

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

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

**Сборник статей
XIX Всероссийской научно-практической
конференций молодых ученых
с международным участием**

Москва, РУДН, 15 апреля 2022 г.

**Москва
Российский университет дружбы народов
2022**

УДК 372.881.161.1(063)
ББК 81.411.2-99
А43

Утверждено
РИС Ученого совета
Российского университета
дружбы народов

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

главный редактор – *В.М. Шаклеин*;
заместитель главного редактора – *Е.А. Рубцова*

А43 **Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации** : сборник статей XIX Всероссийской научно-практической конференций молодых ученых с международным участием. Москва, РУДН, 15 апреля 2022 г. – Москва : РУДН, 2022. – 390 с. : ил.

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

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

УДК 372.881.161.1(063)
ББК 81.411.2-99

ISBN 978-5-209-11266-2

© Оформление. Российский университет
дружбы народов, 2022

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

И.В. Ковтуненко

(Южный федеральный университет)

РИТОРИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ТЕКСТОВ БЛОГОВ

Статья посвящена описанию риторической структуры текстов русских блогов, а также выявлению особенностей функционирования языка в компьютерно-опосредованной коммуникации. Анализируются модели организации текстов в реальных условиях взаимодействия собеседников в блогах.

Ключевые слова: блог, риторические отношения, текст, коммуникация.

Тексты блогов обладают риторической природой, так как формируются в процессе дискурсивного взаимодействия автора и читателей, отражаемого в коммуникативных целях совместного текстового произведения. Текущие цели можно рассматривать как стимулы поступательного развития всех коммуникативных процессов, которые являются феноменами риторического порядка. При этом цель реализации конкретного коммуникативного события «привязывается» к типизированному контексту. Риторичность текста блога выявляет следующие исследовательские импликации:

1) в процессе функционирования языка эффективно реализуются коммуникативные цели совместно порождаемого текстового произведения;

2) жанр текста блога предопределяет превалирование в нем конкретных языковых структур и прагматических / лингвокультурных характеристик.

В рамках теории риторических структур системно выявляется специфика функционирования языка и текстовой организации в реальных условиях взаимодействия

собеседников [Mann, Matthiessen, Thompson 1992; 31]. Организация текста трактуется в терминах тех взаимосвязей, которые формируются между текстовыми сегментами. Данная теоретическая концепция объясняет связность текста с опорой на постулирование иерархических, когерентных структур, внутри которых каждый фрагмент выполняет определенную семантическую функцию по отношению к другим фрагментам.

Динамическая природа текста блога отражается в намерениях автора оказать воздействие на множественного респондента, преобразовать их ментальные и эмоционально-волевые состояния. Логическое мышление участников виртуального взаимодействия выступает в этом случае прагматической основой структурирования текстового произведения. Понятие о намерении блогера и читателей оказать взаимное воздействие друг на друга предопределяет связывание риторических и прагматических аспектов анализа дискурсивных явлений в рамках анализируемой нами теоретической концепции. В данном случае говорится об архитектонике намерений субъекта речи, который разграничивает и комбинирует коммуникативные интенции и интенции оказать определенные эффекты на респондента. Заявленные типы намерений присущи разным уровням текстопорождения: адресант прежде всего инициирует коммуникативные интенции с тем, чтобы обеспечить реализацию интенции произвести эффект на собеседника.

Риторические структуры текста трактуются нами как реализация потенциалов языка в сфере отражения коллективного опыта участников компьютерно-опосредованной коммуникации в акте совместного конструирования текстов блогов. Подчеркнем, что риторические структуры текста, описываемые в теории У. Манна и С. Томпсона, а также в концепциях многочисленных приверженцев этой теории, проливают свет на те измерения в функционировании и использовании

языка, которые обладают отношением к эффективной структурной организации лингвистических сигналов (текстов) [Mann, Thompson 1988]. На начальном этапе риторического структурного анализа в текстовом произведении идентифицируются минимальные единицы (предикативные отрезки текста), которые, маркируя определенный тип отношений, комбинируются с иными сходными единицами. В результате формируются пространственные последовательности текста, которые далее стыкуются с аналогичными последовательностями, а само текстовое произведение фиксируется в качестве иерархической структуры. Каждый отрезок текста – по отношению к иным отрезкам – выполняет специфическую функцию. Текстовая когерентность формируется с опорой на те отношения, которые конструируются между отрезками внутри текста. Как следствие этого, анализируемая нами теоретическая концепция может быть представлена как системное видение аннотирования текстового произведения (как совокупного текста, так и автономного, относительно независимого текстового фрагмента).

Риторическое структурирование имеет место преимущественно на втором и третьем этапах порождения текста: реализуется выбор как конкретных отношений между текстовыми отрезками, формальных и имплицитных маркеров данных отношений. Согласно теории В.С. Манна и С.А. Томпсона, само текстовое произведение проектируется как модель со следующими ярусами манифестации:

– концептуальный ярус: нелингвистическая манифестация, предполагающая действие когнитивных факторов в соответствии с интенциями создателя текста;

– риторический ярус: организация текста с опорой на риторические отношения между его отрезками;

– функциональный ярус: организация текста с опорой на активацию базовых функций текста в социальном и лингвокультурном пространствах;

– семантический ярус: организация семантического содержания текста;

– синтаксический ярус: представление текста в терминах специфики конвенциональных синтаксических конструкций [Mann, Thompson 1988].

Анализ текстового произведения осуществляется с опорой на использование специфических схем, которые испытывают ограничения со стороны таких параметров, как полнота, целостность (когда совокупный текст репрезентируется одной схемой); связность (каждый текстовой отрезок, за исключением, когда текст состоит из одного отрезка, трактуется как минимальная текстовая единица или составная часть иной схемы); уникальность (отдельно взятая схема формируется различным набором текстовых отрезков); смежность (отрезки, которые имеют место в каждой схеме, образуют протяженности, соприкасающиеся друг с другом).

Следствием использования подобной исследовательской перспективы оказывается, что риторические структуры манифестируются в качестве схем, включающих отношения высшего уровня, которые формируются за счет отношений на низших уровнях. Отдельно взятая последовательность, обладающая предикативностью, с учетом взаимозависимостей с иными последовательностями является отдельной единицей анализа. При этом интенции говорящей личности трактуются как прагматическое основание текстовой когерентности. Риторические отношения между различными структурами текста рассматриваются как отражение интенций автора, взаимосвязей, обнаруживаемых между этими интенциями. В составе текстового произведения данные отношения

маркируются как лексически и / или грамматически, так и имплицитным способом.

Использование методик анализа, разработанных в теории риторических структур, является конструктивным при выявлении коммуникативных умений блогера поддержать внимание множественных респондентов к своему сообщению, организовать последующее разворачивание текста блога за счет читательских реакций. При этом анализ текста блога нацелен на выявление специфики интерпретации этого текста адресатами, что, в свою очередь, входит в число актуальных проблем общей и частной лингвистики текста и дискурса.

Теория риторических структур – это описательный лингвистический подход к целому ряду языковых явлений, которые связаны: с дискурсивной и текстовой организацией деятельности участников коммуникации; с функционированием устных, письменных и виртуальных текстовых произведений; прагматическим потенциалом словоформ, сочетаний, грамматических конструкций и иных единиц языка, которые обеспечивают связность и целостность текста с учетом социального и лингвокультурного контекста. Теория в значительной степени фокусируется на динамических аспектах уже созданного текста, чем на процессах его порождения и восприятия, фиксирует прагматический и лингвокультурный потенциал текстуальных структур, «строительных блоках» текстового произведения или отдельного его фрагмента. Вследствие этого теория риторических структур уточняет прагматические и лингвокультурные модели контекстуального функционирования языковой материи.

