разделяет точку зрения Ю.С. Степанова и отмечает, что «константы культуры — это такие концепты, которые появляются в глубокой древности и прослеживаются через взгляды мыслителей, писателей и рядовых носителей языка вплоть до наших дней» [Маслова 2004].

З.Д.Попова и И.А.Стернин определяют *концепт* как «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [Попова 2006].

Таким образом, несмотря на то что концепт определяется как ключевое и универсальное понятие когнитивной лингвистики, данный научный термин трактуется неоднозначно.

Литература

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. — М., 1997 С.260-267.
2. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка / Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология // Под ред. проф. В. П. Нерознака. — М., 1997. — С. 281.
3. Неретина С. С. Слово и текст в средневековой культуре. Концептуализм П. Абеляра. — М., 1994. - С. 119.
4. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. — М., 2001. — С. 84.
5. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика. — Минск, 2004. — С. 16.
6. Попова З.Д., Стернин Семантико-когнитивный анализ языка. — Воронеж, 2006. — С. 24.

Н.Е. Кукаева

(Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы)

**РУССКИЕ ЧАСТИЦЫ И МЕЖДОМЕТИЯ
КАК СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ
ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ**

В современной методике РКИ господствующим является коммуникативный метод, направленный на формирование коммуникативной компетенции у иностранных обучаемых. При обучении необходимо учитывать, что разговорная речь наделена рядом особенностей. Так, «одним из главных признаков русского разговорного языка является повышенная эмоциональность» [Земская 2016; 41-46], эксплицируемая рядом лексико-грамматических средств. Во время вводно-фонетического курса при постановке звуков русского языка преподаватель РКИ может вводить в учебный процесс междометия и частицы, отражающие эмоциональные состояния говорящего, и таким образом знакомить обучаемого с русской лингвокультурной традицией.

Умения выражать и различать эмоции в речи являются непременным компонентом коммуникативной компетенции. Их отсутствие неизбежно приводит к частичному или полному непониманию при общении. Эти умения – одни из наиболее актуальных для иностранных учащихся начального этапа обучения. Иностранец, не умеющий выражать собственные эмоции и различать их в речи собеседника, не может считаться в полной мере владеющим языком, так как он не способен выразить свое отношение к различным событиям и ситуациям при помощи лексических единиц русского языка.

«К классу эмотивной лексики, передающей оценку, чувства и эмоциональное состояние говорящего, относятся

рассматриваемые нами междометия и частицы» [Бабенко 1986; 64-71]. «Иностранцам, которые изучают русский язык, следует уметь выражать с помощью этих лексических единиц основные виды эмоций: удовольствие / радость, гнев / ярость, печаль, страх / ужас, отвращение / омерзение, удивление, интерес / возбуждение, счастье, горе / страдание, презрение / пренебрежение, стыд, волнение, обиду, жалость, смущение, одобрение, вину / раскаяние, любопытство» [Изард 1999; 64-66]. Данные эмоции часто встречаются в процессе речевой коммуникации, умение выражать и распознавать их упростит процесс общения иностранцев с носителями русского языка.

Перейдем к рассмотрению частиц и междометий, выражающих данные виды эмоций.

Выражением радости могут служить такие междометия, как: *Ого! Ура! Ах! О! А!* *Ничего себе!* *Вот это да!* *Наконец-то!*; а также слова, которые чаще всего используются в современной разговорной речи: *Круто!* *Супер!* *Огонь!*

Эмоцию восхищения можно выразить при помощи следующих междометий: *Ничего себе!* *Вот это да!* *Ух ты!* *Боже мой!* *Вау!* *Браво!*

Удивление в разговорной речи выражают междометия: *Ого!* *Ба!* *Боже мой!*; модальные частицы: *Неужели?!* *Да?!* *Да ну?!* *Разве?!* *Ну и ну!*

Понять, что человек чем-то возмущен, помогают следующие междометия: *Э!* *Ну, уж!* *Еще чего?!* *Вот тебе на!*

Междометия *хе-хе*, *ха-ха* могут выражать презрение. Когда человек горюет, страдает, он восклицает: *Господи!*; если ощущает страх, ужас, испуг, использует в разговорной речи междометия *а-а-а-а-а!* *Ой-ой!* *Ай-ай!* *Караул!* Испытывая отвращение, мы воскликаем: *Фу!* *Бе!* *Фи!* Опечалившись, можем сказать: *Увы!,* ощущая гнев: *Тьфу!* *Чёрт!*

В устной речи иногда можно услышать просторечное междометие *ишиь (ты)!* (из «видишь, виши») — выражающее укор, насмешку, недоумение или изумление, издёвку, иногда — поощрение. Распространенное междометие *ага* может выражать догадку, удивление, угрозу, насмешку или злорадство.

Важно отметить, что в состав эмоциональных междометий включаются односложные слова: *а, о, у, э, и, ай, ой, уй, ах, ох, эх, их, ух* и др. Значение их определяется не столько составом фонем, сколько интонацией. «*А*, например, в зависимости от контекста, может выражать догадку, восторг, удивление, укор, страх, боль, недовольство, досаду, решимость, угрозу, насмешку, иронию, злорадство, гнев и др.» [Германович 1966; 18].

Таким образом, преподаватель ещё на ранних этапах обучения (уровень А1) во время введения и постановки звуков русского языка может научить иностранных студентов выражению эмоций грамматическими (при помощи междометий и частиц) и интонационными средствами. На продвинутых этапах обучения данная работа будет продолжена, и в учебный процесс будут включаться более сложные языковые элементы, такие как местоимения, частицы в сочетании с другими частями речи, передающие эмоциональное состояние говорящего.

Литература

1. Бабенко Л. Г. Обозначение эмоций в языке и речи. – Свердловск, 1986.
2. Германович А. И. Междометия русского языка. – Киев, 1966.
3. Земская Е.А. Русский язык как иностранный. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения [Электронный ресурс]: Учебное пособие – 5-е изд. стереотип. – М.: Флинта, 2016.
4. Изард К. Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2006.

Май Нгуен Бао Чам
*(Российский университет дружбы народов имени
Патриса Лумумбы)*

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ЯЗЫКОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ РУССКИМ И ВЬЕТНАМСКИМ ЯЗЫКАМИ

Язык является одной из наиболее определяющих характеристик культуры, формирующей то, как люди воспринимают мир и общаются друг с другом. Сравнивая два разных языка, таких как русский и вьетнамский, интересно углубиться в конкретные языковые различия. Они дают ценное представление об историческом, культурном и лингвистическом происхождении своих народов. В данной статье мы рассмотрим специфические языковые различия между русским и вьетнамским языками, исследуем их исторический контекст и изучим влияние этих различий на методику преподавания РКИ.

Русский и вьетнамский относятся к совершенно разным языковым семьям. Русский – славянский, вьетнамский – австроазиатский. Это фундаментальное различие в языковых семьях приводит к различиям в грамматических структурах, фонетических системах, словарях и системах письма. Исторический контекст этих языков также играет значительную роль в формировании их различий.

Что касается русского языка, то его истоки можно проследить от кириллицы и восточнославянских племен, населявших регион современной России. На протяжении веков русский язык подвергался различным лингвистическим влияниям, в том числе со стороны старославянского, греческого, латыни и других соседних языков. «Это привело к богатому словарному запасу и сложной системе грамматики с шестью грамматическими падежами, тремя

родами и сложной системой спряжения глаголов» [Шахматов 2024; 195].

С другой стороны, вьетнамский язык развился из австроазиатской языковой семьи с влиянием китайского, французского и других языков. Вьетнамский — это тональный язык, состоящий из шести различных тонов, которые изменяют значение слов. В языке также отсутствуют гендерные различия и относительно проста система спряжения глаголов по сравнению с русским.

Еще одно существенное различие очевидно в грамматических структурах русского и вьетнамского языков. «В русском языке используется система грамматических падежей, чтобы обозначить роль существительных в предложении, в то время как вьетнамский полагается на порядок слов и контекст для передачи смысла. Это различие может привести к недоразумениям и трудностям при переводе между двумя языками» [Соколов 2020; 238].

Таким образом, одной из основных причин, по которой вьетнамским студентам может быть сложно выучить русский язык, являются лингвистические различия между двумя языками. Отсутствие сходства между этими двумя языками может затруднить понимание нюансов русского произношения, грамматики и словарного запаса.

Еще одна проблема, с которой сталкиваются вьетнамские студенты, изучающие русский язык, — это культурный барьер между двумя странами. Вьетнам и Россия имеют разные культурные нормы, обычаи и традиции, что может повлиять на то, как используется и понимается язык. Например, выражения и идиомы, которые распространены в русском языке, могут не иметь прямых эквивалентов во вьетнамском языке, что приводит к путанице и недопониманию вьетнамских учащихся. «Вьетнам и Россия имеют давнюю историю дипломатических отношений, восходящую к советским временам. Несмотря на эту историческую связь, между двумя странами все еще

существуют проблемы в общении и взаимопонимании, которые могут повлиять на изучение языка вьетнамскими студентами» [Nguyen 2019; 82].

Несмотря на трудности, с которыми сталкивается вьетнамская аудитория в изучении русского языка, есть и положительные моменты, которые следует учитывать. Например, вьетнамские студенты могут развить более глубокое понимание русской культуры, литературы и истории, что может обогатить их академическую и личную жизнь. Кроме того, крепкие языковые навыки и развитая лингвокультурная компетенция могут открыть возможности для вьетнамских студентов учиться и работать в России.

Литература

1. Шахматов, А. А. Историческая морфология русского языка / А. А. Шахматов ; под редакцией С. П. Обнорского. – Москва : Издательство Юрайт, 2024.
2. Соколов, А. А. Российско-вьетнамское сотрудничество в сфере образования / А. А. Соколов // Российско-вьетнамские отношения сегодня: сферы совпадения интересов : Сборник статей. – Москва : Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт Дальнего Востока Российской академии наук, 2020.
3. Nguyễn Tu Sơn. Đối chiếu đặc điểm ngôn ngữ của hành vi từ chối trực tiếp trong tiếng Việt và tiếng Nga. Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế ISSN 1859-1612, Số 01(49)/2019: tr. 79–89 – Huế, 2019.

Д.А. Мансурова

(*Российский университет дружбы народов имени
Патриса Лумумбы*)

**ЦЕННОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ТИПАЖА
«ВОЗЛЮБЛЕННАЯ ГЛАВНОГО ГЕРОЯ»
В РУССКИХ СКАЗКАХ**

Одну из ключевых ролей в русских сказках играет образ «влюбленной главного героя», репрезентирующий особенности и ценности русской культуры. Его можно рассматривать как «лингвокультурный типаж – обобщенный образ, который отражает определенные культурные ценности, традиции или особенности через языковые выражения и образы» [Карасик 2005; 5]. Для лингвокультурного типажа традиционно различают три составляющие: образную, понятийную и ценностную. «Ценностная составляющая лингвокультурного типажа (далее – ЛКТ) определяется нормами поведения, выраженнымими через образ и оценки, формируемые культурой» [Дубровская 2019; 138]. «Аксиологическая интерпретация ЛКТ основывается на контекстуальном анализе и изучении синтаксических конструкций, отражающих семантику взаимоотношений» [Коновалова 2023; 443–444].

Возлюбленная главного героя в русских сказках обычно представлена в положительном свете, редко встречаются негативные оценки ее личности. Даже в тех случаях, когда персонаж проявляет хитрость, это чаще всего рассматривается с позиции восхищения («*Какова царевна!*»). При оценивании героини учитываются прежде всего ее личностные качества и внешность.

Исследуемый ЛКТ в русских сказках представлен достаточно просто и условно, как и другие типичные персонажи. Читатель склонен воспринимать этот образ как

положительный, придавая всем словам и поступкам персонажа ценность. Подробнее рассмотрим ценности, заложенные в ЛКТ согласно классификации ценностей С.П. Мамонтова [Мамонтов 1995; 116–123].

ЛКТ возлюбленной главного героя отражает общечеловеческие ценности, он воплощает моральные принципы, включая доброту, скромность и искреннюю любовь. Последнюю часто ошибочно истолковывают как наивность, ветреность. На самом деле открытость чувств обусловлена сказочной средой, ограниченной временными и духовными рамками.

Лингвокультурный типаж возлюбленной главного героя отражает этнические ценности русского народа, особенно выраженные через справедливость в сказочных сюжетах. Такие качества, как терпение и кротость подчеркивают важность семьи для русской культуры. Волшебство как одна из ключевых особенностей персонажа в сказках позволяет не избежать труда, а оптимизировать его, что также отражает особенности отношения к труду в русской культуре (находчивость, житейская мудрость, хитрость).

В сказках волшебной направленности описание сословно-классовых ценностей затруднительно, так как они связаны с интересами и мировоззрением различных социальных слоев. Отметим, что лингвокультурный типаж «возлюбленной главного героя» в сказках связан в основном с эстетическими и этическими манерами (сдержанность, красота, скромность), а также возвеличиванием духовных страданий над физическими.

Локально-групповые ценности представляют собой совокупность норм поведения для определенных профессиональных групп, что соотносится с ценностными предпочтениями лингвокультурного типажа «возлюбленная главного героя» по аналогии с «волшебницами». Эти предпочтения включают бережное использование магии в

благих или нейтральных целях. Семейные ценности возлюбленной главного героя в сказках неоднозначны и не всегда соотносятся с лингвокультурными типажами.

Таким образом, лингвокультурный типаж возлюбленной главного героя в русских сказках обычно представлен в положительном свете. Образ героини отражает общечеловеческие ценности, включая доброту и искреннюю любовь. Она также связана с этническими ценностями, такими как справедливость и важность семьи. Возлюбленная главного героя часто связывается с эстетическими и этическими ценностями, а также с бережным использованием магии, что является характерным для других добрых сказочных персонажей. Вместе с тем, семейные ценности этого персонажа не всегда совпадают с общепринятыми лингвокультурными стереотипами, и ее предпочтения при выборе партнера могут быть связаны прежде всего с социальным статусом.

Литература

1. Дубровская Е.М. Ценностные характеристики лингвокультурного типажа "человек богемы" (на материале художественной литературы) // Модернизация культуры: знание как инструмент развития: Материалы VII Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Самара, 20–21 мая 2019 года / Под редакцией С.В. Соловьевой, В.И. Ионесова, Л.М. Артамоновой. Том Часть II. – Самара: Самарский государственный институт культуры, 2019.
2. Карасик В.И. Лингвокультурный типаж: к определению понятия / В. И. Карасик, О. А. Дмитриева // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажи: сборник научных трудов / под редакцией В. И. Карасика. – Волгоград: Парадигма, 2005.
3. Коновалова Е.А. Ценностный аспект лингвокультурного типажа "британский детектив" / Е. А. Коновалова, К. И. Марина // Молодой ученый. – 2023. – № 20(467).

4. *Мамонтов С.П.* Основы культурологии / С. П. Мамонтов; Рос. открытый ун-т, Моск. гос. лингв. ун-т. – М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1995.

Н.А. Намоззода, М.И. Хушназарова
(Российско-Таджикский славянский университет)

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО В ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ОТСУТСТВИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Процесс глобализации подразумевает активное взаимодействие представителей различных народов друг с другом через язык, который является не только средством коммуникации, но и способом передачи знаний о культуре.

Традиционное взаимодействие в области экономики между Россией и странами СНГ приводит к тому, что владение русским языком на достаточно высоком уровне сейчас очень востребовано среди школьников и выпускников. Но несмотря на это уровень подготовки школьников по русскому языку (как неродному) остаётся невысоким. Этот факт может объясняться отсутствием языковой среды.

Что же касается обучения русскому языку в Таджикистане, то таджики считаются билингвами, поскольку русский язык в школах изучается не как иностранный, а как второй. Официальный язык в стране – это таджикский. За русским языком официально закреплён статус языка межнационального общения.

Коммуникативные технологии, которые широко используются в методике преподавания русского языка как иностранного направлены на развитие навыков не только говорения, но и аудирования, чтения, письма. Существующие методические подходы помогают обучающимся быстро научиться воспринимать и понимать высказывания на другом языке, изучить различные речевые стратегии участников общения, познакомиться с культурой изучаемого языка. Для достижения лингводидактических целей на занятиях проводится не только знакомство с культурными особенностями, но и зачастую происходит сопоставление

разных культур и языков, что способствует более глубокому пониманию изучаемого языка.

В большинстве работ современных исследователей по методике преподавания русского языка как иностранного отмечается необходимость учитывать индивидуальные интересы и потребности обучающихся, поэтому необходимо применять разные методы работы с ними: различные способы подачи учебных материалов, в том числе не только наглядные материалы, но и аудио- и видеоматериалы для повышения мотивации обучающихся. Интерес и игровая форма работы помогают лучше усвоить новую лексику или грамматику.

В условиях отсутствия языковой среды наиболее эффективными являются такие способы организации учебной деятельности, как [Федотова 2016]:

- визуализация учебного материала: использование наглядных материалов (рисунков, схем, таблиц);
- большое количество языковых упражнений для отработки того или иного грамматического явления;
- погружение в среду изучаемого языка и знакомство с культурой России с помощью фильмом, специальных телевизионных передач, презентаций о выдающихся личностях (художниках, музыкантах, ученых и др.).

Обучение русскому языку в таджикской школе начинается со второго класса. Некоторые учащиеся испытывают затруднения с чтением и письмом на русском языке процессе обучения у детей младшего школьного возраста возникает трудности при самостоятельном выполнении упражнений, написании диктантов, в которых они делают множество грамматических и орфографических ошибок, особенно – при написании мягкого и твёрдого знака в словах. Последние трудности связаны с отсутствием категорий твердости / мягкости в таджикском языке.

Наш опыт работы со школьниками 2 и 5 классов показывает, что хорошо известный игровой метод успешно

работает при обучении русскому языку в условиях отсутствия языковой среды. Преимуществами игрового метода являются:

- 1) общение между учащимися и с учителем в игровой форме, что требует от преподавателя определённых навыков, эмоциональной вовлеченности, творческих сил;
- 2) синтез разных видов коммуникации при использовании игрового метода, например, разучивание и исполнение песен, стихов, театрализованные постановки;
- 3) более глубокое понимание языка учащимися, они узнают, как можно выразить свои мысли по-другому, расширяют лексический запас, узнают даже о стилистических различиях;
- 4) развитие творческих способностей учащихся.

Задачами современной методики преподавания русского языка как иностранного являются достижение обучающимися более высокого уровня коммуникативной компетентности, что становится возможным благодаря использованию современных образовательных технологий.

Литература

1. Федотова Н.Л. Основные проблемы преподавания русского языка как иностранного в неязыковой среде // International Journal of Russian Studies. Issue № 5. 2016/1. – URL: https://www.ijors.net/issue5_1_2016/articles/fedotova.html (дата обращения 23.03.2024).

Р.И. Нарманова

(Международный университет Астана)

РОЛЬ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТЕРМИНА «ФРАЗЕОЛОГИЯ» В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Фразеология – это наука, изучающая фразеологические единицы языка, то есть устойчивые словосочетания, которые имеют определенное значение и обладают некоторыми стилистическими особенностями. Данный раздел лингвистики возник в XX веке, однако, несмотря на длительное существование фразеологии как отдельной научной дисциплины, вопрос о самостоятельности данного научного знания до сих пор остается предметом дебатов и разногласий.

Существуют ряд теоретических проблем фразеологии. Первой является определение фразеологии. Как известно, общепринятого определения фразеологии не существует. Некоторые ученые определяют его как изучение фиксированных выражений и идиом, в то время как другие определяют его более широко, включая все типы многословных выражений. Так, по В.П. Жукову «фразеология является уникальным разделом лингвистики, который занимается исследованием семантики, морфолого-синтаксической структуры и стилистических характеристик фразеологизмов» [Жуков 1986; 143]. Данный исследователь также устанавливает ключевые характеристики фразеологизма, такие как «устойчивость, воспроизводимость, семантическая целостность значения, расчлененность состава и незамкнутость структуры» [Жуков 1986; 145].

Н.М. Шанский дает следующее определение фразеологического оборота: «Фразеологический оборот – это языковая единица, воспроизводимая в законченном виде, состоящая из двух или более подчеркнутых компонентов

словесного характера, фиксированных (т.е. постоянных) по своему значению, составу и структуре» [Шанский 1957; 18–22].

Следовательно, можно сказать, что каждый автор дает определение фразеологизма, основываясь на свои наблюдения и опыт, сформированный в ходе изучения данной науки.

Следующей теоретической проблемой фразеологии является классификация многословных выражений.

Большинство авторов предлагают свои классификации. Например, В.В. Виноградов установил «три типа фразеологических оборотов: сращения единства; сочетания [Виноградов 1977; 147].

Многие исследователи данную классификацию считают традиционной.

Н.М. Шанский дополняет классификацию В.В. Виноградова «фразеологическими выражениями, устойчивые в своем составе и употреблении обороты, семантически членимые и состоящие из слов со свободным значением (consolation race – утешительный заезд)» [Шанский 1957; 62].

Следующая теоретическая проблема – это взаимосвязь между фразеологией и лексикологией. Некоторые ученые рассматривают фразеологию как подраздел лексикологии, в то время как другие принимают ее как отдельную область изучения. Взаимосвязь между данными двумя полями сложна, поскольку многословные выражения являются неотъемлемой частью речи. Однако фразеология также фокусируется на уникальных свойствах многословных выражений, таких как их фиксированность и идиоматичность, что отличает ее от лексикологии.

Однако мы считаем, что фразеология и лексикология – это две взаимосвязанные области языкоznания, которые изучают лексические единицы в языке. Лексикология занимается изучением лексической системы языка в целом, а

также отдельных лексических единиц и их значений. Фразеология же изучает фразеологические единицы, то есть готовые стереотипные выражения, которые имеют свое собственное значение и часто не могут быть поняты на основе значений их компонентов.

Таким образом, исходя из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что фразеология как наука сталкивается с рядом теоретических проблем. Несмотря на разнообразие точек зрения на эти вопросы, исследования в области фразеологии продолжаются, и новые подходы и методы позволяют расширять наши знания о языке и его особенностях.

Литература

1. Жуков В.П. Русская фразеология. Учебное пособие. – М: Высшая школа, 1986.
2. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977.
3. Шанский Н.М. Основные свойства и приемы стилистического использования фразеологических оборотов в русском языке // Русский язык в школе. 1957. № 3.

Ю.А. Нелюбина

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

КОНТЕНТ-АНАЛИЗ КИТАЙСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В рамках исследования, посвященного описанию русско-китайского и китайско-русского интерязыков, которое имеет целью предупредить интерференцию в русской речи китайских студентов, важным предстаёт описание функционирования русского имени прилагательного.

Теоретической базой исследования, посвященного функционированию имени прилагательного в русско-китайском и китайско-русском интерязыках, являются исследования как российских учёных [Рогозная 2022], так и китайских. В данной статье предпринята попытка проанализировать публикации китайских учёных, посвящённых имени прилагательному в обучении русскому языку. Выборка составила 22 научные публикации на китайском языке за последние пять лет, размещённые в Китайском индексе научного цитирования cnki.net.

В качестве метода исследования был использован контент-анализ, проведённый с помощью онлайн-программы, доступного по адресу <https://www.wenziyun.cn>.

В результате анализа самыми частотными 30 словами оказались следующие (*перевод наш – Ю.Н.*): русский язык (113), семантика (60), китайский язык (57), метафора (55), когнитивный (36), структура (36), значение (29), анализ (26), сравнение (24), сфера (23), ударение (23), лексика (23), порядок слов (21), запах (20), вкус (19), понятие (19), ощущение (18), функция (18), особенность (17), учащийся (17), синтаксис (16), координация (16), деривация (15), осознания (14), тип (13), аспект (13), перевод (12), понимание (12), вид (12), сочувствие (12).

Анализ проводится по таким направлениям, как: значение русского имени прилагательного (в том числе метафорические), сфера его применения, его структура, деривация, место и функция в предложении, ударение; На основе полученных данных были сделаны выводы о том, что русские имена прилагательные, наиболее интересные китайским ученым, связаны с чувствами и ощущениями: запах, вкус, осязание, сочувствие.

Литература

1. Рогозная Н. Н. Языковые контакты: билингвизм, интерязык, интерференция / Н. Н. Рогозная. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2022.
2. 冯玉. 体认视角下俄汉味觉通感形容词语义对比研究 [D].哈尔滨师范大学,2024
3. 刘丹. 俄汉语“嗅觉、味觉”词隐喻对比研究[D].吉林大学,2020.
4. 吕玉雪. 俄语感知类形容词隐喻研究[D].辽宁大学,2020.
5. 奇特娜. 面向俄语国家汉语学习者“多/少”不对称问题教学研究[D].沈阳师范大学,2022.
6. 孙圣子. 基于语料库现代汉语动结式“V 着/成/好/得”的俄译研究[D].哈尔滨理工大学,2021.
7. 尹旭.基于语料库的词类历时过渡性演变分析——以部分带后缀 -ач-(-яч-),-уч-(-юч-) 的俄语形容词为例 [J].外语学刊,2022
8. 张宇茜.基于语料库的俄语多义形容词认知隐喻分析——以 *острый* 为例[J].今古文创,2022.
9. 张月红. 配位结构的理论与应用[D].黑龙江大学,2020.

10. 张秀梅,姚春宇,果斯金纽克·娜杰日塔.俄语形容词 красный 的文化伴随意义[J].齐齐哈尔大学学报(哲学社会科学版),2021.
11. 李文新. 中国高校俄语学习者语言意识评价研究[D].东北师范大学,2023.
12. 李玥. 俄语近音词的语言特点和言语使用[D].上海外国语大学,2023.
13. 杜彦玲.独特的俄语性质形容词[J].林区教学,2021.
14. 杨炎烽. 俄汉定语语序及俄汉翻译[D].上海外国语大学,2021.
15. 林格格. 俄语副名组合中副词语义指向研究[D].黑龙江大学,2021.
16. 申燕. 俄语嗅觉形容词的认知隐喻研究[D].大连外国语大学,2023.
17. 荆琦.俄汉语中二价性质形容词的配价研究[J].今古文创,2022.
18. 董杨磊. 俄汉语触觉形容词对比研究[D].黑龙江大学,2021.
19. 迟政. 类型学视角下俄汉语名词性领属结构对比研究[D].黑龙江大学,2021.
20. 马丽萍.俄语空间意义形容词语义衍生的认知隐喻模式分析[J].外语研究,2023.
21. 马丽萍.俄语空间维度形容词语义衍生的认知映射分析[J].外国语文,2020.
22. 马铎. 基于词重音图式的俄语词重音规律研究[D].吉林大学,2022.
23. 高海根. 俄汉韩差比功能语义场对比研究[D].延边大学,2021.

Не Цяньи

(Санкт-Петербургский государственный
университет)

**БЕЗЭКВИВАЛЕНТНАЯ ЛЕКСИКА В БАСНЯХ
И. А. КРЫЛОВА: ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И
ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

Басни И. А. Крылова являются уникальным явлением в отечественной литературе, которое привлекает внимание исследователей уже на протяжении многих десятилетий. Ученые, которые занимаются изучением иноязычной лексики, зачастую сталкиваются с проблемами понимания лингвострановедческих ценных лексико-культурных слов, будучи хранителями национально-культурной семантики, обладают ярко выраженным культурным компонентом значения, демонстрируя особенности национальной культуры народа [Верещагин 1990; 38-63]. Поэтому изучение языка – это и приобщение к богатству национальной культуры, приобщение к литературе, искусству, к нравственным ценностям народа, что не может не повлиять на развитие и формирование личности. Культурно значимые языковые единицы выражают как временные особенности развития того или иного общества, так и так и фундаментальные духовные ценности народа. В связи с этим рассмотрение лингвострановедческих ценных единиц является значимым не только в теоретическом, но и в практическом плане, поскольку «изучение языка во взаимосвязи с культурой способствует проникновению в ментальную сферу представителей того или иного национального языка» [Дукальская 2009; 7].

Басни Крылова, такие как «Ворона и Лисица», «Слон и Моська», «Квартет», «Лебедь, Щука и Рак», «Ларчик», «Кот и Повар», «Волк и Журавль», «Волк на псаарне», «Любопытный» и многие другие, стали основой для создания

словарей, в которых представлены описания семантически и структурно неоднородных единиц. Эти басни отразились в русской интертекстовой динамике и могут быть объектом лексикографической систематизации.

Лексика как пространство культуры и системные связи в лексике играют ключевую роль в исследовании басен И. А. Крылова. С помощью безэквивалентной лексики И. А. Крылов отображает уникальные культурные особенности и исторические контексты, которые не могут быть полностью переведены или поняты без понимания культурного и исторического фона.

В басне И. А. Крылова можно разобраться с безэквивалентной лексикой различных тематических групп (стандартные формы обращений: Его Светлость (обращение к светлейшему князю) («Волк и Ягненок»); Ваше Превосходительство (обращение к генерал-майору, генерал-лейтенанту, гражданским чиновникам 4, 3 класса) («Подагра и Паук»); названия типов построек: овин («Орел и Куры»); клеть («Крестьянин в беде»); названия бытовых предметов: голик («Голик»); лучина, тычина («Булат»); тенета («Лев и Мышь»); названия еды и напитков: квас, пиво («Бочка»); полугар («Два Мужика»); названия предметов одежды, головных уборов, обуви: тулуп («Слон на воеводстве»); шуба, треух («Госпожа и две Служанки»); лапти («Булат»); указания на русские традиции и обычаи: тризна («Кот и Повар»); Базарный день («Гуси»); сговорить («Разборчивая Невеста»)).[Микова 2011; 2].

Таким образом, басни И. А. Крылова не только представляют собой важное литературное наследие, но и служат ключом к пониманию русской культуры и языка. Их изучение является неотъемлемой частью культурологического анализа и способствует углубленному пониманию исторического и культурного контекста. Басни Крылова остаются актуальными и важными не только для литературоведов, но и для всех, кто интересуется русской

литературой и культурой. В них заложены уникальные ценности и нравственные уроки, которые всегда будут актуальны и вдохновляющи для новых поколений.