Литература

1. Mann, W.C., Thompson, S.A. Rhetorical Structure Theory: Toward a Functional Theory of Text Organization. 1988. № 8 (3). P. 243–281.

2. Mann, W. C., *Matthiessen, Ch. M. I. M., Thompson, S. A.* Rhetorical Structure Theory and Text Analysis // Discourse Description: Diverse Linguistic Analyses of a Fund-Raising Text. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1992. P. 39–78.

I.V. Kovtunen

(Southern Federal University)

The article is devoted to the description of the rhetorical structure of the texts of Russian blogs, as well as to the identification of the functioning features of the language in computer-mediated communication. The models of the texts organization in real conditions of interaction in blogs are analyzed.

Keywords: blog, rhetorical relations, text, communication

С.Е. Матвеева

(Казанский федеральный университет)

А.А. Кайбияйнен

(Казанский национальный исследовательский технологический университет)

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

В статье представлены теоретическое обоснование и опыт активного использования в преподавании РКИ в вузах Республики Татарстан лингвострановедческого материала на примере оригинальных текстов художественной литературы и экстралингвистических реалий.

Ключевые слова: лингвострановедение, принцип коммуникативности, художественный текст, культура.

Эффективность изучения и практического освоения иностранного языка (и русского языка как иностранного в частности) определяется целым рядом факторов, включающих принципы, методы и методики преподавания

(то есть целостную систему обучения), целеполагание обучающегося, его погруженность в языковую среду, устойчивый интерес к образу жизни и культуре носителей языка страны и конкретного региона.

Актуальность темы, связанной с лингвострановедческим аспектом преподавания РКИ, определяется необходимостью выбора стратегии и тактики, обеспечивающих успех в освоении языка, с учетом лингводидактических и коммуникативных аспектов.

Лингвострановедение является неотъемлемой и признанной составляющей системы обучения иностранным языкам, и русскому языку в частности. Как известно, теоретические основы и практические аспекты лингвострановедения заложены в исследованиях Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, которые справедливо называли лингвострановедение одним из перспективнейших разделов методики преподавания русского языка иностранцам. Лингвострановедение, указано в их трудах, представляет собой такой аспект преподавания русского языка как иностранного, в котором лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и осуществляется аккультурация иностранных студентов посредством русского языка и в процессе его изучения [Верещагин, Костомаров 1990, 1976; Костомаров, Митрофанова 1990].

Сегодня невозможно представить себе эффективное изучение иностранного языка без знакомства с реалиями, историческими и культурными фактами из жизни страны пребывания в сравнении с родной страной носителей языка.

Как известно, основным принципом обучения иностранцев русскому языку является принцип коммуникативности, который предполагает активное использование полученных знаний и сведений, в том числе страноведческого характера, в процессе общения в языковой среде.

С другой стороны, использование страноведческого материала в процессе учебной и воспитательной работы с иностранными обучающимися, безусловно, способствует формированию у них устойчивой мотивации к изучению русского языка как иностранного.

Лингвострановедческий компонент в системе обучения иностранному языку позволяет не только лучше осваивать язык. Он направлен одновременно на обучение РКИ и ознакомление с основными сведениями о России, фактами культуры многонациональной страны с целью формирования у иностранных студентов коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации.

На первых этапах адаптации иностранцев к реалиям жизни и обучения в России лингвострановедческие сведения очень помогают студентам ориентироваться в повседневных ситуациях, побуждают их к размышлениям об аналогичных проблемах в их родных странах [Дмитриева 2019; 46].

Таким образом, через развитие положительного отношения к изучению РКИ страноведческий компонент иноязычного образования способствует повышению эффективности обучения.

Как отмечают наши коллеги из Казани, в последние десятилетие значительное развитие получил метод обучения русскому как иностранному, который можно назвать лингвокультурологическим. Этот метод учитывает интерес учащихся к культуре и образу жизни носителей языка, ориентирует преподавателя и всех задействованных в процессе на обучение межкультурному и интерментальному общению. Следуя этому методу, преподаватель должен стремиться формировать у учащихся представление о языке как отражении социокультурной реальности – национальной и общечеловеческой [Краева 2013; 97].

Как подчеркивает исследователь лингвострановедческих аспектов в изучении РКИ Д.Д. Дмитриева, для эффективного применения

страноведческого материала в процессе обучения РКИ необходимо соблюдать ряд условий. Во-первых, характер страноведческой информации, способы и методы формирования страноведческих знаний должны оптимально соответствовать индивидуальным особенностям, возможностям и потребностям, а также языковым знаниям иностранных учащихся. Во-вторых, необходимо, чтобы содержание страноведческого материала и способы его введения соответствовали целям обучения и воспитания иностранных студентов, развиваемым умениям и навыкам. В-третьих, страноведческий материал должен преподноситься наглядно, конкретно, в соответствии с личностными особенностями иностранных учащихся, а также способствовать повышению их активности. Известно, что лишь активный характер взаимодействия учащегося с учебным материалом приводит к его усвоению, поэтому эвристические методы, проблемная постановка задач без заранее предложенных решений должны интенсифицировать развитие речевой инициативы студентов [Дмитриева 2019; 47].

Каковы же возможности использования лингвострановедения в учебно-воспитательном процессе? Они заключаются в том, что он способствует раскрытию и расширению возможностей воспитательного воздействия преподавателя на студентов; обеспечивает адекватные ситуации и коммуникативным целям понимание и употребление русского языка; удовлетворяет информационные потребности иностранных учащихся и способствует использованию полученной информации в речевых высказываниях на русском языке; способствует адаптации студентов-иностранцев к жизни и учёбе в России; соответствует личным потребностям учащихся и усиливает мотивацию к изучению русского языка как иностранного; повышает эффективность учебно-воспитательного процесса.

Опыт нашей работы и преподавания РКИ показывает, что языковая среда, кроме страноведческой информации

общего характера, содержит немало сведений регионального значения, информацию, связанную непосредственно с конкретной местностью и регионом пребывания иностранных студентов. Эти особенности языковой среды, безусловно, оказывают большое воздействие и на процесс обучения.

Следовательно, при организации учебного процесса, составлении учебных планов и написании учебных пособий необходимо учитывать не только общие сведения лингвострановедческого характера, но и краеведческие данные, или местное страноведение [Сенаторова 2003; 3].

Краеведческие данные помогают иностранным учащимся лучше ориентироваться в незнакомой местности. Реализуется связь учебного процесса с жизнью, что повышает мотивацию в обучении русскому языку. Использование краеведческой информации способствует управляемому воздействию языковой среды на обучающихся.

Приобретенные на занятиях по русскому языку знания и умения закрепляются и активизируются в реальных ситуациях, возникающих при соприкосновении студентов с окружающей их языковой средой, и, следовательно, способствуют формированию коммуникативной компетенции студентов в условиях данного города, региона [Сенаторова 2003; 7].

При этом учитывать необходимо не только экстралингвистические факторы использования краеведческого материала, но и языковые, лингвистические [Королева, там же]. Кроме того, важно исследование лингвострановедческих объектов (текстов) как функционирующей системы ценностей, отражаемых в языке, в лингводидактических целях [Воробьев 1997].

В нашей работе предпринята попытка систематизировать и обобщить опыт использования страноведческих материалов регионального характера в

процессе обучения русскому языку как иностранному в вузах Казани (Республики Татарстан).