Литература

1. *Верещагин Е. М* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного – М., 1990.
2. *Дукальская И.В.* Семантические и прагматические характеристики английского лингвокультурного кода “артефакты”. – Самара, 2009.
3. *Микова С.С.* Языковые средства передачи культурной информации в тексте русской басни – М., 2011.

А.Д. Отводенко

*(Российский университет дружбы народов имени
Патриса Лумумбы)*

**ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ
НОСИТЕЛЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ
ИЗУЧЕНИЯ РКИ**

В 2024 году русско-китайские отношения остаются важным фактором в мировой политике. Эти страны продолжают развивать стратегическое партнерство на основе общих интересов. Россия и Китай активно развиваются торгово-экономические связи, осуществляют совместные инвестиционные проекты и укрепляют взаимодействие в сфере энергетики, технологий и инфраструктуры.

В контексте расширения академического и научного сотрудничества китайские специалисты, владеющие русским языком, могут быть полезными в университетах, исследовательских институтах и лабораториях, где проводятся совместные проекты и научные исследования. Понимание особенностей коммуникативного поведения языковых личностей разных этнических принадлежностей, а именно китайской, будет способствовать эффективной подготовке таких профессионалов.

Несмотря на богатый опыт взаимодействия, изучение русского языка для китайских студентов остается проблематичным процессом, что продиктовано, в том числе, национальными особенностями системы образования. Прежде всего, существуют различия в менталитете, которые проявляются в особом уважении к личности учителя. Согласно конфуцианской философии, преподавателя стоит почитать, исключая возможность спора или дискуссии, поскольку ему приписывается особое знание. Во-вторых, в китайской культуре преобладает особая парадигма знаний в образовании, что отражается в методах обучения,

ориентированных на запоминание, повторение и выполнение письменных и контрольных работ, в то время как межпредметные связи в обучении часто игнорируются. Конфуцианская философия так же видит образование не только как способ получения знаний, но и как средство развития личности и достижения морального совершенства. В связи с этим студенты, следуя этим принципам, стремятся не только к усвоению учебного материала, но и к воспитанию характера под руководством преподавателя.

Стоит обозначить, что изучение русского языка не является самоцелью, а способом формирования вторичной языковой личности, позволяющей китайским студентам активно участвовать в российской социокультурной жизни.

Говоря об особенностях языковой личности китайского студента, стоит упомянуть визуальный тип восприятия. Это связано, с иероглифической письменностью, где знаки имеют символическое значение или ассоциируются с конкретными идеями или объектами. Китайские студенты, как правило, используют ассоциативное мышление, чтобы помнить и связывать иероглифы с соответствующими концепциями. Отсюда следует, что на начальных этапах изучения русского языка целесообразно включение в учебный процесс рисунков, диаграмм, схем, а также видеоматериалов для наглядного представления информации.

Факт принадлежности китайского языка к числу изолирующих языков становится причиной больших трудностей при изучении русского языка китайскими студентами. Отсутствующие в родном языке грамматические категории рода, падежа, лица и другие вызывают серьезные психологические перегрузки. Т.Е Владимирова говорит о необходимости обратить внимание на те стороны когнитивного стиля китайцев, которые у них наиболее развиты, а именно способность к интегрально-синтетическому, целостному стилю восприятия информации, особенно развитую интуицию и образное

мышление. Выделяются также дедуктивное мышление и контекстуальная догадка. Обучение должно включать специальные подходы, развивающие способности к анализу и выстраиванию причинно-следственных связей.

Учет особенностей китайского мышления позволит составить максимально эффективную национально-ориентированную методику обучения русскому языку как иностранному, потому как использование сильных сторон национального сознания значительно упрощает путь выхода китайских студентов в речь.

Таким образом, оптимальная методика обучения русскому языку для китайских студентов должна включать понимание особенности конфуцианской традиции в национальном самосознании китайских студентов.

Литература

1. Владимирова Т.Е. *О китайской языковой личности как субъекте общения* // URL:
<https://cyberleninka.ru/article/n/o-kitayskoy-yazykovoy-lichnosti-kak-subekte-obscheniya/viewer>

С.Ю. Павлова

(Приднестровский государственный
университет имени Т.Г. Шевченко)

**ПОДГОТОВКА К ИЗЛОЖЕНИЮ С
ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК РОДНОГО В 9 КЛАССЕ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Разработчики ОГЭ по русскому языку отмечают, что предпочтение отдано сжатому изложению, поскольку это способствует развитию аналитических способностей ученика. Важно уметь анализировать и группировать информацию уже на этапе прослушивания, а не просто механически запоминать и воспроизводить текст. Установка на сжатие ясно показывает, что для правильной передачи содержания важно запоминать текст не как сумму слов, а как структуру, организованную по определенным логическим законам.

Понятно, что, готовясь к сжатому изложению, необходимо тренироваться выполнять разнообразные логические операции с текстами: выделять главную и второстепенную информацию, искать тезисы, прояснять ход мысли, сокращать текст разными способами, записывать связный и логически стройный пересказ, который неискажает содержание и не нарушает логики исходного текста. В этом помогут специальные упражнения, которые окажутся полезными не только на уроках развития речи, но и на обычных занятиях по русскому языку и литературе начиная с 5-го класса. «И хотя на экзамене ученики должны будут воспринять текст на слух, большинство упражнений, во всяком случае на первых порах, правильнее и удобнее выполнять, когда дети не только слышат, но и видят текст» [Шапиро 2010; 3].

Книга автора Л.Н. Черкасовой «ОГЭ 2023. Русский язык. Сочинение-рассуждение и изложение» позволит

учащимся 9-х классов шаг за шагом готовиться к изложению и сочинению-рассуждению на ОГЭ по русскому языку. Пособие состоит из трех разделов. В первом разделе приводятся методические рекомендации по написанию изложения. Второй раздел содержит пошаговую инструкцию по написанию сочинения-рассуждения на лингвистическую и морально-нравственную темы, а также примерные модели сочинений и различные тренировочные упражнения. Третий раздел включает типовые тренировочные варианты с ответами. Книга окажет помощь учащимся при подготовке к экзамену, а также может быть использована учителями при организации учебного процесса [Черкасова 2023; 3].

Прежде чем приступить к написанию изложения, следует внимательно прочитать формулировку задания и постараться понять, что необходимо сделать для его выполнения. Для написания сжатого изложения аудиозапись текста прослушивают два раза с перерывом в 5-10 минут. За это время необходимо определить и сформулировать основную тему текста, записать ключевые слова и постараться структурировать последовательность событий или рассуждений, т. е. схематично, тезисно записать микротемы или абзацы прослушанного текста.

Учебное пособие авторов О.Н. Беляевой, Г.Д. Тыранова «Идеальное изложение. Безупречное сочинение» предназначено для эффективной самостоятельной подготовки к написанию изложения и сочинения-рассуждения формата ОГЭ по русскому языку. Изучив данную книгу самостоятельно, без учителя или репетитора, выпускник сможет научиться находить и исправлять собственные ошибки, писать изложение и сочинение без штампов и шаблонов. Эти навыки помогут написать изложение и сочинение на ОГЭ по русскому языку быстро и результативно. Учитель найдёт в этой книге готовый методический материал для организации уроков и элективов в 9-м классе [Беляева 2021; 3]. Все практические задания

сопровождаются ключами, разборами и комментариями. Лежащая в основе пособия методика основана на многолетнем практическом опыте авторов, проста и эффективна; она может быть использована на занятиях, посвященных подготовке учащихся к ОГЭ по русскому языку, в школе или в специализированных учебных центрах. В данном пособии подробно описаны, наглядно представлены в виде схем и таблиц, условных обозначений все этапы написания изложения.

Учебник занимает важное место в работе каждого учителя русского языка. От выбора учебника во многом зависит отношение ученика к уроку. Плохо структурированная теория и скучные, однообразные упражнения могут негативно сказаться даже на опытном учителе. В то же время хороший учебник является надежным помощником и поддержкой. Он предлагает живое и ясное изложение материала, задает задачи, стимулирующие глубокое мышление, и содержит интересные тексты и упражнения, обогащающие новой информацией.

Литература

1. *Беляева О.Н., Тыранов Г.Д.* Идеальное изложение. Безупречное сочинение. Пособие для эффективной подготовки к ОГЭ по русскому языку. – Самара: Издательство Ольги Кузнецовой, 2021.
2. *Черкасова Л.Н.* ОГЭ 2023. Русский язык. Сочинение-рассуждение и изложение /. — Москва: Эксмо, 2022.
3. *Шапиро Н.А., Волкова А.В., Кузнецова Е.В., Шувалова Е.Ю.*: Материалы курса «Подготовка к ГИА по русскому языку в 9-м классе: методика и практика»: лекции 1–4. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010.

П.С. Пинигина

(*Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы*)

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОРТРЕТНЫХ ОПИСАНИЙ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Портретные описания в русской литературе обладают своими языковыми особенностями. В произведениях русских писателей портреты часто описываются подробно и многогранно, с выделением как внешних черт, так и внутренних качеств персонажей. Русские классики, такие как Лев Толстой, Федор Достоевский, Антон Чехов и Иван Тургенев и другие, известны своими тонкими психологическими портретами героев.

Языковые портретные описания в русской литературе часто характеризуются использованием образности, метафор и эпитетов, которые помогают читателю представить внешность и характер персонажа. Также, авторы часто используют диалоги и внутренние монологи персонажей, чтобы раскрыть их внутренний мир. В русской литературе особое внимание уделяется не только внешнему облику персонажей, но также их внутренним противоречиям, эмоциональным переживаниям и душевным состояниям. Описания портретов в русской литературе зачастую имеют глубину и сложность, что делает их особенно привлекательными для читателей.

Среди языковых особенностей портретных описаний в русской литературе можно выделить несколько проблем:

1. Излишняя детализация: В русской литературе портретные описания иногда могут быть излишне подробными, что затрудняет восприятие читателем и замедляет темп повествования.

2. Формальная сложность: некоторые авторы чрезмерно усложняют языковую форму портретных

описаний, что может привести к трудностям в понимании и интерпретации описываемых персонажей.

3. Отсутствие естественности: Иногда портретные описания могут потерять естественность из-за излишнего использования литературных приемов и изящной речи, что делает персонажей менее живыми и реалистичными.

4. Отрыв от современности: Некоторые портретные описания в классической русской литературе могут быть отдалены от современного читателя из-за использования устаревших языковых оборотов и метафор.

Но эти проблемы не являются резко негативными, так как именно эти особенности являются важными частями художественной традиции русской литературы. Однако в современном мире некоторые из этих проблем могут представлять вызов для читателей.

О теме языковых особенностей портретных описаний в русской литературе писали и размышляли многие ученые и литературоведы. Некоторые из них;

Михаил Бахтин – русский философ, литературовед и лингвист, который проводил исследования о романе и различных литературных формах, включая портретное описание. Он обращал внимание на полифоническую природу литературного текста, включая в него различные голоса и точки зрения.

Александр Потебня – русский филолог, литературовед и этнограф, изучавший русскую литературу и ее языковые особенности. Он обращал особое внимание на роль языка в описании и характеристизации литературных персонажей.

Виктор Шкловский – русский литературный критик и теоретик, который занимался проблемами восприятия и эстетики. В своих работах он затрагивал вопросы поэтики и особенностей художественного языка.

Вячеслав Иванов – русский литературовед и философ, который изучал различные аспекты русской литературы, включая языковые особенности и художественные приемы.

Эти и другие ученые исследователи внесли важный вклад в развитие теории и практики литературного анализа, затрагивая и языковые особенности портретных описаний в русской литературе.

Давайте рассмотрим языковые особенности портретных описаний на примере романа "Преступление и наказание" Федора Достоевского. Один из наиболее ярких портретов в этом произведении – это образ главного героя, Раскольникова. В портретном описании Раскольникова автор использует множество языковых средств, чтобы передать его внутренний мир и внешний облик. Например, Достоевский мастерски использует диалоги и внутренние монологи Раскольникова, чтобы раскрыть его внутренние переживания и моральные раздумья. Это позволяет читателю понять его психологические конфликты и сомнения. Также в романе можно наблюдать использование разнообразных языковых средств для создания образа Раскольникова: образность, метафоры, сравнения. Например, в различных частях романа автор описывает его внешний облик, но при этом передаёт его внутреннюю борьбу и психологическое состояние через выбранные художественные приемы. Помимо этого, в "Преступлении и наказании" мы видим изысканное использование деталей окружения и внутренних монологов, чтобы углубить портрет главного героя, делая его более пронзительным и реалистичным.

На примере романа "Преступление и наказание" Федора Достоевского мы можем видеть, как автор использует разнообразные языковые особенности, чтобы создать живой, многогранный и запоминающийся портрет литературного персонажа.

Но всё множество языковых особенностей романа может обернуться рядом проблем жля читателя;

1.Психологическая глубина: Достоевский использует портретные описания, чтобы раскрыть внутренний мир главного героя, Раскольникова. Однако, такая глубокая

психологическая детализация может быть сложной для интерпретации и восприятия некоторыми читателями.

Баланс между психологической глубиной и доступностью для читателя является вызовом для языковых описаний.

2. Отношение к языковым приемам: Достоевский использовал разнообразные языковые приемы, такие как метафоры, образность, внутренние монологи и диалоги для создания портретов персонажей. Однако, такое богатство языковых средств может стать вызовом для читателей, которые могут испытывать трудности в интерпретации сложных текстов.

3. Внутренний монолог и психологическая реалистичность: Достоевский использует внутренний монолог, чтобы показать внутренние конфликты и мысли героев. Однако, сложность передачи мыслей и эмоций через внутренний монолог может затруднять восприятие и понимание для некоторых читателей.

Таким образом, хотя языковые особенности портретных описаний в романе "Преступление и наказание" помогают создать богатый и многогранный мир персонажей, они также представляют некоторые вызовы в плане интерпретации и доступности для читателей.

Литература

1. *Михайлова Е. В.* Дидактическая модель совершенствования речевых умений учащихся на материале словесного портрета как жанра.
2. *Есин А. Б.* Принципы и приемы анализа литературного произведения. М., 1998.
3. *Невская П.В.* Структурно - типологические особенности портретных описаний в художественном произведении.
4. *Шамстудинова А.Р.* Языковые особенности портретных описаний в русской литературе.
5. *Дмитриевская, Л.Н.* Пейзаж и портрет: проблема определения и литературного анализа / Л.Н. Дмитриевская // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – Москва, 2005.
6. *Колобаева Л. А.* Концепция личности в русской литературе рубежа XIX-XX веков. М.: Изд-во МГУ, 1990.

У.Б. Прохорова

(Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы)

К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В РОССИИ

Этикет является важной составляющей жизни человека. Отдельное место можно выделить именно для речевого этикета, поскольку его применение важно для коммуникации в обществе. Речевой этикет предполагает создание устойчивой системы общения, приписывающей обществу правила установления речевой связи для поддержания общения соответственно социальным статусам, ролям и позициям. Однако важный вопрос в том, когда, где и как была создана данная система, так как в разных регионах, странах и частях света нормы отличаются. В данной статье будет рассмотрено становление речевого этикета именно в России.

У истоков русская культура развивалась под влиянием языческой религии. С принятием христианства многие аспекты жизни подверглись изменениям. Новая религия претендовала на изменение мировоззрения людей, а значит, и на представления о красоте, художественном творчестве, а также на представления о речи.

Одним из важных аспектов речевого этикета в России является знание и умение пользоваться различными речевыми клише и формулами, которые являются неотъемлемой частью коммуникации. Русская речь насыщена пословицами, поговорками и крылатыми выражениями, которые помогают передать определенные эмоции, идеи или мысли. Например, широту русской души может показать то, что для людей неудобство для всех – это лучше, чем серьезные проблемы только у одного. Данную ситуацию можно обозначить поговоркой «В тесноте, да не в обиде».

Или, например, «В тихом омуте черти водятся» означает заинтригованность говорящего скрытной личностью индивида.

Для анализа становления речевого этикета в России стоит рассмотреть наставление Петра I для молодых дворян «Юности честное зерцало». Это документ, который на долгие годы стал руководством о правилах хорошего тона и поведения в обществе.

В XIX веке основу этикета составляли учтивость и благопристойность, поэтому важным аспектом речевого этикета в России стало умение вести беседу. Далее в силу исторических событий и кардинального изменения социальной структуры общества в конце XX века возникли новые поведенческие правила и нормы. С изменением общественных ценностей правила этикета стали менее строгими, однако, они по-прежнему играют важную роль в обществе, помогая людям поддерживать гармонию в общении.

Важно провести параллель между речевыми нормами и сравнить конструкции времен издания первого сборника правил хорошего тона и речевые конструкции современного общества. Особое внимание привлек речевой этикет в аспекте обучения русскому языку иностранных граждан, и с данных позиций стоило рассмотреть способы языкового выражения чувств уважения и симпатии в обществе. В пособии Н.И. Формановской говорится о подобном языковом поведении, а также о том, что аспекты вежливости также зависят от среды говорящего. Автор пишет, что если поздороваться с друзьями с помощью неформального обращения, не так учтиво, как прописано в нормах этикета, то «можно отметить, что в этом приветствии и обращении нет специального отражения уважительности, есть лишь знак вступления в речевой контакт» [Формановская 1989; 18].

Вежливость как явление общественной жизни не поменялось с течением времени. Из пособия по воспитанию

и обучению светского юношества можно выделить правило, гласящее, что общаться с людьми нужно «благочинно, учтиво, вежливо, а не много говорить». До сих пор важно деликатно и любезно излагать свои мысли, однако в процессе коммуникации можно делать это по-разному. Также в монографии Н.И. Формановской говорится: «уважительно выслушивая собеседника, постарайтесь не перебивать его, не сбивать с мысли» [Формановская 1989; 19]. Об этом же писалось в наставлениях Петра I: «других речи не перебивать, но дать все выговорить и потом мнение свое, что достойно, предъявить». Оба издания свидетельствуют о вежливом общении с собеседником. Выходит, что «золотое правило» речевого этикета, базирующееся на главном моральном принципе, сформулированном еще немецким философом Иммануилом Кантом: «поступай по отношению к другим так, как хотел бы, чтобы поступали по отношению к тебе» не вышло из моды. Все нормы, описанные в сборнике, изданным три столетия назад, не противоречат нормам в современном обществе.

Речевой этикет играет важную роль в коммуникации, поскольку он помогает создать позитивную атмосферу общения. Его становление – это важный процесс, который продолжается на протяжении многих веков и зависит от множества аспектов, начиная от религии, заканчивая политическим строем страны. Рассмотрев речевые конструкции и правила этикета, можем сделать вывод, что существуют незыблемые нормы, которые никогда не уйдут из общества.

Литература

1. *Формановская Н. И.* Речевой этикет и культура общения. – М.: Высшая школа, 1989.
2. Юности честное зерцало или Показание к житейскому обхождению / Собранное от разных авторов. ; напечатался повелением Царского Величества. - В Санкт-Петербурге, 1717. - 62 с. (Факсимильная копия 1976 года)

Г.З. Секизкардеш

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

ПРЕДПОСЫЛКИ К СОПОСТАВИТЕЛЬНОМУ ИЗУЧЕНИЮ ЗВУКОВОЙ СТРУКТУРЫ РУССКОГО И ТУРЕЦКОГО СЛОВА В АСПЕКТЕ РКИ

Изучение литературы вопроса показало, что, во-первых, работ, посвященных сопоставительной русско-турецкой фонетике, крайне мало. Частично данная тема освещена в работах В.А. Горделевского, Х. Джевдет-Заде и А.Н. Кононова, Р.С. Кадырова, Р.Г. Раджабалиева. Во-вторых, национально ориентированный вводно-фонетический курс для турецкоговорящих учащихся должен повысить эффективность обучения русскому произношению. Материал настоящей статьи служит подтверждением необходимости создания такого курса.

Количество и качество гласных фонем в турецком и русском языках не совпадают, что вызывает интерференцию в русской речи турок. В турецком языке в состав гласных фонем входит 8 основных фонем: /a/, /ı/, /o/, /u/, /e/, /i/, /ö/, /ü/. Некоторые авторы включают также долгие фонемы /â/, /î/, /â/, которые встречаются только в заимствованных словах [Чалыкова 2016; 103]. Турецкие гласные можно охарактеризовать:

- а) по ряду как гласные переднего ряда (е, і, ö, ü) и заднего ряда (а, ı, о, u);
- б) по степени растворения рта (по подъему) как широкие (а, о, е, ö) и узкие (ı, i, u, ü);
- в) по участию работы губ как лабиализованные (о, u, ö, ü) и нелабиализованные (а, ı, e, i).

Ссылаясь на исследования, проведенные в Тирском университете (Германия), профессор университета Мармара

(г. Стамбул, Турция) Джошкан Волкан выделяет 20 аллофонов гласных фонем турецкого языка. Основные аллофоны называются «*merkezi*», то есть центральными (основные аллофоны ранее перечисленных 8 фонем). В паре к этим аллофонам выделяются «*uzun*», то есть длинные аллофоны. Длинные и короткие реализации турецких гласных фонем описываются и в других русских и турецких источниках. К этим 16 аллофонам добавляются следующие аллофоны: 1) в словах, заимствованных из арабского языка, /â:/ — длинный звук, [kâ:mil], [kâ:r]; 2) /û/ — короткий звук, «стремящийся в центр», [hal ûk]; 3) в словах, заимствованных из французского языка, /o/ — короткий звук, «стремящийся в центр» [alko^L], [rol^L]; 4) /e/ — закрытый звук в некоторых словах [ye^L] [Volkan 1999; 44]. Таким образом, турецкая фонема /a/ имеет 4 аллофона, турецкие фонемы /e/, /o/ имеют по три аллофона и остальные турецкие гласные фонемы по два аллофона. Это говорит о значительном наложении фонетических сеток двух языков и приводит к существенным фонетическим ошибкам в речи турок.

В дополнение к разному составу в вокалических системах русского и турецкого языков при постановке русского произношения следует учитывать и такое явление, как *коартикуляция*, т.е. взаимовлияние соседних звуков. Это означает, что после произнесения одного звука невозможно мгновенно перестроить речевой аппарат, чтобы произнести следующий звук — возникает фаза перестройки речевого аппарата. Эта фаза называется *переходным участком*. Несмотря на то, что эти участки недлительны, они информативны: сигнализируют о перестраивании артикулирующих органов с одного артикуляционного уклада на другой. Турецких учащихся (как и других иностранных учащихся) необходимо учить такому перестройканию артикулирующих органов. Это связано с тем, что в турецком языке иная звуковая организация слова, когда качество гласного первого слога определяет качество гласных

последующих слогов. Это явление называется «сингармонизм», то есть гармония гласных. В русском языке, как известно, сингармонизм отсутствует, и в пределах одного слова могут быть представлены гласные, разные по ряду, подъему и лабиализованности (ср. гласные в словах *былины*, *ребёнок*).

При работе над русским произношением в турецкоговорящей аудитории наряду с сингармонизмом следует учитывать наличие в русском языке противопоставления согласных по твердости / мягкости и отсутствие такого противопоставления в турецком языке. В нем согласные /b/, /d/, /p/, /t/, /f/, /m/, /n/, /v/, /r/, /z/ в позиции перед гласными переднего ряда не смягчаются, согласные же /g/, /k/, /l/ произносятся всегда мягко. По этой причине турецкие учащиеся очень часто заменяют русские мягкие согласные их парными твердыми согласными или смягчают их частично. Чтобы избежать этой ошибки, учащиеся должны хорошо понимать механизм образования мягкости русских согласных.

Приведенная только малая часть несовпадений (объем статьи не позволяет представить больше материала) в звуковой организации русского и турецкого слова подтверждает необходимость продолжения проведения сопоставительного изучения фонетических систем русского и турецкого языков, а также создания вводно-фонетического курса для турецкоговорящих учащихся.

Литература

1. Чалыкова Т.В. Основы фонетической интерференции при обучении русскому произношению носителей турецкого языка (на материале гласных) // Scientific e-journal «Didactic philology», №3, 2016, С.103-113.
2. Volkan C. Türkiye Türkçesinde Ünlüler ve Ünsüzler. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten, 47(1999), 41-50 s.

T.A. Serebrennikova
(RUDN University)

**TO THE CLARIFICATION OF THE CONCEPT
“EVASIVE ANSWER” / К УТОЧНЕНИЮ ПОНЯТИЯ
«УКЛОНЧИВЫЙ ОТВЕТ»**

The process of human communication is a complex phenomenon. Text in communication exists within the context of discourse, which V. V. Krasnykh defines as “verbalized speech-thinking activity, regarded as the combination of process and result, and possessing both linguistic and extralinguistic planes” [Красных 2001; 200].

Intentions, implications, peculiarities of perception define *what* and *how* communicants say and hear in the process of communication. J. R. Searle states that hearer can't always depend on the literal meaning of a sentence to correctly and in full identify what the speaker has actually meant to communicate with their utterance [Searle 1975].

In accordance with the Speech Act Theory (J. L. Austin & J. R. Searle), J. R. Searle introduces the notion of *indirect speech acts*, when “the speaker communicates to the hearer more than he actually says by way of relying on their mutually shared background information, both linguistic and nonlinguistic, together with the general powers of rationality and inference on the part of the hearer” [Searle 1975; 60].

This leads us to the first definition of “evasive answer”, which was suggested by N. A. Mikhal'chuk: “evasive answer is a form of an indirect speech act (refusal), with which the speaker avoids giving a direct response, while at the same time making an effort to stay within the area of agreement with their communication partner” [Михальчук 2021; 153].

V.S. Pugach, however, comes to the conclusion that an evasive answer — or an evasive utterance — is a *dependent speech act* that exists in the form of a speech response and serves

only as a reaction to a given question — stimulus. He believes that an evasive answer can be a part of a speech act of any type [Пугач 2002].

On the other hand, N.N. Tolstova categorizes evasive answer as a *tactic*, and offers the following definition: “evasive answer as a tactic is the goal of communicative decisions of the speaker, who chooses speech acts and language tools for the realization of strategies of resistance to verbal influence and dominance that exist in the repertoire of scenarios of Russian speech interactions [Толстова 2016; 8].

L.B. Golovash sees the usage of evasive answers more broadly and categorizes it as a *strategy*: “...type of behavior of one of the partners in a situation of dialogic communication that is caused by and relates to the plan of achieving the communicative goal of veiling a negative answer to a question” [Головаш 2008; 157].

S.N. Isaeva also views the usage of evasive answers as a strategy. She predominantly explores the nonverbal aspect of it. The focus of the study is on the deictic gesticulation that accompanies verbal communication in the context of discourse of television format [Исаева 2022].

In conclusion, it would be difficult to derive a single definition of “evasive answer”, seeing as researchers study this phenomenon from categorically different points of view, with definitions ranging from a dependent speech act to a full-fledged communication strategy.

References

1. Головаш Л.Б. Коммуникативные средства выражения стратегии уклонения от прямого ответа (на материале английского языка): специальность 10.02.19 «Теория языка»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Головаш Лариса Борисовна. – Кемерово, 2008. – 177 с.

2. *Исаева С.Н.* Особенности использования дейктической жестикуляции в стратегии уклонения / С. Н. Исаева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 15, № 6. – С. 1982-1986.
3. *Красных В.В.* Основы психолингвистики и теории коммуникации. М., 2001. – 271 с.
4. *Михальчук Н.А.* Специфика речевого поведения Н.С. Михалкова (на материале текстов интервью) / Н. А. Михальчук // Ученые записки УО ВГУ им. П.М. Машерова. – 2021. – Т. 33. – С. 151-158.
5. *Пугач В.С.* Уклонение от прямого ответа на вопрос как тип речевого реагирования: специальность 10.02.04 «Германские языки»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Пугач Владимир Сергеевич. – Белгород, 2002. – 208 с.
6. *Толстова Н.Н.* Лингвометодические и прагмалингвистические аспекты описания уклончивых ответов в русском речевом общении: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Н. Толстова; Гос. ин-т. рус. яз. им. А. С. Пушкина. Москва, 2016. 24 с.
7. *Searle J.* Indirect Speech Acts. In P. Cole, & J. Morgan (Eds.), Syntax and Semantics 3: Speech Acts (pp. 59-82). – New York, 1975.

И.А. Сливка

(Приднестровский государственный
университет имени Т.Г. Шевченко)

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА НАДПИСЕЙ, СОДЕРЖАЩИХ ОСКОРБЛЕНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ВЛАСТИ, ПРИ НЕУСТАНОВЛЕННОМ ЛИЦЕ

Лингвистическая экспертиза новейшего времени характеризуется сочетанием различных объектов исследования: новейших технологий, давно забытых способов самовыражения и привлечения к себе внимания фигурантов. Анонимные надписи, выполненные ручкой или напечатанные на машинке, даже сегодня попадают в поле зрения лингвистов.

Так, на одну из недавних судебных экспертиз представлены:

- копия постановления о назначении лингвистической экспертизы;
- копии фототаблицы к ОМП от 12.02.2024 г. на двух листах.

В предоставленных на экспертизу материалов Книги учета заявлений о преступлениях (КУЗП) мы нашли лексические единицы, необходимые для ответов на вопросы лингвистической экспертизы (с сохранением авторского стиля, орфографии и пунктуации, однако с изменением фамилий):

Семёнов не прокурор. Ты серийный убийца и вор (фото №8), Гуров – маньяк и убийца, недопрокурор. Твари – высшую меру Вам за все Ваши преступления! (фото №6), Семёнов – мошенник и вор, убийца на ставке прокурора. Карманный ты, аферист! (фото №4).

Перед судебным экспертом были поставлены вопросы:

1. Носят ли фразы, содержащиеся в предоставленных на листах бумаги текстовых надписях, адресный характер и в чей адрес они обращены?