Отметим, что лингвокультура Татарстана и города Казани отличается большим своеобразием, связанным с богатой дореволюционной, советской и постсоветской историей и культурой прежде всего города Казани.

В Казани жили и творили такие писатели, как Гавриил Державин, Евгений Боратынский, Лев Толстой, Максим Горький, Вероника Тушнова. Студентами Казанского университета были Сергей Аксаков, Лев Толстой, Павел Мельников-Печерский, поэт Велимир Хлебников, плеяда выдающихся национальных поэтов и писателей: Габдулла Тукай, Хади Такташ, Гаях Исхаки, Муса Джалиль, Сибгат Хаким, Абдурахман Абсалямов и многие-многие другие. Бывали здесь Александр Сергеевич Пушкин, который собирал материалы о Пугачевском бунте для повести «Капитанская дочка», Александр Радищев, описавший свои впечатления о Казани в «Записках путешествия в Сибирь» и в «Дневнике путешествия из Сибири» в 1790-х годах (по пути в ссылку и обратно), в течение 10 дней в Казани был поэт Василий Жуковский. Казанцы с уважением относились к творчеству Жуковского, неслучайно он являлся почетным членом первого литературно-научного общества русских писателей Поволжья – «Казанского общества любителей отечественной словесности».

Был в городе и Александр Герцен, описавший пребывание в Казани в своих произведениях, в том числе в «Былом и думах». В Казани у Герцена были свои корреспонденты, и, готовя к изданию номера «Колокола», он неоднократно обращался к казанским материалам. Впечатления о Казани и Поволжье использовал в своих произведениях также один из крупнейших русских писателей Иван Гончаров. Сегодня широко известны произведения современной писательницы родом из Казани Гузель Яхиной,

в ее рассказах и романе «Зулейха открывает глаза» немало страниц посвящено Казани, Свяжску, татарской деревне.

Прекрасную поэму, посвященную Казанскому университету, написал поэт Евгений Евтушенко. И даже гениальный математик и ректор университета написал стихотворение о Казани под названием «Разлив Волги при Казани».

Таким образом, лингвокультурная ситуация в регионе весьма богата литературными традициями.

В ходе обучения РКИ преподаватели последовательно реализуют лингво-культурологический принцип с привлечением местного страноведческого материала – как литературного, так и общекультурного. В нашей работе при использовании традиционных дидактических приемов и методов обучения иностранному языку акцент ставится на использовании оригинального лингвострановедческого материала с учетом указанных выше условий (соответствие целям обучения и воспитания; уровню знаний языка, индивидуальным особенностям, возможностям и потребностям обучающихся; соблюдение принципов наглядности, конкретности; привлечение материала, способствующего повышению активности студентов).

Процесс преподавания РКИ с активным привлечением лингвострановедческого материала протекает в нашей практике по следующим направлениям:

- 1) знакомство с культурой и историей региона;
- 2) привлечение в качестве материалов для чтения и аудирования оригинальных художественных и публицистических текстов о Казани и Татарстане, их комментированное чтение на занятиях;
- 3) использование фольклорных материалов: пословиц, поговорок татар, легенд про Зиланта, татарских народных сказок и песен;

4) просмотр документальных фильмов (студии «Казанской кинохроники»), современных мультфильмов студии «Татармультфильм»;

5) чтение произведений классиков татарской литературы (Габдулла Тукай, Муса Джалиль);

6) посещение казанских музеев (тематические экскурсии как составная часть учебного процесса), например, Национальный музей, музеи Казанского Кремля, Казанского федерального университета;

7) посещение Татарского государственного академического театра им. Г. Камала с оригинальными постановками на татарском языке (с синхронным переводом на русский язык);

8) привлечение в качестве языкового материала тюркоязычной лексики, адаптированной русским языком через татарский язык (чак-чак, элеш, эпочмак, калфак, мечеть и др.), раскрытие семантики этих слов, сопровождаемый показом соответствующих реалий.

Кроме того, использование лингвострановедческого материала сопровождается разъяснением основополагающих принципов национальной политики России и Республики Татарстан, для которой свойственно отсутствие межнациональных и межконфессиональных конфликтов. Особенностью Татарстана являются полиэтничность и поликонфессиональность населения республики, развитие которой характеризуется тесным этнокультурным взаимовлиянием и взаимопроникновением традиций представителей народов, проживающих на территории современного Татарстана.

В распоряжении преподавателя немало изданных в республике и вузах Казани материалов. Это такие книги, как «Толстой в Казани», «Город и люди», «Приключение иностранца в Казани». Профессор философии КНИТУ Владимир Курашов издал книгу «Старая Казань в творчестве поэтов и художников», которая стала победителем конкурса

ассоциации книгоиздателей России как «Лучшая книга года – 2016».

Иностранные студенты могут узнать о Казани, ее насыщенной истории, ее прошлом и настоящем в книгах самых известных русских писателей и поэтов (А.С. Пушкин «Капитанская дочка», М. Горький «Мои университеты», рассказы Л.Н. Толстого «После бала», А.Н. Толстого «Гадюка», стихи Е. Боратынского, Габдуллы Тукая, Вероники Тушновой, современных авторов Наиля Ахуновой, Лилии Газизовой, Равиля Бухараева, Эмира Шабашвили и др.).

Приведём примеры литературных произведений с региональным компонентом, используемых в преподавании РКИ.

Поэма Габдуллы Тукая «Шурале» вышла в свет в 1907 году (перевод С.Липкина). Это и сказка, и поэма. После ее прочтения иностранные студенты знакомятся с местом действия поэмы, с образцами народного юмора («даже куры петть умеют»), слышат признание в любви к своему родному краю: «Дивный край!», «А река, народа гордость, – просто маленький родник», с богатством татарского фольклора. Причем это реальное место в Арском районе Татарстана, в 40 минутах езды от Казани, которое каждый может посетить: «Есть аул вблизи Казани, по названию Кырлай... Хоть я родом не оттуда, но любовь к нему хранил, на земле его работал – сеял, жал и боронил. Он слывет большим аулом? Нет, напротив, невелик, а река, народа гордость, – просто маленький родник. Эта сторона лесная вечно в памяти жива. ...Всякий разум я теряю, только вспомню я Кырлай».

Иностранным студентам может быть не знакомо слово «аул», в словаре В.И.Даля дается такая трактовка: почти у всех азиатских народов наших (татар, башкиров, киргизов, многих кавказцев; у калмыков хотон), деревня, селение, поселок; оседлое или кочевое сборище жилищ; собрание изб, хат, мазанок, землянок, сакль или шалашей, шатров, балаганов, юрт, кочевых кибиток.

В словаре С.И. Ожегова «аул – селение (на Кавказе, а Ср. Азии) [Ожегов 1953; 24].

Географически село Кырлай находится в Татарстане, в Арском районе. В период с 1892 по 1895 год в этом селе проживал народный татарский поэт Габдулла Тукай.

В настоящее время в селе создан гостинично-развлекательный комплекс «Кырлай», а также мемориальный музей Габдуллы Тукая, который привлекает сюда множество туристов со всего Татарстана.

Произведение знакомит читателя с богатой флорой и фауной татарского леса – кормильца во все времена:

«Разумеется, что в этом удивительном лесу.

Встретишь волка, и медведя, и коварную лису.

Здесь охотникам нередко видеть белок привелось,

То промчится серый заяц, то мелькнет рогатый лось».