2. Обращены ли фразы, представленные на экспертизу в текстовых надписях, в адрес Прокурора Приднестровской Молдавской Республики (ПМР) Гурова А.А., начальника отдела Главного следственного управления (ГСУ) Прокуратуры ПМР Семёнова А.Э.?

3. Используется ли в этих высказываниях оскорбительная лексика и фразеология?

4. Имеются ли в предоставленных текстовых надписях сведения, унижающие честь и умаляющие достоинство сотрудников Прокуратуры ПМР, подрывающие их репутацию?

5. Какие типы лексики современного русского языка относятся к оскорбительной лексике?

6. Имеется ли в надписях на листах бумаги отрицательная оценка личности Прокурора ПМР, начальника отдела ГСУ Прокуратуры ПМР, подрывающие их престиж в глазах окружающих? Если имеется, то выражена ли такая отрицательная оценка в циничной, неприличной форме, противоречащей правилам поведения, принятым в обществе?

КУЗП открыто на неустановленное лицо. Данные надписи характеризуют пишущего как грамотного человека, который безошибочно использует пунктуационные знаки внутри предложения – запятые для выделения обращения *аферист*, тире для интонационного выделения обращения *твари*, однородных членов предложения – именной части составного именного сказуемого *маньяк и убийца*, *недопрокурор, мошенник и вор, убийца*. Автор хорошо знаком с темой «Тире между подлежащим и сказуемым», применяет тире между подлежащим и сказуемым, выраженным именами существительными, *Гуров – маньяк и убийца, недопрокурор / Семёнов – мошенник и вор, убийца на ставке прокурора*, и не применяет тире при тех же частицеречных

условиях при наличии отрицательной частицы «не» между главными членами. *Семёнов не прокурор*.

Обращает на себя внимание хорошее знание пишущим орфографии, правописания Н и НН у имен существительных и прилагательных (*мошенник, карманный*), «не» и «недо» с существительными (*не прокурор, недопрокурор*), вежливого *Вы*, хотя написанное не к одному лицу, а к нескольким лицам, названным *тварями*.

Текст написан печатными буквами, есть несколько обводок и исправление. Такое графическое оформление говорит о том, что пишущий позаботился, чтобы слова хорошо читались другими, а, по другой гипотезе, автор надписей – человек в годах, пенсионного возраста (молодежь такой набор лексических единиц, подобное орфографическое и пунктуационное оформление не выбирает, да и идея прикрепить листики к столбам – не для молодых людей, ближе пенсионерам), который получил хорошие знания по орфографии и пунктуации русского литературного языка. Возможно, он дальнозорок, так как надписи крупные - скорее всего, он таким почерком и на подобных листиках для себя составляет списки полезных дел, продуктов для покупки и т.д.

На вопросы постановления о назначении лингвистической экспертизы отвечаем следующее:

Фразы, содержащиеся в предоставленных на листах бумаги текстовых надписях, носят адресный характер, обращены к прокурорам Семёнову и Гурову, о чём свидетельствует наличие адресатов, выраженных именами собственными, и слов *прокурор, недопрокурор*. В высказываниях используется оскорбительная лексика *убийца, вор, маньяк и убийца, недопрокурор, мошенник, аферист*, имеются сведения, унижающие честь и умаляющие достоинство сотрудников Прокуратуры ПМР, подрывающие их репутацию.

Оскорблениe, то есть умышленное унижение чести и достоинства личности действием, словесно или письменно

[Кривошапова 2023; 161]. Оскорбительная лексика – это вульгарная, бранная и нецензурная лексика. Оскорбительность языковой формы может быть констатирована только в конкретном контексте.

В надписях есть отрицательная оценка личности Прокурора ПМР, начальника отдела ГСУ Прокуратуры ПМР, подрывающие их престиж в глазах окружающих.

Такая отрицательная оценка выражена в циничной, неприличной форме, противоречащей правилам поведения, принятым в обществе, поскольку содержит адресную оскорбительную лексику, слова и выражения, обозначающие антиобщественную, социально осуждаемую деятельность, слова с ярко выраженной негативной оценкой, фактически составляющей их основной смысл, также обозначающие социально осуждаемую деятельность или позицию характеризуемого, слова, содержащие экспрессивную негативную оценку поведения человека, свойств его личности и т.п. без отношения к указанию на конкретную деятельность или позицию [Горбаневский 2002; 182, 333–349].

Литература

1. Кривошапова Н.В. Лингвистическая экспертиза по делам об оскорблении представителей власти / Н. В. Кривошапова // Современный медиатекст и судебная экспертиза: междисциплинарные связи и экспертная оценка: Сборник научных работ по итогам Международной научно-практической конференции, Москва, 12–13 октября 2023 года. – Москва: ООО "СОЮЗКНИГ", 2023. – С. 161-170..
2. Горбаневский М.В. Цена слова. Из практики лингвистических экспертиз текстов СМИ в судебных процессах по защите чести, достоинства и деловой репутации / под ред. проф. М.В. Горбаневского. – М.: «Галерея», 2002.

A.A. Sokolovskaya
(RUDN University)

TO THE CLARIFICATION OF THE TERM “SOCIAL IDEAL”

The quest for an ideal remains relevant in every society at any stage of its historical development. For centuries, scholars have endeavored to answer questions about what constitutes an ideal, under what conditions it emerges, evolves, degenerates, its characteristics, and its impact on human life, among other aspects. From a theoretical perspective, the ideal has been explored by Plato, Aristotle, J-J. Rousseau, D. Diderot, I. Kant, V.G. Belinsky, N.G. Chernyshevsky, V.S. Solovyov, S.N. Bulgakov, N.A. Berdyaev, M.A. Lifshitz, E.V. Ilyenkov, among others. As historical, economic, and social processes develop continuously, the investigation into the specificity of the ideal and its definition remains perpetually pertinent.

Consequently, the aim of this article appears logical - to analyse interpretations of the concept of an ideal, to determine the extent of various ideals influence on the development of society, and their connection with culture and language.

Domestic philosophers have made a significant contribution to the development of the theory of the ideal. The question of interpreting various ideals in human life is a matter of current interest in modern philosophy as well.

Let us consider some definitions of the ideal.

In the words of V.S. Solovyov, "we name as the ideal that which is good in itself, which possesses intrinsic, unconditional worth, and is equally necessary for all" [Solovyov 1911-1914; 393]. This formulation, reflecting a generalized human perception of the ideal, is applicable to the ideal as a whole and can serve as a foundation for understanding and interpreting all varieties of the ideal. However, it reveals the concept from an empirical rather than a theoretical viewpoint.

The interpretation by V.I. Filatov touches on the historical significance of the ideal, pointing to the existence of immutable constants in the consciousness of the people regarding life orientations: "The ideal, in its content, expresses the primal and absolute aspirations of the people as a historical whole" [Filatov 2004; 32]. Nevertheless, this interpretation does not trace the connection of the ideal with other phenomena, such as culture, language, society.

The definition given by V.A. Slavina aligns most closely with the purposes of this article: "The ideal possesses intellectual and moral principles, which manifest in various spheres of public life, education, science, religion, and art" [Slavina 2005; 2]. In our view, this definition has a high degree of universality, revealing the complex essence of the ideal that, in one way or another, touches upon all aspects of human life.

Since an ideal, in the broad sense, is understood as a model, the highest degree of development of anything, this concept can be applied to human life as a whole. Thus, it is legitimate to assert that there exist social, political, economic, moral, aesthetic, religious, philosophical ideals as its specific manifestations. The social ideal deserves special attention in this case - a complex phenomenon, inseparably linked with the development of society and culture.

The social ideal has numerous interpretations, considered by researchers as a narrowly specialized term strictly related to the sphere of society's social structure, and as a phenomenon adjacent to other related concepts or integral to them.

For instance, V.M. Bransky, S.D. Pozharsky define the social ideal as "the unity of economic, political, ethical, aesthetic, and worldview ideals" [Bransky, Pozharsky 2002; 69]. This definition not only emphasizes the scale of the social ideal's influence on the spheres of public life, the system of views, value orientations but also defines the dominant position of the social ideal in the structure of culture.

D.A. Blanutsa also shares a similar opinion: "At the base of the social ideal lies the economic ideal, to which correspond certain political, ethical, aesthetic, pedagogical, scientific ideals, and so on" [Blanutsa 2007; 17]. Such interpretation establishes a direct dependency between social and economic ideals, which, according to the author, exert the greatest influence, "aligning" intellectual and spiritual activities of a person to themselves.

In a narrower sense, according to M.V. Tarasova and V.I. Kudashov, the social ideal is interpreted as "a model of a perfect social structure," "the ultimate conceivable perfection of social existence" [Tarasova 2015; 71]. The researchers also note that the social ideal performs a normative function, which culture also possesses.

In our view, it is precisely such an interpretation that the social ideal receives in works of literature and art. It is understood in this way by the reader, listener, viewer primarily.

Analysing these definitions, it's important to note that all of them, in one form or another, convey the thought of an inseparable link between the social ideal and the spiritual, cultural components of human life. This allows us to conclude that the social ideal enters the realm of culture, influences the formation of cultural values, the shaping of behavioural norms, standards, their transformation, change over time, and so forth.

So, what is the specific expression of the social ideal through culture?

The answer to this question, undoubtedly, cannot be expressed briefly, unambiguously. Within the scope of this study, we will touch upon it from one, most significant, aspect: from the perspective of the language of literature.

According to M.V. Tarasova, "the process of ideal formation is realized in language, serving as an internal mechanism of artistic communication" [Tarasova 2012; 127].

This means, firstly, that the formation of ideals occurs directly in the linguistic consciousness of individuals, and secondly, that it provides dynamics in art, serving as an impulse

for creating a communicative creative space. In this case, literature, as the art of the word with the highest degree of sociocultural significance, appears to be the most constructive way of embodying the social ideal - embodiment through language.

The issue of the ideal has always been key for Russian literature [Slavina 2005; 1], and there are numerous confirmations of this. Let's mention just a few names, outlining the perspective for further development of the theme.

The theme of the social ideal, the search for ways to implement it in life, runs like a red thread through the works of such Russian poets and writers as A.S. Pushkin, K.F. Ryleev, A.S. Khomyakov, and others. The study of the specifics of the ideal's embodiment through the language of literary art in the works of specific authors is of interest and promising.

In conclusion, let's emphasize that the social ideal is a complex phenomenon closely related to language, culture, and art, ensuring the renewal of social values, the dynamism of social development, and materially embodying through creativity.

References

1. *Blanutsa, D.A.* Features of the Formation of the Social Ideal / D.A. Blanutsa // Bulletin of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. -St. Petersburg, 2007. - No. 21(51). - Pp. 14-21.
2. *Bransky, V.P., Pozharsky, S.D.* Social Synergetics and Acmeology. Acmeology. 2002. No. 1. - Pp. 64-70.
3. *Slavina, V.A.* The Problem of the Ideal in Russian Literature, Criticism, Journalism of the First Half of the 20th Century: Abstract of the thesis. Doctor of Philological Sciences: 10.01.01, 10.01.10 / Moscow, State Pedagogical Univ. - Moscow, 2005. - 39 p.
4. *Solovyov, V.S.* Idols and Ideals / V.S. Solovyov // The Collected Works of Vladimir Sergeyevich Solovyov: with 3 portraits and an autograph.- St. Petersburg: Enlightenment, 1911-1914. Pp. 370-405.

5. *Tarasova, M.V., Kudashov, V.I.* The Dialectics of Interaction between Cultural and Social Ideals // Ideas and Ideals. 2015. No.2 (24). - Pp. 70-77.
6. *Tarasova, M.V.* The Language of Art as the Basis for the Realization of the Communicative Function of Ideals of Artistic Culture / M.V. Tarasova and The Language and Social Dynamics. - 2012. - No. 12-1. -Pp. 127- 132.
7. *Filatov, V.I.* The Ideal in Social Cognition // Bulletin of Omsk State University. 2004. - No.2. - Pp. 30-33.

Б. Султана

(*Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы*)

ФРАЗЕОЛОГИЯ – НОСИТЕЛЬ КУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ О НАЦИИ

В данной статье рассматривается фразеология как объект и носитель культурной информации о нации. Статья включает в себя сопоставительный анализ фразеологизмов на русском языке и хинди.

Фразеология – это одна из важнейших частей языка, отражающая особенности национальную духовную и материальную культуру. Фразеологизмы – образные выражения, которые часто употребляются в речи. Они помогают создать языковую картину мира. С их помощью можно познакомиться с самим народом. Каждый национальный фразеологизм уникален. Различие фразеологизмов определяется религией, традициями или же историей.

Фразеологизмы часто используются в обычной жизни, и некоторым людям тяжело отличить их от, например, обычного словосочетания. Также они часто используются в художественной литературе и новостных сообщениях. Знание фразеологических единиц помогает носителям языка понять тонкости сообщений.

Например, в русской культуре с давних времен, основным продуктом пищи является хлеб. И именно поэтому ему посвящено много фразеологизмов, с помощью которых можно понять русский менталитет:

- 1) Хлеб всему голова.
- 2) Не лошадь ведет, а хлеб [Копылова 2019; 3].

Эти выражения означают, что хлеб является главным продуктом на русском столе.

К сравнению с русскими фразеологизмами, приведем примеры на языке хинди и выражения, которые относятся кベンгальской культуре. Как и в русской речи, язык в Индии множество фразеологизмов, которые на постоянной основе используются жителями в разговорной речи, литературе, искусстве, науке, новостях и в других областях. Фразеологизмы на хинди помогают проникнуться культурой и понять ценности народа, например:

1. «आँखों में खटखटी लगाना» (Aankhon mein khatkhati lagana) - буквально означает «стучать в глаза» и используется для описания человека, который вызывает подозрения или кажется неискренним.
2. «दिल पर हाथ रखना» (Dil par haath rakhna) - буквально означает «положить руку на сердце» и используется для выражения искренности или правдивости.

Одной из наиболее характерных чертベンгальской фразеологии является использование метафор и притч, которые помогают передать глубокие философские и духовные идеи. Они способны раскрыть богатство языка, распространить определенную информацию и выразить эмоции. Например, фразеологическое выражение наベンгальском:

1. «আসল মোণ্ডে লোকটার মন্দে» (asol monder loktar monde) - переводится как «настоящий разум в мозге народа», используется для описания человека, который имеет благородное и умеет делать правильные выводы.
2. «আমি তোমায় ঢাক্কা মারেনি» (ami tomai dhakka mareni) - буквально «я не толкнул вашу спину», используется для выражения невиновности или невиновного умысла в действиях.

Фразеологизмы на хинди,ベンгальском и русском имеют много схожестей, в частности:

- 1) являются одной из составных и важных частей языка,

- 2) часто используются в повседневной жизни,
- 3) помогают глубже познать тонкости языка и познакомиться с менталитетом народа.

Литература

1. Копылова В.Е. Фразеология русского языка как отражение языковой картины мира. – Екатеринбург, 2019.
2. Чепкова Т.П., Мартыненко Ю.Б., Степанян Е.В. Русские Фразеологизмы. Узнаем и Учим. – М., 2013
3. Радченко Е.В. Русская фразеология и культура речи. – Челябинск, 2004.