История сказки – поэмы начинается так: «Как-то в ночь, когда, сияя, в облаках луна скользит, из аула за дровами в лес отправился джигит» (джигит – искусный наездник(первонач. у кавказских горцев, казаков) [Ожегов, Шведова). Юный джигит, ночью, упоенно, забыв про себя, рубит лес: «Дровосек работой занят, знай, стучит себе, стучит...»

Ночь – это время злых духов, поэтому в лесу джигиту повстречался Шурале: «Что же это? Человек? Джин, разбойник или призрак – этот скрюченный урод? До чего он безобразен, поневоле страх берет!». Шурале – это антропоморфное мифическое существо татарских и башкирских сказок, персонификация духа леса. тат. шүрәле, также у татар известен как урман иясе, у башкир как ярымтык).

«Почему, тебя завидев, я издал веселый крик?

Потому что я щекоткой убивать людей привык».

Прирожденная народная мудрость и смекалка, присущая татарам черта, спасла джигита от неминуемой смерти:

«Мудрецы! Простая хитрость дровосека вам видна?

Клин, заранее заткнутый, выбивает топором,

Выбивая, выполняет ловкий замысел тайком».

В произведении много средств художественной выразительности: эпитетов (*крик ужасный, лес благоуханный*); анафор: *много здесь*; эпифор: *говорят*; перечислений, сравнений (*словно небо, точно воин, словно войско Чингизхана*); парантез, таких как *дурень, бессердечный*; инверсий, таких как *нарастала тишина*, много деталей, искусно описаний природы, много глаголов, раскрывающих сюжетную картину.

Тукай, словно художник, ярко нарисовал портреты своих героев и показал, как развиваются их отношения, трогательно разыграл встречу добра и зла в лесу. Поэт создал прекрасный эмоциональный художественный фон. Безусловно, сказка-поэма оказывает на любого читателя большое эстетическое удовольствие, поэма легка для восприятия, в том числе иностранными студентами.

Иностранному слушателю произведение помогает не только получить новую информацию о стране и республике, но и познакомиться с менталитетом, системой ценностей, которые отражаются в лингвистических единицах и экстралингвистических реалиях, доступных для восприятия иностранного студента.

Рассказ Гузель Яхиной «Мотылек». В этом рассказе, являющемся литературным дебютом, Гузель Яхина обращается к историческому прошлому Татарстану. Писательница отразила в рассказе историю Острова (прообраз – град Свияжск), где разворачивается действие рассказа в советское время. Произведение пропитано воспоминаниями о детстве.

Сюжет рассказа таков. После шести неудачных побегов с Острова мальчик-четвероклассник Митя-Мотылек выбирается в центре Казани из колодца, получает образование, и через 21 год возвращается на Остров

разнорабочим – восстанавливать разрушенные временем храмы.

По словам автора, Остров, расположенный на пышных холмах, среди могучих серебристых ив и куполов, увенчанных черными крестами, ровно посередине слияния двух великанов – Волги и Свияги – никого не отпускает. На Острове в советское время разместились лечебница для душевнобольных. И после побега в Казань Митя все равно возвращается на Остров. «По форме Остров напоминал трилистник: в центре огромной красной сердцевиной — храмовый холм, самый большой и высокий, в три стороны от него – холмы поменьше: лесной, скалистый и жилой». Еще одна цитата: «Храмы лежали перед ним как на ладони. Пять громад из рубиново-красного кирпича на вершине самого высокого холма Острова. Тридцать куполов, покрытых черной, блестящей на солнце чешуей и увенчанных строгими крестами. Громадина колокольни. Высокая кирпичная ограда, вьющаяся вокруг нарядной бесконечной лентой».

Название рассказа «Мотылек» выбрано автором не случайно, в названии имплицитно присутствует значение «свет», символизирующее легкость бытия. Это беззаботное насекомое машет крыльями, рискует и летит на яркий свет, не боясь опасности и смерти.

Мотыльки – ночные жители, они летают ночью, но их привлекает яркий свет. Свет и тьма – явления одной цепи: свет – олицетворение добродетели, а тьма – предательство, зло. «Вдруг где-то очень высоко впереди мелькнул слабый свет. Мотылек с утроенной силой стал работать руками и ногами, карабкаясь к выходу» [Яхина 2014].

В тематическом ряду «мотылек» преобладают слова, содержащие сему «отсутствие радости» («обреченно», «помертвел», «трагически»). Очевидно, потому что детство Мити-Мотылька прошло безрадостно, тело его не заживало от «дедовых побоев», так что мальчик думал убить деда.

«...Мотыльку никто не давал на вид больше семи лет, хотя ему в прошлом году исполнилось десять. Дед с Мотыльком приехали на Остров недавно — семь или восемь лет назад. Прежней жизни Мотылек не помнил совсем, как и своих родителей. Над его кроватью дед повесил маленькую стершуюся фотографию (любил повторять: «Помни дочь мою, мать твою!»): большеглазая старшеклассница в белом школьном фартуке и с бантами-веревочками — вот и все, что он знал о своем прошлом» [Яхина 2014]. Возможно поэтому в жизни Мити присутствует любимая девочка на несколько лет старше его самого «весной ей уже исполнилось пятнадцать. Она была выше его на две головы. У нее были восхитительные рыжие кудри и глаза цвета Волги. Когда она сердилась, глаза темнели и становились цвета Свяги» [Яхина 2014]. Девочка Люба была единственным человеком, которую он любил и мечтал забрать ее, когда он покинет Остров. В рассказе удивительным образом с огромной любовью представлены две великие реки – Волга и Свяга, в сравнении с глазами любимой девочки, и второй раз, когда автор называет эти реки великими и пишет о зависимости всех живущих от Остров.

Можно предположить, что события в рассказе происходят с 1953-го до 1994 годы, в то время, когда остров Свяжск использовался как психиатрическая больница. Формально восстановление храмов началось в 2010 году.

Благодаря тексту, богатому этнографическими реалиями и деталями, образному языку, динамичному и драматическому сюжету, образу сильного духом героя Мотылька рассказ Гузель Яхиной «Мотылек» может служить прекрасным материалом для чтения и обсуждения на занятиях с иностранными студентами, способствовать решению многообразных задач преподавателя РКИ.

Таким образом, для успешного решения коммуникативных задач, стоящих перед иностранными студентами, а также для повышения их мотивации в

освоении русского языка в систему преподавания РКИ в региональном вузе, наряду с общерусской лингвокультурой, обязательно должен быть включен своеобразный региональный компонент и оригинальный языковой и экстралингвистический материал. Это позволяет успешно решать многообразные задачи не только лингводидактики, но и адаптации иностранных студентов, привития им через художественные произведения отражаемую в языке систему ценностей народов многонациональной России.

Литература

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. М.: Русский язык, 1990. (4-е изд.) С. 246.
2. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1976. С. 248.
3. *Воробьев В.В.* Лингвокультурология: (Теория и методы). М.: РУДН, 1997. 331 с.
4. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Олма-Пресс: Красный пролетарий, 2004. 700 с.
5. *Дмитриева Д.Д.* Лингвострановедческий аспект в системе обучения русскому языку как иностранному (на примере кафедры русского языка и культуры речи кгму) // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3(28).
6. *Королева Р.М.* Общее и местное страноведение // Краеведение в обучении иностранцев русскому языку: Сб. научн. трудов. Волгоград: Изд-во ВПИ, 1986. С. 3-8.
7. *Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. С. 268.
8. *Краева Н.Е.* и др. Язык и культура: слагаемые одного процесса (из опыта обучения РКИ на краткосрочных курсах) // Русский язык за рубежом. 2013. №. 5. С. 96-104.
9. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / под общей редакцией С.П. Обнорского. М.: Государственное издательство иностранных и национальных языков, 1953. – 848 с.

10. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка / Под. ред. Н.Ю. Шведовой. 28-е изд., М., 2014. 1375 с.

11. *Сенаторова О.А.* Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка как иностранного в региональном вузе: На материале лингвокультуры Владимирского региона. Автореф. дис...канд.филол.н. Москва, 2003.

12. *Яхина Г.Ш.* Мотылек // Нева. 2014. №2.

S.E. Matveeva

(Kazan State Agrarian University)

A.A. Kaybiyaynen

(Kazan National Research Technological University)

THE LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECT OF TEACHING RCT

This paper presents the theoretical justification and experience of the active use of linguistic and cultural studies material in the teaching of the Russian Language in higher education institutions of the Republic of Tatarstan on the example of original texts of fiction and extralinguistic realities.

Keywords: linguo-regional studies, principles of communication, literary text, culture

О.А. Ускова

(Московский государственный лингвистический университет)

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: НАПРАВЛЕНИЯ, ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ

В статье рассматриваются основные направления методики преподавания русского языка как иностранного, связанные с вызовами XXI века, а именно: коммуникативными потребностями пользователей, условиями обучения (реальная и виртуальная среда).

Ключевые слова: русский язык как иностранный, реальная и виртуальная среда, коммуникативные потребности

Методика преподавания русского языка как иностранного (далее – методика РКИ) имеет богатую историю. Однако основные принципы и положения были сформулированы только в 1870 г. Н.И. Ильминским, а как область научной деятельности она оформилась только в 30-х годах XX века в работах Л.В. Щербы [Васильева, Ускова 2019].

Современный период развития методики РКИ обусловлен необходимостью отвечать на вызовы XXI века такие, как:

1. Социальный контекст использования русского языка;
2. Языковая коммуникация в условиях виртуальной среды общения;
3. Цифровизация сферы образования (дистантная форма обучения русскому языку).

Кратко охарактеризуем отмеченные обстоятельства.

Социальный контекст использования русского языка определяет выбор направления методики с учетом

коммуникативных потребностей контингента учащихся и условий обучения:

– наличие/отсутствие языковой среды и ее качества: монолингвальная (РФ), билингвальная (субъекты РФ и страны постсоветского пространства), ограниченная (русскоязычные диаспоры дальнего зарубежья),

– статус русского языка: 1) юридический: государственный, официальный язык, язык межкультурного общения, язык «языкового меньшинства»; 2) образовательный: язык образования, учебная дисциплина, дополнительное образование.

С учетом представленных условий выделены несколько направлений методики, каждая из которых имеет собственные цели обучения:

Таблица 1

Направление методики	Характеристика языковой среды	Цель обучения
РКИ – русский язык как иностранный	монолингвальная	Формирование коммуникативной компетенции
РКН – русский язык как неродной	билингвальная	Формирование координативного билингвизма
РОС – русский язык в ограниченной среде общения	ограниченная	Сохранение национальной идентичности
ИЯ – иностранный язык (русский)	отсутствие языковой среды	Формирование коммуникативной компетенции

Следует подчеркнуть, что собственно методикой преподавания русского языка как иностранного являются направления РКИ и ИЯ, имеющие один и тот же контингент

учащихся (носители иностранных языков) и, соответственно, совпадающие в цели обучения (формирование коммуникативной компетенции), но различающиеся по условиям обучения, что предопределяет наличие различных подходов и методов обучения, избираемые в зависимости от *коммуникативных потребностей* учащихся.

Учет коммуникативных потребностей пользователей РКИ является одним из важнейших принципов, определяющих методику РКИ на современном этапе, так как общее владение русским языком не обеспечивает удовлетворение коммуникативных потребностей, возникающих в процессе осуществления профессиональной деятельности. К настоящему моменту полностью разработана модель описания русского языка профессионального общения (РЯПО) на примере модуля «Бизнес», создание различных модулей РЯПО является первоочередной задачей современной методики РКИ [Ускова, Саакян 2019; 33-34].

Языковая коммуникация в условиях виртуальной среды общения. Методика РКИ развивается в условиях цифровизации общества, что непосредственно связано с языковой коммуникацией в условиях виртуальной среды общения. Не будет преувеличением сказать, что на рубеже тысячелетий человеческое общество вступило в новую эпоху, отличительной характеристикой которой стало создание параллельной среды деятельности – виртуальной.

Следствием этого процесса явилось формирование виртуальной среды общения со своими языковыми особенностями, основная из которых – формирование устно-письменной формы речи, которой присущи следующие характеристики:

– превалирование конструктивно-стилевого вектора разговорности [Костомаров 2004; 65];

– формирование специфической нормативности речи в системе «норма – ненорма – антинорма» [Костомаров 2014; 93].

В то же время следует подчеркнуть, что языковая коммуникация в условиях реальной действительности сохраняет дихотомию устной и письменной речи.

Спецификой устно-письменной формы речи можно считать пренебрежение нормами русского коммуникативного поведения, в частности, речевого этикета, и шире – изменение национальных стереотипов общения.

Нормативность речи в системе «норма – ненорма – антинорма» В.Г. Костомаров характеризует следующим образом: «Норма языка формирует **таксоны** отдельных конкретных единиц и фактов (множественное и единственное числа) – безусловно рекомендуемые, обязательные **нормы в языке** и весьма распространенные, всем известные, но безоговорочно не рекомендуемые **ненормы** (слитное написание, как термина), а также по тем или иным причинам запрещаемые в литературно образованном каноне к употреблению **антинормы**» [Костомаров 2014; 93].

В реальной среде общения норма безусловна, в виртуальной среде таксон норма превалирует. Таксоны ненорм и антинорм в обеих средах активно взаимодействуют с нормой, определяя динамику развития языковой системы.

Как показывают исследования языковой коммуникации в Интернете [Язык и речь в Интернете... 2019], в условиях виртуальной среды нормативность претерпевает существенные изменения: таксон ненорма рассматривается как норма, а таксон антинорма как норма.

Цифровизация сферы образования. Особенности виртуальной языковой коммуникации в цифровой среде определяет цели и задачи методики РКИ с использованием цифровых технологий. В первую очередь, требуется

модернизация контента обучения, обеспечивающий формирование умений и навыков общения как в реальной, так и в виртуальной среде, а следовательно, стандартизация новой сферы общения, описание круга типичных ситуаций, коммуникативных задач, соответствующих языковых средств, что позволит разработать многоаспектные интерактивные он-лайн курсы по русскому языку как иностранному.

Литература

1. *Васильева Т.В., Ускова О.А.* Русский язык в многоязычном мире: вопросы статуса и билингвального образования: монография. Саратов: Ай Пи Эр Медиа; Вузовское образование, 2019.

2. *Костомаров В.Г.* Наш язык в действии. Очерки современной русской стилистики. М.: Гардарики, 2005. С. 65.

3. *Костомаров В.Г.* Язык текущего момента: понятие правильности. СПб.: Златоуст, 2014. С. 93.

4. *Ускова О.А., Саакян Л.Н.* Мир говорит на русском (теоретические и прикладные аспекты обучения русскому языку как иностранному): учебно-методическое пособие. М.: Русская Речь, 2019. С. 33-34.

5. Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сборник статей III Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 25 апреля 2019 г.: в 2 т. / под ред. А.В. Должиковой, В.В. Барабаша. М.: РУДН, 2019.

O.A. Uskova

(Moscow State Linguistic University)

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE PRESENT STAGE: TRENDS, GOALS, TASKS

The paper deals with the peculiarities of teaching Russian as a foreign language in the conditions of real and virtual communication

environment, considering different methods of teaching, aimed at certain groups of users and their communicative needs.

Keywords: Russian as a foreign language, real and virtual communication environment, communicative needs

Е.А. Хамраева

*(Московский педагогический государственный
университет)*

Е.В. Болмазова

*(Управление образования Администрации городского округа
Домодедово)*

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ
ДЕТЕЙ НОВЫХ СООТЕЧЕСТВЕННИКОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО
РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ШКОЛ ГОРОДСКОГО ОКРУГА
ДОМОДЕДОВО)**

В настоящее время в Российской Федерации действует несколько моделей билингвального образования, отражающих специфику обучения русскому и родному языкам в школьном возрасте. Статья посвящена определению роли и места государственного русского языка в организации работы российской школы, описанию практики использования адаптационной образовательной модели.

Ключевые слова: билингвальное образование; дети-билингвы; инофоны; полиэтническая школа; адаптационная образовательная модель; иммерсия; субмерсия

В Российской Федерации исторически сложилась система поликультурного образования, однако в результате глобализации и вынужденной миграции система испытывает повышенную нагрузку, адаптируясь к стихийному процессу включения детей мигрантов в условия типовой российской

школы. И именно роль русского языка в процессе социокультурной адаптации современного школьника, а особенно ребенка-билингва или инофона, является ключевой и основополагающей в дальнейшем обучении [Хамраева 2014; 44-47]. Велика и роль билингвального обучения в данном процессе, которое позволяет в перспективе сохранить родной язык и на его основе обеспечить когнитивный прирост. Так, ряд стран демонстрирует интересные билингвальные модели сохранения родного языка в образовательном пространстве, например, Бельгия, Канада, Финляндия, Швейцария. В национальных регионах Российской Федерации достаточно часто приоритетной становится форма получения образования на двух языках (родной и русский языки). При этом важно не только обеспечить качество владения государственным русским языком, но и содействовать формированию гармоничной личности, соединившей в себе ценности этнической, российской и мировой культур. Качественное владение русским языком – показатель успешной социализации ребёнка на территории РФ.

Как происходит социокультурная адаптация детей-инофонов, мигрантов или детей российских регионов, сохраняющих родной язык в своей семье? Ведь одновременное овладение двумя языками связано с развитием когнитивной сферы, что, в свою очередь, влияет на развитие детей и их социализацию. Ещё Л.С. Выготский определил, что именно в детстве зона ближайшего развития связана с языком. Известно, что когнитивная сфера – это показатель развития ребенка. В эту сферу входит внимание, зрительное и слуховое восприятие, зрительная и слуховая память, ассоциативное, пространственное, логическое и творческое мышление, аналитические и синтетические операции, комбинаторные способности. Поскольку язык государственной аттестации в образовательных организациях только русский, всем школам России сегодня

необходима идея сбалансированного усвоения двух языков в детском возрасте. Мы считаем, что в паре «родной язык и русский язык» должна осуществляться реализация онтолингвистического подхода к обучению. Под онтолингвистическим подходом (основателем онтолингвистики является С.Н. Цейтлин) в лингводидактике мы понимаем общую стратегию обучения родному языку, которая позволяет определить выбор оптимальных развивающих методов обучения в детском возрасте, способствующих когнитивному развитию, становлению речевых и языковых способностей, процессов познания и совершенствованию вербального мышления. Онтолингвисты считают, что первичное речевое и интеллектуальное развитие ребенка осуществляется в ответ на инпут [Цейтлин 2017; 12] – обращенную к нему речь. Именно поэтому так важно при развитии когнитивных способностей ориентироваться на первый язык ребенка. «Первым» мы считаем тот язык, который вызвал эмоциональное реагирование младенца и лег в основу его познания и эмпатии (эмпатия — это эмоциональное реагирование, осознанное сопереживание эмоциональному состоянию другого человека). Это тот язык, на котором ребенок задает вопросы и включает познавательную активность [Хамраева 2017; 7]. В этой связи мы считаем необходимым осуществлять на уроках русского языка методические идеи, позволяющие не просто сохранить «первый» язык у билингвов России как язык когнитивного развития, но и продемонстрировать весь спектр возможностей мыслительных процессов. Полноценное владение первым языком обеспечивает включение когнитивных механизмов, а второй язык обычно доводит их до совершенства. В этой связи, на наш взгляд, перспективными являются механизмы включения родного языка в процесс обучения на русском языке в российских школах национальных регионов.

Однако, знание родных языков и желание изучать их в школе, в разных субъектах Российской Федерации различно по глубине, богатству, совершенству, степени владения родным языком. Мы ощущаем необходимость наименования происходящих процессов и поэтому вводим терминологию, которая используется в некоторых странах, например, канадской научно-педагогической школой, где, например, иммерсией называется метод обучения родному языку, когда весь класс (группа) обучается постоянно на ином языке, чем родной язык учеников; процесс длительного погружения учащихся в иноязычную среду при незначительном использовании родного языка

Тем не менее, в этих условиях организованная в образовательном пространстве система взаимодействия родного и русского языков позволяет последовательно осуществить диалог культур в учебном процессе и содействует становлению билингвальной и бикультурной личности. В целях терминологической симметрии и определения более точных параметров исследований в практику российского образования хорошо вводится еще один термин – субмерсия, который обозначает разнообразные адаптивные процессы и организацию обучения в полиэтнической школе, когда часть учеников не говорит на доминирующем языке. То есть это именно тот процесс, когда мы говорим о необходимости включения детей мигрантов в новую образовательную среду. Обычно это дети-инофоны, которые плохо владеют государственным языком – языком учителя и большинства детей в классе, но которые учатся одновременно вместе со всеми, и часто без специальных адаптивных программ.

Таким образом, иммерсия и билингвальное образование – способы сохранения родного языка в онтолингвистическом становлении ребёнка, а субмерсия – это способ интеграции в принимающую культуру новых соотечественников. Поскольку онтолингвистический подход

определён нами в русле познавательного и деятельностного подходов, мы выделяем его в качестве основы для раннего обучения второму языку в детском возрасте. Известно, что у детей с рождения до семи лет длится сенситивный период развития речи. По мнению специалистов, этот период обусловлен тем, что ребенок может познавать любое количество речевой информации, как на родном, так и на любом количестве иностранных языков в непосредственной форме. И чем больше информации он получит, тем более интеллектуально развит он будет в будущем. Однако если язык не поддерживать, то дети забывают его так же быстро, как и осваивают.

Активная деятельность учащихся – залог успешного обучения и воспитания на всех уровнях. В деятельности развивается психика человека, формируются его способности и личностные качества специалиста и гражданина. В ней же реализуются субъектные функции образования: развиваются сущностные силы и способности человека, позволяющие ему выбирать оптимальные стратегии жизненного пути; проявляются инициатива и ответственность; усиливаются возможности для личностно-профессионального роста, самоопределения, самореализации, саморазвития растущего человека. Деятельностный подход к организации учебной работы выступает в качестве общей концептуальной основы совершенствования обучения. Следующим дидактическим принципом индивидуального учения мы считаем интеллектуальную активность обучающегося. Интеллектуальная активность проявляется в умениях решать одну и ту же задачу многими способами и на разных языках, находить аналогии, устанавливать связи и ассоциации, видеть в хорошо известном нечто новое, проявлять независимость мышления. Деятельностный подход вызвал к жизни многие интегрированные педагогические технологии, объединяющие в себе разные компоненты учебного процесса: предметную деятельность по учебной дисциплине,

учение и преподавание. Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что знания не возникают сами по себе у детей, владеющих несколькими языками [Хамраева 2017; 61-64]. Именно поэтому необходимо, чтобы они производились и востребовались в процессе обучения и родному, и русскому языкам.