А.С. Татарова

(Приднестровский государственный университет
имени Т. Г. Шевченко)

ПОЭТОНИМ В ОНОМАСТИКЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ

Основной единицей ономастического пространства языка выступает оним. В лексической стилистике, оним - имя собственное, которое обозначает именуемый объект среди подобных [Лагута, 1999]. В качестве онима может выступать не только слово, но также словосочетание и предложение. Данные имена фиксируются в словарях (например, в работах Сусловой А.В., Суперанской А.В. «О русских именах», 1978 и «Имя - через века и страны», 1990).

Предметом изучения поэтической ономастики выступают онимы, функционирующие в произведениях художественной литературы и фольклора. Онимы, которые выполняют поэтическую (стилистическую) функцию и воплощают идеально-художественный замысел автора, получили название поэтонимы. Данные единицы выступают предметом поэтической ономастики, представляя не собственные имена как таковые, а их специфическую трансформацию [Калинкин, 2016]. Впервые термин поэтоним был предложен В.М. Калинкиным [Васильева, 2004], профессором кафедры общего, славянского и прикладного языкознания имени Е.С. Отина, сферой научного интереса которого являются ономастика, ономастическая лексикография, поэтонимология. Поэтоним – особый тип онима, использующийся в художественном тексте. Имя собственное, вводимое автором в художественный текст, приобретает ряд свойств: ассоциативность, эмоциональность, мотивированность [Крылова, 2021].

На современном этапе наука представляет две точки зрения на определение термина «поэтоним»: «узкую» – литературоведческую и «широкую» – ономастическую. Данные определения возникли неслучайно, поскольку ономастика появилась на стыке наук таких, как литературоведение, лингвистика текста, семиотика, поэтика, стилистика и другие. Поэтоним является объектом исследования поэтической ономастики. Согласно литературоведческой точке зрения, поэтоним – это имена собственные, наделённые особым смыслом (поэтическим): мифологические, экзотические имена [Крылова, 2021].

В собственно ономастике термин «поэтоним» рассматривается по-другому. Согласно «Словарю русской ономастической терминологии», поэтическое имя (сост.) – имя в художественной литературе, имеющее в языке художественного произведения, кроме номинативной, характеризующую, стилистическую и идеологическую функции. Часто поэтоним относится к вымышленным именам, однако писатели используют в таком представлении реально существующие имена или комбинация тех и других [Подольская, 1988]; антропоним поэтический – антропоним художественного произведения, который выполняет, помимо номинативной функции, стилистическую; может иметь социальную и идеологическую нагрузку, обычно служит характеристикой героя произведения [Подольская, 1988]. Ранее в исследованиях, касавшихся функциональной сферы имен собственных в текстах художественных произведений, вместо термина поэтическое имя использовались описательные словосочетания: «имена в художественной литературе», «имена в таком-то произведении», а также «подчиненные» термины: литературный антропоним, литературный топоним, литературный зооним и их замены описательными словосочетаниями [Подольская, 1988]. Как видим, возникла потребность в установлении универсального термина, который бы характеризовал все

разряды имен собственных в художественном тексте. В поэтической ономастике термин поэтоним стал таким.

Таким образом, поэтоним является особым онимом, используемым в произведениях художественной литературы, функционирующим в тексте со специальным авторским заданием. Такое понимание этого ономастического конструкта позволяет рассматривать семантику, стилистику и прагматику как отдельных онимов, так и их групп (тематических, лексических, грамматических, др.) в рамках выполнения ими текстообразующей, культурно-коммуникативной и прагматико-стилистической функций и определяющих лингвокультурную и идиостилевую специфику творчества того или иного автора.

Литература

1. *Васильева Н. В.* [Рецензия] – Текст: непосредственный // Вопросы ономастики. – 2004. - № 1. – С. 167-169. – Рец. на кн.: Калинкин В. М. Поэтика онима / В. М. Калинкин. – Донецк, 1999.
2. *Крылова А. Г.* Онимы и их роль в создании экспрессивности художественной прозы Ю.В. Буйды // – М, 2021. – URL: <https://www.dissertcat.com/>
3. *Лагута О.Н.* Учебный словарь стилистических терминов. – Новосибирск: Новосибирский государственный университет, 1999. – URL: <https://refdb.ru/>
4. *Подольская Н. В.* Словарь русской ономастической терминологии, 2-е издание переработанное и дополненное. Ответственный редактор Суперанская А. В. Издательство «Наука». – М, 1988.
5. *Калинкин В.М.* Знакомьтесь: поэтонимология// Неофилология. Знакомьтесь: поэтонимология // Неофилология. 2017. №1 (9).

Б. Учгюль

*(Российский университет дружбы народов им.
П.Лумумбы)*

СОПОСТАВЛЕНИЕ РУССКИХ И ТУРЕЦКИХ ВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ В ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ: ПРИВЕТСТВИЕ И ОБРАЩЕНИЕ

В данном докладе обсуждается вопрос о том, как в турецкой культуре осуществляются акты приветствия, которые обеспечивают базовое межличностное общение и являются общепринятыми. В этом контексте, в первую очередь, подчеркиваются слова и модели поведения, которые сегодня широко используются для приветствия.

Искусство общения, знание национальных, культурных и религиозных особенностей и применение этих знаний на практике крайне необходимы в современном мире, стабильность и развитие отношений которых зависит от совместной деятельности, решение конкретной проблемы или реализацию определенной цели. Актуальность работы обусловлена активным развитием межкультурной коммуникации в области делового коммерческого общения граждан России и Турции и научный интерес к этой области. [Галиакбарова 2014; Чайлак 2012; Бахревский, Свистунова 2019].

Люди, будучи социальными существами, находятся в постоянном общении с другими индивидами. Акт приветствия является основой здорового общения между людьми. Перед началом общения люди выражают друг другу свои добрые пожелания в приветствиях. Это усиливает чувства братства и дружбы людей друг к другу. На акт

приветствия влияют различные факторы: влияние религиозных верований, гендерных различий, возраста, времени, пространства, уровень образования, профессия, социальный статус людей и т.п.

Турция и Россия довольно развитые страны и представители деловой сферы этих стран понимают необходимость соблюдения делового этикета в их повседневной деятельности. Чтобы улучшить взаимоотношения и добиться удачных сделок, часто деловые люди используют уже готовые формы общепринятой вежливости для общения на различном уровне. Для общения людей важную роль играет и внешний вид, одежда, умение правильно вести себя в различных ситуациях. Очень важно первое впечатление.

Залогом успеха любых начинаний делового человека является создание атмосферы делового сотрудничества, доверия и уважения. Деловое коммерческое общение требует от человека высокой психологической культуры. В ходе делового коммерческого общения происходит восприятие собеседников друг другом, создается впечатление для каждого о своем партнере. И это позволяет и во многом влияет на установление контакта, на дальнейшие [Введенская, Павлова, 2010, с.80].

Этикет приветствий и обращений – это совокупность правил первоначального межличностного взаимодействия, касающихся внешнего проявления отношения к людям.

Как у турок, так и русских, первыми приветствуют младшие старших, мужчины – женщин, женщина приветствует мужчину, который намного старше ее. Исключения из этого правила: вошедший в комнату, будь то мужчина или женщина, первым здоровается с присутствующими, уходящий – первым прощается с остающимися. Здороваясь с мужчиной, женщина должна первая подать руку. Если она ограничивается поклоном – мужчине не следует протягивать ей руку. То же – между

старшими и младшими мужчинами. Мужчина всегда встает, здороваясь и с женщинами, и с мужчинами. Женщина, здороваясь с мужчиной, не всегда обязана вставать. Приветствуя даму, турецкий мужчина не поцелует ей руку. В Турции целуют руку старших по возрасту женщин или мужчин только родным или уважаемому человеку в особых случаях, в честь уважения и признания.

У русских не принято здороваться через порог, через стол, через какую-либо перегородку [Бер 2014; 23].

Этикеты. Официальное и нейтральное приветствие

Русский	Турецкий
• Здравствуйте	• Merhaba/Merhabalar.
• Разрешите приветствовать Вас	• Sizleri selamliyorum.
• Рад/-а,-ы Вас приветствовать!	• Herkese selamlarımı iletiyorum.
• Позвольте поприветствовать Вас! Приветствую Вас!	• Selamlar herkese.
• Речевые формулы, употребляемые в военной среде: Здравия желаю!	• Askeri törenlerde kullanılan selamlaşma şu şekilde ifade edilir: Merhaba, asker.
• Здравствуйте! Здравствуй!	• Merhaba/Merhabalar.
• Доброе утро!	• Günaydın/ Günaydınlar.
• Добрый день!	• İyi günler.
• Добрый вечер!	• İyi akşamlar.
• С добрым утром!	• Gününüz aydın olsun.

В обоих языках приветствие является частью делового общения.

Merhaba: «мерхаба» - здравствуй/те: это слово арабского происхождения, что означает «открытость, простор, неосаждаемый, безграничный», приветствие с пожеланиями процветания, комфорта, мира и благополучия. Это самая общая и официальная форма приветствия турецкого языка. Ответом получателя на приветствие «merhaba» обычно является снова «Merhaba». В турецком языке также может быть встречено, повторив его дважды получателем. Merhaba / Merhaba, merhaba. Также это слово употребляется во мн. числе «Merhabalar» и является знаком любви и искренности.

Selam: «селам» - здравствуй/те: Оно происходит от арабского слова salām ٌسلام. быть живым и здоровым, 2. здоровье, спасение, мир, безопасность. Это слово однокоренное с арамейско-сирийским словом şəlām или şalām что означает "здоровье, благополучие, безопасность, покой, мир. Это слово происходит от акафического слова с тем же значением, şalāmu или şulmu. Это слово происходит от шумерского слова с тем же значением, silim. [URL: Nişanyan].

Сегодня оно имеет более религиозный подтекст и это сокращение от Ac-saляму алайкум что означает «Мир вам». Если необходимо показать, что искренность находится на самом высоком уровне, используется слово «selamlar» или же «Selamünaleyküm» «селаму-алейкум». В ответ могут употреблять «aleyküm selâm», а «алейкум-селам».

Типы приветствий, используемые в зависимости от времени суток, такие как утром - günaydın, iyi sabahlar, hayırlı sabahlar (добroe утро, благоприятное утро); днем - iyi günler (добрый день, хорошего дня), вечером - iyi akşamlar, hayırlı akşamlar (добрый вечер, благоприятный вечер), поздно вечером или ночью - iyi geceler. Все эти слова широко

используются в как повседневной речи, так и в официальных кругах. В этимологическом словаре турецкого языка о слове «günaydın» находим следующую информацию: «Это одно из первых новотурецких слов, созданных в 1910-х годах. До конца XIX века в турецком языке не существовало эквивалентного приветствия. История (самый старый идентифицированный турецкий источник и другие примеры). Новый турецкий: "(vs. фр. bonjour)" [Ziya Gokalp, 1923]. *По этой причине такие фразы, как "добро утро" и "добрый день", не сохранились в новом турецком языке, равно как и фразы, составленные с предлогами semai.* [Cumhuriyet (газета), 1931]. Какое-то время мы говорили "бонжур", потом "добро утро" / Такие слова очень слабы в нашем языке. [Cumhuriyet (газета), 1932].» [URL: Nişanyan].

В Турции, как и в России рукопожатие не является непременным условием приветствия, хотя и используется очень часто. В Турции люди слегка пожимают руки. Если отношения близки, жест приветствия включает в себя пожимание руки собеседника, притягивание руки к своей груди и вопрос: «Все в порядке? Дела идут хорошо?» В Россию тоже иногда долго пожимают руки в знак более теплого отношения к собеседнику.

Лексически русский и турецкий языки богаты обращениями. В зависимости от статуса, титула или звания человека, выбирается обращение. Обращениями могут служить собственные имена людей, названия по степени родства, профессии, занятию, званию, национальности, возрасту и т.п. Собранный нами материал общения русских и турок позволяет выявить разнообразные способы вербального выражения социального статуса человека, которые реализуется на различных языковых уровнях. Здесь приведены те обращения, которые можно использовать в деловых переговорах, встречах и отношениях.



Рис.: 1. https://tr.wikipedia.org/wiki/Dosya:VOA_-_Edrogan_meeting_Putin_-_031212.jpg

Обращение регулирует социальную дистанцию делового общения. В речевых поведениях русских и турецких бизнесменов, заметны следующие особенности обращения:

- ❖ русские обращаются друг к другу по имени и отчеству, часто используют слова «уважаемый/-ая,-ые».
- ❖ У русских обращения по имени только в семье и в неофициальной обстановке. И могут употреблять особенно когда обращение к иностранным перед именем «господин, госпожа».
- ❖ У турков принято использование слова «Бей (Bay)» после имени мужчины, и слово «Ханым (Bayan)» после имени женщины. Например, «Онур Бей, Селин Ханым» (Onur Bey, Selin Hanım).
- ❖ В официальной обстановке турки используются слово «Бай (Bay)» перед именем мужчины, и слово «Байан (Bayan)» перед именем женщины, что означает «господин и госпожа». Например, «Бай Алексей, Байан Людмила» (Bay Aleksey, Bayan Lyudmila). Иногда можно услышать «Мистер, мадам» и пр. выражения.
- ❖ В неофициальной обстановке русские могут обращаться просто по имени. А иногда и по имени отчеству. Эти различия представляют традиции русской и турецкой речевой культуры.

Социальный статус – это «формально установленное или молчаливо признаваемое место индивида в иерархии социальной группы» [Крысин 1989; 138].

Русский	Турецкий
1. Господин	1. Bay/Bayım
2. Госпажа	2. Bayan/Hanımfendi
3. Госпада	3. Efendiler
4. Уважаемый/-ая, -ые/Многоуважаемый/-ая, -ые дамы и господа, гости и пр.	4. Sayın/Çok kıymetli + isim Bey/Beyefendi(-ler)/Han ım/Hanımfendi(-ler), misafirler
5. Обращение с учетом социального статуса: Уважаемый президент, губернатор, ректор, депутат, министр. Господин доктор, адвокат, директор.	5. Mesleki, idari ve sosyal konum eklenecek yapılan hitaplar: Cumhurbaşkanım, Sayın Sayın Valim!
6. Военным: товарищ капитан, майор и пр.	Sayın rektörüm! Sayın Milletvekili, Sayın Bakanım, Doktor Bey, Avukat Bey, Müdür Bey
7. гражданин, солдат	6. Komutanım, Binbaşı vs. 7. Yoldaş hitabının siyasi içeriği bulunabilir. Vatandaş (mahkeme salonunda), asker

В национальном характере россиян и турок есть много общих черт, заслуживающих взаимного уважения. Они способны в значительной степени сблизить потенциальных

деловых партнеров. Гостеприимство, заботливое и трепетное отношение, высокий уровень межличностного общения в деловой среде приняты как в России, так и в Турции.