Рассматривая проблемы обучения в массовой российской школе, мы можем констатировать, что учитель, работающий в поликультурной среде, должен реализовывать не только традиционные профессиональные задачи, но и решать проблемы адаптации школьников, для которых русский язык не является родным. Обучение носителей русского языка и детей из иноязычной среды должно происходить по разным методикам, однако учителю осуществлять их приходится одновременно. Поэтому самой главной образовательной стратегией организации урока русского языка в смешанном классе, где одновременно обучаются дети-носители русского языка и дети-инофоны, становится уровневая дифференциация, обеспечивающая каждому ребенку выбор учебного инструментария и средств. Нужно организовывать на уроке широкую дифференциацию как в сфере групповой работы (уровень «сильного», «среднего» и «слабого»), так и в сфере реализации личного познавательного интереса. Только так русский язык станет для учащихся основой развития их логического мышления и формирования метапредметных умений, которые связывают все учебные курсы.

Хотим особо отметить необходимость в актуализации внимания к русскому языку как средству обучения в разных предметных областях, а также как инструменту социализации и воспитания обучающихся. Такую работу необходимо проводить со всеми школьниками: как носителями русского языка, так и билингвами. Только так можно обеспечить успешность всего образовательного процесса.

В Российской Федерации обучение и воспитание детей-инофонов осуществляется в условиях массовой общеобразовательной школы. Так, в городском округе Домодедово Московской области общая численность обучающихся в общеобразовательных учреждениях на начало 2021-22 учебного года составила 27472 человек. Из них, обучающихся, приехавших из других государств, 2487 (9,05%), в том числе из стран: Армения – 380, Азербайджан – 166, Белоруссия – 83, Грузия – 27, Казахстан – 53, Киргизия – 151, Таджикистан – 586, Узбекистан – 279, Украина – 362, другое - 400. В школах обучаются 545 детей (1,98%), для которых русский язык также не является родным, это семьи, приехавшие из субъектов РФ: Республика Алтай – 14, Республика Башкортостан – 60, Республика Бурятия – 21, Республика Дагестан - 112, Республика Ингушетия – 25, Кабардино-Балкарская Республика – 18, Республика Калмыкия - 14, Карачаево-Черкесская Республика – 6, Республика Карелия – 1, Республика Коми – 10, Республика Марий Эл – 10, Республика Мордовия – 80, Республика Саха (Якутия) - 20, Республика Северная Осетия (Алания) – 19, Республика Татарстан – 56, Удмуртская Республика – 6, Республика Хакасия – 3, Чеченская Республика – 22, Чувашская республика – 30, Республика Крым – 18.

В общей сложности для 10% обучающихся русский язык не является родным. Важно отметить, что на начало 2020-21 учебного года доля обучающихся, для которых русский язык не является родным, составляла 4%.

Следует обратить внимание и на распределение детей-инофонов по учреждениям: в отдаленных сельских территориях, входящих в состав округа, количество таких детей может быть очень значительным, например, 60% - МАОУ Белостолбовская СОШ, 40% – МАОУ СОШ №12, 50% – Востряковский лицей №1. Значителен процент детей-инофонов и в городских школах, особенно в новых городских микрорайонах (МАОУ Домодедовская СОШ №10,

МАОУ Домодедовская СОШ №7 с УИОП). Обучающиеся, для которых русский язык не является родным, составляют 15-20 % от общего контингента школы.

В настоящее время целесообразно говорить о появлении на территории округа полиэтнических школ. Под полиэтнической школой мы понимаем образовательное учреждение «в котором учатся представители разных национальностей. В такой школе государственный язык изучается как носителями языка, так и школьниками, для которых этот язык является неродным» [Хамраева 2017; 203]. Данная тенденция требует организации системной работы по поддержке обучающихся-инофонов, по увеличению охвата детей с неродным русским языком мероприятиями по социальной и культурной адаптации, по изменению методических подходов к обучению русскому языку, а также проектированию лингвометодического сопровождения адаптации и интеграции детей новых соотечественников в образовательное пространство школы. Средством достижения перечисленных задач может стать использование адаптационной образовательной модели. Кратко охарактеризуем основные компоненты адаптационной образовательной модели.

При поступлении ребёнка-инофона в образовательную организацию, прежде всего, необходимо провести входное собеседование с его родителями, цель которого заключается в выяснении обстоятельств прежнего обучения ребёнка, уровня владения русским языком в семье, социально-бытовых условий, в которых воспитывается ребенок. Затем кандидат проходит входное анкетирование и тест по русскому языку как иностранному, с целью определения уровня владения русским языком как средством общения. Тестирование проводят квалифицированные педагоги, которые используют специальные материалы для тестирования детей-инофонов [Хамраева 2013; 21].

В соответствии с рекомендациями по организации обучения детей из семей беженцев и вынужденных переселенцев в общеобразовательных организациях РФ (письмо МОиПО РФ от 07.07.1999 №682/11-12) прием в общеобразовательные учреждения детей, слабо владеющих русским языком, осуществляется при наличии документов и сопоставления программ. Далее после предварительного собеседования они направляются в соответствующий класс. При условии владения русским языком на среднем или высоком уровне ребенок определяется в класс своего возраста и уровня в соответствии с личным делом или иным официальным документом, представленным учреждением, где ранее обучался ребенок. В случае низкого уровня владения русским языком проводится повторное собеседование с родителями ребенка и самим ребенком на предмет определения в класс на 1-2 года ниже того, который указан в личном деле. По результатам повторного собеседования ребенок определяется в класс только с согласия и желания родителей или иных законных представителей ребенка.

Использование индивидуального образовательного маршрута – необходимое условие более быстрого «вхождения» в языковую среду и работы по преодолению «пробелов» в освоении других образовательных программ. Для каждого ребенка-инофона разрабатывается дорожная карта обучения с учетом его возможностей и прошлого образовательного опыта. Следует отметить, что при одинаковом возрасте учеников в одном случае потребуется только обучение терминологии специальных предметов, а в другом – привлечение учителя начальных классов и логопеда. Максимальное включение в языковую среду предполагает обучение в смешанных классах, где учатся как дети-инофоны, так и дети, для которых русский язык является родным. Кроме того, необходимо на постоянной основе посещать дополнительные консультации по русскому

языку. Целесообразно организовать интенсивные краткосрочные курсы, предусматривающие промежуточный и итоговый контроль степени овладения языковым материалом.

Организация работы по адаптации детей-инофонов реализуется в условиях не только учебной, но и внеурочной деятельности. Следовательно, первым шагом по адаптации может стать введение ребенка-инофона сначала в школьную среду, а затем последовательное распространение на все сферы общения. Начать работу можно с проведения презентационного классного часа с элементом введения информации об истории и культуре страны детей-иностранцев, знакомства с выдающимся вкладом представителей этого государства в развитие общества, с особенностями уклада жизни.

Безусловно, важное место в процессе адаптации детей-иностранцев в условиях российской школы занимают психологические тренинги, направленные на сплочение классного микроклимата, на предупреждение возникновения конфликтных ситуаций. Обязательным является проведение психологической диагностики восприятия и принятия новой социальной микросферы ребенка на начальном и промежуточном, итоговом этапах с использованием традиционных методик [Бойко 1996; 230].