Литература

1. *Nişanyan S. Çağdaş Türkçenin Etimolojisi*, (Этимологический словарь современного турецкого языка) 2002 <https://www.nisanyansozluk.com/>
2. *Бахревский Е. В., Свистунова И. А.* Образ России в Турции. Историческое развитие и современное состояние: монография. – М.: Институт Наследия, 2019.
3. *Бер, Е.* Хорошие манеры и деловой этикет. Иллюстрированное руководство. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2014.
4. *Введенская Л.А., Павлова Л.Г.* Деловая риторика: Учебное пособие для вузов. 5-е изд. Ростов-на-Дону: Изд. Центр «МарТ»: Феникс, 2010.
5. *Галиакбарова, Н. М.* Деловой турецкий язык: практикум: [учеб.-метод. пособие] / Н. М. Галиакбарова; [науч. ред. проф. В. А. Кузьмин]; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014.
6. *Крысин, Л. П.* Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. Москва: Наука, 1989.
7. *Чайлак Х.* Русское деловое коммерческое общение глазами носителя турецкого языка (дисс. на соискание ученой степени к. Филол. Н.). Научный руководитель: к. филол. н. доц. Константинова А. Ю. «Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина», Москва, 2012

Ци Исюань, Хуан Цзэхao
*(Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина)*

**ПАРЕМИИ С
КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ «МЕДВЕДЬ» В
ТЕКСТАХ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА
РУССКОГО ЯЗЫКА**

В настоящее время значительный объем текстов различных жанров Национального корпуса русского языка активно используется исследователями гуманитарного профиля с целью наблюдения за хронологией последовательных языковых трансформаций, динамикой развития языка, новыми лексическими и лексико-грамматическими конструкциями.

Предметом внимания данного исследования стали паремии с лексемой «медведь», которая является одним из неофициальных символов России. Языковой материал был отобран из сборника «Пословицы русского народа» В. И. Даля, после чего на основе Национального корпуса русского языка выявлены наиболее частотные пословицы и поговорки, среди которых: Делить шкуру неубитого медведя; Два медведя в одной берлоге; Медведь на ухо наступил; И медведь костоправ, да самоучка; Медведь дуги гнул; Медведь козу дерёт, а сам же и ревёт; Медведь не умывается, а так живет; Медведь пляшет, а поводырь деньги берет; Не прав медведь, что корову зарезал, неправа и корова, что в лес пошла.

Контекстуальный анализ найденных документов показал принадлежность отобранных паремий преимущественно к XIX – началу XXI века. Так, паремия Делить шкуру неубитого медведя имеет 25 документов, 27 вхождений (рис. 1).



Рис.1. Частотность употребления пословицы Делить шкуру неубитого медведя по годам (данные НКРЯ)

Статистика употребления паремии по сфере функционирования показывает преимущественное бытование в художественной сфере (66,67%) и минимальное нахождение в текстах бытовой, учебно-научной сфер и сферы электронной коммуникации (по 3,7%) (рис. 2).

№	Значение атрибута	Тексты	Вхождения
1	художественная	16	18 (66.67%)
2	публицистика	7	7 (25.93%)
3	бытовая	1	1 (3.70%)
4	учебно-научная	1	1 (3.70%)
5	электронная коммуникация	1	1 (3.70%)

Рис. 2. Статистика употребления паремии Делить шкуру неубитого медведя по сфере функционирования (данные НКРЯ)

Во всех случаях паремия употреблена в однозначном семантическом проявлении («преждевременно положительно оценивать результаты дела, распределять прибыль от ещё не осуществлённого предприятия») [Большой фразеологический словарь русского языка 2006].

Паремия Два медведя в одной берлоге не уживаются зафиксирована в 18 документах основного корпуса. Лексические варианты паремии: два медведя в одной берлоге не живут/не могут жить/жить не могут (— Извольте: два медведя в одной берлоге не уживаются! [Г.П. Данилевский. Беглые в Новороссии (1862)]). Лексические варианты сохраняют основное значение паремии – невозможность ужиться двум хозяевам в одном доме.

Паремия Медведь на ухо наступил присутствует в 21 документе, имеет 22 вхождения, преимущественно используется авторами художественных текстов XX-XXI века. Интересно то, что сфера функционирования равномерно распределяется между публицистикой и художественной литературой (по 38,10%).

Распределение по годам (частота на миллионы словоформ) в основном корпусе с 1860 по 2021 [?](#)

Годы с по со слаживанием 3 [Построить](#)

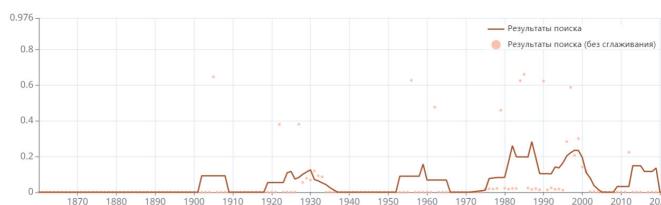


Рис. 3 Частотность употребления паремии Медведь на ухо наступил по годам (данные НКРЯ)

[Автор](#) [Пол автора](#) [Сфера функционирования](#) Тип текста Тематика текста Жанр

№	Значение атрибута	Тексты	Вхождения
1	публицистика	8	8 (38.10%)
2	художественная	8	8 (38.10%)
3	учебно-научная	3	4 (19.05%)
4	бытовая	2	2 (9.52%)

Рис. 4. Статистика употребления паремии Медведь на ухо наступил по сфере функционирования (данные НКРЯ)

Большая часть выделенных в национальном корпусе русского языка паремий Медведь на ухо наступил означает человека, полностью лишённого музыкального слуха. В одном из примеров наблюдается не прямое употребление данной паремии: Русской интеллигенции — точно медведь на ухо наступил: мелкие страхи, мелкие словечки... [Н. В. Устрялов. Под знаком революции (1927)]. В этом случае говорится не об отсутствии музыкального слуха, а о не высоком степени интеллектуального развития.

В 90 документах встречается фразеологизм медвежья услуга. Интересно то, что его употребление отмечается с середины XIX века (Оказалось, что причиной беды была медвежья услуга. [А. А. Фет. Мои воспоминания / Часть I (1862-1889)]). Единица, обозначающая непрошеную, неумелую или неуместную помошь, которая приносит больше вреда, чем пользы, встречается наиболее часто в публицистической сфере (63,16%), типы текста: статья (19,74%), мемуары (17,11%), дневниковые записи (15,79%):

В основном корпусе НКРЯ зафиксировано 71 пример употребления фразеологизма медвежий угол (62 документа). Стоит отметить увеличение количества использования данной единицы в начале XXI века (рис.), что, конечно, связано с появлением в 2009 году российского сериала «Медвежий угол».

Таким образом, русские паремии с лексемой «медведь» играют важную роль в художественных, публицистических, научно-популярных, разговорных текстах XIX – начала XXI века. Их широкая представленность в Национальном корпусе русского языка говорит о воспроизводимости в речи носителей. Знание данных паремических выражений определяет языковую и общекультурную компетенцию носителя языка.

Литература

1. Большой фразеологический словарь русского языка. — М.: АСТ-Пресс. Е.Н. Телия. 2006.)
2. Вальтер Х., Мокиенко В.П. Антипословицы русского народа. М.:2010. 576 с.
3. Национальный корпус русского языка <https://ruscorpora.ru/>

Ю.А. Щуканова

(Приднестровский государственный
университет имени Т.Г. Шевченко)

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «ВОЙНА» В НОВЕЙШЕЙ ПРИДНЕСТРОВСКОЙ ЛИРИКЕ

А. Дрожжин, российский поэт, живший на приднестровской земле почти 20 лет, много писал о военном времени:

*...Давно детьми подарены обновы,
какие и не силились старикам.
А в пиджаках
поныне ходят вдовы,
и нет износа
этим пиджакам! [Дрожжин; URL].*

В этих последних строках стихотворения – и возрожденная жизнь, и верность женщин, продолжающих хранить память о погибших мужьях, и глаза ребёнка-беженца, который вместе с семьёй вынужден был скитаться в поисках крыши над головой и куска хлеба:

*Слёзы женщин,
страшный вой металла-
я в душе навеки сохраню...
...но не помню,
словно бы отшибло,
действа, что осталось за войной [Дрожжин; URL].*

Так может написать только человек, который всем сердцем и душой пережил описанные события.

В жизни поэта было много испытаний, горьких впечатлений и переживаний. Видя в детстве ужасы войны, поэт говорил в своих стихах о самом главном, что тревожило человека в горькие и трудные минуты испытаний.

Избегая пустой риторики, А. Дрожжин простыми словами рассказывает об этом страшном военном времени.

Стилистические фигуры и тропы помогают понять содержание, почувствовать и испытать происходящее. А. Дрожжин использует точные эпитеты: *неизбывные раны, греется робко, греется стыдливо*. В тексте также присутствуют отдельные элементы гиперболизации: *по швам расползается Гагра, в глазах его – тени войны, на теле – вся карта Европы*. Гиперболизация, как и метафоры, способствует осознанию отношения автора к фронтовикам.

По мнению Н.В. Миловой, «семантическое поле — термин, применяемый в лингвистике чаще всего для обозначения совокупности языковых единиц, объединенных каким-то общим (интегральным) семантическим признаком; иными словами — имеющих некоторый общий нетривиальный компонент значения. Первоначально в роли таких лексических единиц рассматривали единицы лексического уровня — слова; позже в лингвистических трудах появились описания семантических полей, включающих также словосочетания и предложения» [Милова 2008; 13-22].

Семантическое поле «война», представленное в лирике А. Дрожжина, состоит из ядра—лексемы «война» — околоядерной структуры — лексических (полных) синонимов — периферии — идеографических синонимов.

Доминанта *война* имеет богатый синонимический ряд из более чем 70 синонимов, среди которых: «борьба, вооруженный конфликт, битва, военные действия, баталия, кровопролитие» [Словарь синонимов русского языка; URL] и другие.

Таким образом, умение автора, индивидуальность в восприятии и передаче звука и смысла стихотворения, гениальная способность совмещать смысл и звучание, определять и намекать на тональность произведения — вот что характерно для поэта. Поэтому тексты Анатолия Дрожжина привлекают не только образной точностью и мастерством

слов, но и широтой темы, весомостью и устойчивой актуальностью рассматриваемых вопросов.

Литература

1. *Дрожжин А.* URL:
<https://rospisatel.ru/drozshzshin-stihi.htm>
2. *Милова, Н.В.* Языковые единицы семантического поля «костюм» в коммуникативном пространстве романа А.Н. Толстого «Петр I» / Н. В. Милова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. – 2008. – № 3. – С. 13-22.
3. Словарь синонимов русского языка. – URL:
<https://sinonim.org/s/война#list-s>

НАШИ АВТОРЫ

Агагелдиева Айджахан Башимовна – магистрант Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия (ayjahan_agageldiyeva@mail.ru)

Алешкина Юлия Владимировна – магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (Juliiia.aleshkina@yandex.ru)

Али Алтамас – студент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (1032198291@rudn.ru)

Апарина Светлана Дмитриевна – магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (svetlana.gopalan@mail.ru)

Асанжанова Ажар Канатбековна – магистрант кафедры филологии факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета, Новосибирск, Россия (a.asanzhanova@gmail.com)

Ахвани Алясурा Маулана Зуви – студент кафедры русского языка как иностранного Пензенского государственного университета, Пенза, Россия (alyasuramza@mail.ru)

Яри Эмна – магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (emnaaari@gmail.com)

Беклешова Елизавета Алексеевна – ученица 10 класса государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 109», Москва, Россия (bekleshova.yeizaveta@bk.ru)

Березовски Анна-Мария – магистрант кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика (annamariaberezovski@gmail.com)

Бобоназарова Фарангиз Илхом кизи – магистрант кафедры методики преподавания русского языка как иностранного филологического факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия (Fara.b.98@mail.ru)

Бухтина Елена Васильевна – магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета

Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (1132239094@pfu.ru)

Вэн Шулин – кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (1042238143@rudn.ru)

Головатова Кристина Владимировна – магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (1032201405@rudn.ru)

Гололобова Ангелина Николаевна – магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (gololobova.angelina1999@mail.ru)

Горбаналиния Нилюфар – студент кафедры методики преподавания русского языка как иностранного филологического факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия (nilufaralinia@mail.ru)

Динь Хань Май – студент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (Manniemannie2004@gmail.com)

Дмитриева Мария Николаевна – к.ф.н., доцент кафедры русского языка и литературы Санкт-Петербургского горного университета, Санкт-Петербург, Россия (Dmitrieva_MN@pers.spmi.ru)

Дякова Анна Максимовна – студент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (1132222952@rudn.ru)

Евдокимова Полина Евгеньевна – магистрант кафедры филологии факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета, Новосибирск, Россия (polinka.evdkimova@gmail.com)

Закиров Раиль Дамирович – ассистент кафедры русского языка как иностранной высшей школы русской филологии и культуры им. Л.Н. Толстого (ВШРФиК) института филологии и межкультурной коммуникации (ИФМК) Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, Россия (rail.zakirov.1999@mail.ru)

Занэ-Замрий Мария Александровна – педагог дополнительного образования по русскому языку как иностранному подготовительного факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия (fogs4@mail.ru)

Злобина Варвара Сергеевна – магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (varvarazlo18@gmail.com)

Зорина Екатерина – магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (1032185202@pfur.ru)

Зотова Анастасия Борисовна – магистрант кафедры методики преподавания русского языка как иностранного филологического факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия (stasyzotova@yandex.ru)

Зуева Таисия Витальевна – студент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (nlee1885@gmail.com)

Иванова Валерия Владимировна – к.ф.н., доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (ivanova_vv@pfur.ru)

Иванова-Тюрькина Василиса Александровна – старший лаборант кафедры русского языка Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарёва, Саранск, Россия (Isa-489@mail.ru)

Кажанова Злата Алексеевна – магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (kazhanova_za@pfur.ru)

Калантаева Наталья Александровна – магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (nlaim.01@mail.ru)

Кани Прешас – студент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (1032205566@rudn.ru)

Катаева Ирина Владимировна – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (irina.kataeva1903@gmail.com)

Кобыльская Олеся Павловна – магистрант кафедры методики преподавания русского языка как иностранного филологического

факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия (olesyakobylskaya@gmail.com)

Коновалова Варвара Андреевна – студент кафедры русского языка и литературы Санкт-Петербургского горного университета, Санкт-Петербург, Россия (konovalovarvara@yandex.ru)

Кручинина Мария Рудольфовна – магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (mkruchinina2019@gmail.com)

Кудайбергенов Женисбай Бахтияр улы – студент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (Kudaibergenovjenis05@gmail.com)

Кудряшова Ксения Ивановна – магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (1132236890@rudn.ru)

Кукаева Наталья Евгеньевна – студент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (Kukaeva2017@yandex.ru)

Ларина Александра Юрьевна – студент кафедры общего и русского языкознания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (larinaaleksandra2005@gmail.com)

Луань Луань – к.ф.н., преподаватель факультета русского языка института иностранных языков и литературы Уханьского университета, Ухань, Китай (luanluan@whu.edu.cn)

Май Нгуен Бао Чам – студент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (mainguyenbaotram.mos@gmail.com)

Малинка Дарья Андреевна – магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (1032210603@pfur.ru)

Мансурова Дарья Анатольевна – студент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (darrtyam@mail.ru)

Матвеева Елизавета Игоревна – магистрант кафедры методики преподавания русского языка как иностранного филологического факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия (matveeva-lizaveta@inbox.ru)

Мустафаева Ираида Раfig кызы – магистрант кафедры методики преподавания русского языка как иностранного филологического факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия (iraida.mustafaeva@mail.ru)

Мяо Синьюэ – студент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (1032194092@pfur.ru)

Намоззода Нилуфар Абдукарим – студент факультета русской филологии, журналистики и медиатехнологии по направлению «Педагогическое образование» Российско-Таджикского славянского университета, Душанбе, Таджикистан (namozovanilufar59@gmail.com)

Нарманова Разия Ибрагимовна – преподаватель кафедры русского языка и литературы педагогического института Международного университета Астана; аспирант кафедры английской и прикладной лингвистики Государственного университета просвещения, Астана, Казахстан (razik11471@gmail.com)

Не Цяньи – магистрант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург, Россия (1975025004@qq.com)

Нелиубина Юлия Александровна – магистрант кафедры методики преподавания русского языка как иностранного филологического факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия (gerbera7489@mail.ru)

Отводенко Анастасия Дмитриевна – магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (asya.korobeynik@gmail.com)

Павлова Светлана Юрьевна – студент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации филологического факультета Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика (krivoshapova2022@gmail.com)

Пинигина Полина Сергеевна – студент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (polinapinigina28112004@gmail.com)

Прохорова Ульяна Борисовна – студент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (1132239079@pfur.ru)

Секизкардеш Гузель Зиннуровна – магистрант кафедры методики преподавания русского языка как иностранного филологического факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия (guzelkaz2013@yandex.ru)

Серебренникова Теодора Александровна – магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (teodora.argent@gmail.com)

Силоре Лоран – магистрант кафедры русского языка как иностранного института филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, Россия (laurent.siloret@gmail.com)

Сливка Ирина Александровна – студент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации филологического факультета Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко (irislivka@yandex.ru)

Соколовская Алена Александровна – магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (sokolovskayav2001@mail.ru)

Старостина Юлия Андреевна – магистрант кафедры русского языка как иностранного факультета филологии и лингвистики Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, Тамбов, Россия (yulmitro@gmail.com)

Столярова Полина Олеговна – студент кафедры русского языка и литературы Санкт-Петербургского горного университета, Санкт-Петербург, Россия (polinastooo@yandex.ru)

Султана Билкис – магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (bilkis1998sultana@gmail.com)

Сун Цзыюань – магистрант факультета русского языка Харбинского политехнического университета, Харбин, Китай (23s115035@stu.hit.edu.cn)

Сунь Цзясин – студент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (1032198226@pfur.ru)

Сюе Пэйин – магистрант факультета русского языка Харбинского политехнического университета, Харбин, Китай
(23s015009@stu.hit.edu.cn)

Татарова Александра Сергеевна – магистрант филологического факультета Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика (sunriseandsunset6@gmail.com)

Тенкоранг Рита – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (Rtenkorang22@gmail.com)

Тлиш Сарра – магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (sartra.tlich1999@gmail.com)

Троцюк Светлана Николаевна – к. ф. н., доц. Высшей школы лингвистики и педагогики Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия (trotsyuk_sn@spbstu.ru)

У Тун – магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (1032225312@rudn.ru)

Учгюль Бедирхан – кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (1032229070@pfur.ru)

Федосеев Егор Евгеньевич – студент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (1032211478@pfur.ru)

Халеева Ольга Николаевна – заведующая кафедрой методики преподавания русского языка как иностранного, кандидат педагогических наук, доцент Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, Москва, Россия (ONKhaleeva@pushkin.institute)

Хасанет Садури – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (1032195662@rudn.ru)

Хематзадех Форузан – аспирант кафедры русского языка как иностранного высшей школы русской филологии и культуры им. Л.Н. Толстого (ВШРФиК) института филологии и межкультурной

коммуникации (ИФМК) Казанского (Приволжского) федерального университета (КФУ), Казань, Россия (hemmatzadehf@yahoo.com)

Хоу Минтун – студент кафедры русского языка как иностранного института филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, Россия (houmingtong@gmail.com)

Хуан Ли – студент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (1032198291@rudn.ru)

Хуан ЦзхАО – студент кафедры русского языка как иностранного факультета филологии и лингвистики Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, Тамбов, Россия (Larionova86@mail.ru)

Хушназарова Мадина Исматуллоевна – студент факультета русской филологии, журналистики и медиатехнологии по направлению «Педагогическое образование» Российско-Таджикского славянского университета, Душанбе, Таджикистан (namozovanilufar59@gmail.com)

Цэн Юань – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (zengyuan123@mail.ru)

Ци Исиюань – студент кафедры русского языка как иностранного факультета филологии и лингвистики Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, Тамбов, Россия (Larionova86@mail.ru)

Цуканова Юлия Александровна – магистрант кафедры русского языка и межкультурной коммуникации филологического факультета Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика (icukanova@bk.ru)

Чебручан Виктория Витальевна – магистрант кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика (solonina2001@inbox.ru)

Черенкова Полина Сергеевна – студент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (1132221623@pfur.ru)

Чэн Вэньбо – студент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (venbochen@yandex.ru)

Шаганова Алёна Сергеевна – студент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского

университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия
(alena.shaganova9@mail.ru)

Шамшина Анастасия Игоревна – студент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (1032210603@pfur.ru)

Шапошникова Ангелина Петровна – магистрантка кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (1032206033@pfur.ru)

Шпакова Мария Андреевна – магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (1132223824@pfur.ru)

Шэн Пин – студент факультета русского языка Харбинского политехнического университета, Харбин, Китай (23s015008@stu.hit.edu.cn)

Ян Юнья – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия (1042215305@rudn.ru)

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Закиров Р.Д.	Изучение иноязычной лексики в русском языке: основные подходы	3
Катаева И.В.	К вопросу об усвоении новой лексики при обучении русскому языку как иностранному во взрослой аудитории	9
Луань Луань	Преподавание русского языка в китайских вузах: новые требования и тенденции	16
Тенкоранг Рита	External factors that influence Ghanaian students' motivation towards the study of the Russian language in the Republic of Ghana	21
Цзэн Юань	Предупреждение фонетических ошибок при обучении русскому языку китайских студентов: теоретический анализ и практические методы решения	26

ДОКЛАДЫ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Алешкина Ю.В.	Методический потенциал учебников по русскому языку для китайских студентов: эмпирический анализ	36
---------------	---	----

Али Алтамас	Особенности русской мультипликации на занятиях по РКИ для детей за рубежом	40
Апарина С.Д.	Текст как объект восприятия в преподавании русского языка как иностранного	43
Асанжанова А.К.	Лингводидактический потенциал сериалов на уроках русского как иностранного	46
Бобоназарова Фарангиз Илхом кизи	Развиваем навыки и интерес: активные методы на уроках русского языка	49
Бухтина Е.В.	Обучение русскому языку студентов-носителей близкородственных языков (на примере сербских учащихся)	55
Головатова К.В.	Использование песенного материала на уроках русского как иностранного	58
Гололобова А.Н.	Возможности платформы Moodle в преподавании РКИ (на примере работы над мультфильмом «Домовёнок Кузя»)	61
Динь Хань Май	Лингвокультурологический анализ учебников по русскому языку для вьетнамских учащихся	64
Евдокимова П.Е.	Методический потенциал модели ADDIE при проектировании онлайн-курса по русскому как иностранному	67
Злобина В.С.	Песня как дидактический материал на занятиях по РКИ	70
Зотова А.Б.	Приёмы семантизации лексики в китайских учебниках русского языка	74

Калантаева Н.А.	Лингводидактический потенциал текстов песен на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории	77
Кобыльская О.П.	Глагольная префиксация и способы глагольного действия в преподавании РКИ	81
Кручинина М.Р.	Трудности восприятия учебной лекции студентом-инофоном	86
Ларина А.Ю.	Проблемы преподавания русского языка детям-инофонам в школах России	89
Малинка Д.А.	Этапы работы с лексическим материалом при обучении РКИ	92
Матвеева Е.И.	Об использовании средств наглядности при обучении русской лексике в иностранной аудитории	95
Мустафаева Ираида Рафиг кызы	К вопросу об использовании видеограммы при обучении лексике на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории	99
Мяо Синьюэ	Обучение русской лексике на основе ситуационных моделей	102
Старостина Ю.А.	Мнемотехники на занятиях по РКИ: психолингвистический аспект	105
Сун Цзыюань	Особенности преподавания русского языка китайским студентам	109
Сунь Цзясин	Проблемы преподавания русского языка в современном Китае	112
Сюе Пэйин	Обучение аудированию китайских студентов: основные трудности и методы их преодоления	115

Тлиш Сарра	Типология упражнений для обучения видам русского глагола иностранных студентов	118
Троцюк С.Н., Агагелдиева А.Б.	Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации	123
У Тун	Основные приемы при обучении китайских студентов русской косвенной речи	128
Федосеев Е.Е.	Формирование слухо-произносительных навыков с использованием русского рэпа на уроках РКИ	132
Халеева О.Н., Горбаналиния Нильофар	Методика обучения глаголам движения в иранской аудитории	136
Хоу Минтун	Особенности изучения переносных значений русских глаголов движения китайскими студентами	141
Хуан Ли	Методический аспект лексических игр на уроках РКИ в Китае	144
Чебручан В.В.	Формы работы с лингвокраеведческим материалом на уроках русского языка в средней школе	147
Черенкова П.С.	Проблемы обучения детей-инофонов русскому языку в школах РФ	150
Чэн Вэньбо, Иванова В.В.	Совершенствование навыков использования заключительных формул вежливости на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории	154

Шаганова А. С.	Обучение русской графике на начальном этапе с использованием мобильных приложений	158
Шамшина А. И.	Языковая среда для китайских студентов-лингвистов на интенсивных краткосрочных курсах русского языка	163
Шапошникова А.П.	Посты социальных сетей как дополнительный материал на занятиях русским языком с иностранными студентами-медиками	166
Шпакова М.А.	Авторский цифровой образовательный ресурс как средство обучения профессиональной лексике	170
Шэн Пин	Особенности работы с русской лексикой при обучении переводу в китайской аудитории	173

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОПИСАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Вэн Шулин	К вопросу концепта «соборность» в русской лингвокультуре	176
Силоре Лоран	Язык современных русских переводов: взгляд билингва	180
Хасанет Садури	Эмоционально-оценочная лексика в лингвокультурном образе Туниса в романе В. Михальского «Весна в Карфагене»	188
Хематзадех Форузан	Виды заимствований на основе русизмов в персидском языке	194

Ян Юнья	Выражение концепта деловой репутации 商业信誉 в русской и китайской языковой картине мира	198
---------	--	-----

ДОКЛАДЫ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОПИСАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Ахвани Алясурा Маулана Зуви	Стилистические возможности безличных конструкций	202
Аяри Эмна	Влияние порядка слов на семантику и структуру высказывания в русской речи носителей арабского языка	205
Березовски Анна-Мария	Социолингвистические проблемы диалога человек-машина	208
Бовелиева Я.В.	Русский язык в образовательной парадигме Туркменистана	211
Дмитриева М. Н., Коновалова В. А.	Литературные приемы в видеомах А.А. Вознесенского и их воздействие на ассоциативное мышление при изучении дисциплины «русский язык и культура речи» в техническом вузе	217
Дмитриева М. Н., Столярова П. О.	Изучение темы «Моя Родина» как способ погружения иностранных студентов, изучающих русский язык, в межкультурную ситуацию	221
Дякова А. М.	Методические рекомендации при написании постов на русском языке	224
Занэ-Замрий М. А.	Ошибки в области вокализма и ритмики в русском языке у носителей персидского языка	228

Зорина Екатерина	Словарь-помощник для кипрских студентов, изучающих русский язык в языковой среде, как средство адаптации	231
Зуева Т. В.	Современная языковая ситуация в Донбассе	234
Иванова-Тюркина В.А.	Ядерное значение лексемы «отступничество» как правового термина в житии и эпистолярии Протопопа Аввакума	237
Кажанова З.А., Беклешова Е. А.	Исследование гласных [о], [у] в русской речи китайцев с использованием экспериментально-фонетических программ	242
Кани Прешас	Unveiling the challenges of Russian language education: analyzing the international student's academic experience	246
Кудайбергенов Женисбай Бахтияр улы	Тюркизмы в русском языке	249
Кудряшова К.И.	К вопросу о лингвистическом понимании термина <i>концепт</i>	253
Кукаева Н.Е.	Русские частицы и междометия как средства выражения эмоций при обучении РКИ	256
Май Нгуен Бао Чам	Специфические языковые различия между русским и вьетнамским языками	259
Мансурова Д. А.	Ценностные характеристики лингвокультурного типажа «влюбленная главного героя» в русских сказках	262

Намоззода Нилуфар Абдукарим, Хушназарова Мадина Исматуллоевна	Из опыта преподавания русского языка как неродного в школе в условиях отсутствия языковой среды	266
Нарманова Р. И.	Основные теоретические проблемы фразеологии как науки	269
Нелюбина Ю. А.	Контент-анализ китайских исследований имени прилагательного в русском языке	272
Не Цяньи	Безэквивалентная лексика в баснях И.А. Крылова: лингвострановедческий и лексикографический аспекты	275
Отводенко А. Д.	Особенности языковой личности носителя китайского языка в аспекте изучения РКИ	278
Павлова С. Ю.	Подготовка к изложению с использованием учебника русского языка как родного в 9 классе общеобразовательной школы	281
Пинигина П. С.	Языковые особенности портретных описаний в русской литературе	284
Прохорова У. Б.	К вопросу о становлении речевого этикета в России	288
Секизкардеш Г. З.	Предпосылки к сопоставительному изучению звуковой структуры русского и турецкого слова в аспекте РКИ	291
Серебренникова Т. А.	To the clarification of the concept “evasive answer”	294
Сливка И. А.	Лингвистическая экспертиза надписей, содержащих оскорблений представителей власти, при неустановленном лице	297

Соколовская А. А.	To the clarification of the term “social ideal”	301
Султана Билкис	Фразеология как носитель культурной информации о нации	306
Татарова А. С.	Поэтоним в ономастике и литературоведении	309
Учгюль Бедирхан	Приветствие и обращение в русском деловом общении с позиции турецкой вербальной коммуникации	312
Ци Исиоань, Хуан Цзэхао	Паремии с компонентом-зоонимом «медведь» в текстах национального корпуса русского языка	320
Цуканова Юлия Александровна	Семантическое поле «война» в новейшей приднестровской лирике	324

Научное издание

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

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Н.А. Ясько*
Дизайн обложки *М.В. Роговой*

Подписано в печать 10.12.2024 г. Формат 60×84/16. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 20,11. Тираж 100 экз. Заказ 1824.

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.: +7 (495) 955-08-61. E-mail: publishing@rudn.ru