Классным руководителем и педагогом-психологом формируется группа учащихся, которые могут помочь новому члену коллектива адаптироваться. Таким образом, создается временное детское объединение, члены которого выступают в качестве волонтеров. Главная задача объединения состоит в том, чтобы способствовать реализации программы «Мы – вместе!», направленной на ежедневное общение и взаимодействие с окружающими - экскурсии по школе, экскурсии по селу, городу, посещение театра, посещение музея, поход в кино, совместная организация праздников, игр, соревнований.

Для повышения уровня культурного принятия новой социокультурной среды детьми-иностранцами, предполагается организация досуговых мероприятий направленных на знакомство с историей, культурой, местными традициями, участие детей-инофонов в спортивно-оздоровительных, культурно-просветительских, туристско-краеведческих и других внеклассных мероприятиях школы в соответствии с годовым планом работы. Акцент при этом делается на создание ситуации успешности для детей-инофонов через моделирование общешкольных традиционных сценариев: организация презентационных мероприятий с приглашением представителей национальных диаспор, социальных партнеров, СМИ; организация цикла мероприятий краеведческой направленности; проведение игры по правовым вопросам «Мы вместе!»; фестиваль дружбы; организация волонтерами лингвистической игры «В мире слов» с участием детей-инофонов; проведение круглого стола «Страны наших культур»; организация детского форума «Лучшие в мире ценности»; организация интеллектуальной игры «Вперед – в будущее!»; проведение спортивной игры «Мы – спортивная семья!»; фестиваль «Моя Родина»; социальные акции;

Процесс организации мероприятий широко освещается в школьных СМИ, на сайте и в социальных сетях школы. Общение в ходе реализации проекта осуществляется рабочей группой, специалистом-модератором по молодежным технологиям и активными школьниками. Во время организации и проведения мероприятий рабочая группа осуществляет новые взаимодействия школьников, фиксирует новые контакты. Чем больше появляется новых взаимодействий групп учащихся, тем сильнее сплачивается школьный коллектив. В этом сообществе возникают новые отношения, общие интересы. Школьники перестают ориентироваться только на свои потребности, важным мотивом для них становятся общие интересы.

На уровне культурного взаимодействия существуют большие возможности для организации внеурочной школьной деятельности, что дает возможность реализовывать не только учебные цели и задачи, но и проводить работу по адаптации детей-инофонов в новом социокультурном пространстве. Следует отметить, что внеурочная деятельность может быть интересна не только детям, но и членам их семей, так как внеурочные мероприятия являются открытой частью процесса адаптации.

Коррекция дальнейшей работы осуществляется по результатам проведенных итоговых тестов и мероприятий, по результатам оценки адаптационной работы разрабатываются предложения по совершенствованию процесса дальнейшей работы с ребенком.

Использование предложенной модели решает комплекс потенциальных проблем: качественное овладение русским языком, обеспечение психологического сопровождения процесса обучения для данной целевой группы. Проведение мероприятий, направленных на организацию благоприятного микроклимата в классе, дает возможность более успешного и гармоничного обучения. Внедряемая модель предусматривает, что дети-инофоны и их родители чувствуют себя согражданами многонационального и поликультурного российского социума. Поэтому образовательные задачи дополняются необходимостью их включения в социальное и культурное пространство, целенаправленное воспитание установок законопослушания и уважения к традициям страны проживания, обеспечения возможности участия в жизни сообщества.

В настоящее время предложенная адаптационная образовательная модель реализуется на территории округа Домодедово при поддержке Межвузовского центра билингвального и поликультурного образования при РГПУ им. А.И. Герцена и кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского

университета дружбы народов. Данная модель стала основой долгосрочного муниципального проекта «Наш дом – Россия», ориентированного на решение проблем, возникающих в процессе адаптации и интеграции детей-инофонов в образовательное пространство российской школы.

Литература

1. *Хамраева Е.А.* Теория и методика обучения детей-билингвов русскому языку. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. 156 с.
2. *Хамраева Е.А.* Дошкольный этап образования: русский язык и социокультурная среда / Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2014. № 4. С. 44-47.
3. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребёнок. Освоение ребёнком родного языка. М., 2017, 240с.
4. *Бойко В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других М.: Филинь, 1996, 472 с.

E.A. Khamraeva

(Moscow Pedagogical State University)

E.V. Bolmazova

*(Department of Education of the Domodedovo City District
Administration)*

**DESIGNING LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL
SUPPORT FOR THE ADAPTATION AND INTEGRATION
OF CHILDREN OF NEW COMPATRIOTS INTO THE
EDUCATIONAL SPACE OF THE RUSSIAN SCHOOL
(FROM THE EXPERIENCE OF THE SCHOOLS
OF THE DOMODEDOVO CITY DISTRICT)**

Currently, there are several models of bilingual education in the Russian Federation that reflect the specifics of teaching Russian and native languages at school age. The article is devoted to determining the role and place of the Russian language in the work organization state schools of the Russian Federation, describing the practice of using an adaptive educational model.

Keywords: bilingual education; bilingual children; foreign speakers; polyethnic school; adaptive educational model; immersion; immersion

ДОКЛАДЫ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

К.С. Безрукова, Е.Н. Стрельчук

(Российский университет дружбы народов)

ПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «РОССИЯ» В УЧЕБНОМ КОМПЛЕКСЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ «ПОЕХАЛИ!»: ФРЕЙМОВЫЙ ПОДХОД

Статья посвящена проблеме формирования образа России в сознании иностранных студентов посредством учебных материалов по русскому языку как иностранному. В данной работе при помощи фреймового анализа рассматриваются способы презентации концепта «Россия» в отечественном учебном комплексе «Поехали!».

Ключевые слова: русский язык как иностранный, учебный комплекс, Россия, прикладная лингвокультурология, концепт, фрейм, стереотип

В контексте прикладной лингвокультурологии, подразумевающей изучение национально-культурного содержания языковых единиц с целью овладения ими в равной степени с носителями данного языка, представляется возможным формирование вторичной языковой личности иностранного студента, способной к полноценной коммуникации на русском языке [Воробьев 2000].

Развитие языковой личности в процессе изучения русского языка как иностранного связано с формированием

лингвокультурологической компетенции, предполагающей владение лингвокультурными единицами, отражающими национальные особенности картины мира носителей изучаемого языка.

Формированию лингвокультурологической компетенции способствует изучение и усвоение концептов – разноуровневых элементов, представляющих фрагменты картины мира и традиционно используемых в процессе коммуникации представителями определенной культуры [Шмелев 2002].

Каждый концепт имеет сложную структуру, состоящую из фреймов и субфреймов. Фреймы представляют собой дефиниции, образовавшиеся вокруг определенного понятия. Субфреймы состоят из лингвокультурных единиц (слов, словосочетаний, обладающих цельной семантикой; афоризмов) и являются компонентами структуры фрейма [Орлова 2005].

В процессе обучения русскому языку иностранных студентов подбираются определенные концепты, являющиеся «ключом» для реализации коммуникации. «Ключевой концепт – это общекультурное знаковое понятие, особенно важное для отдельно взятой общности» [Пивовар 2019; 244].

К таким культурным концептам относится концепт «Россия». Его презентация должна осуществляться, прежде всего, в учебниках и пособиях, поскольку именно они являются одним из основных источников информации о стране, ее нормах, традициях, ценностях, истории, культуре, географии.

В настоящее время существует большое количество учебных материалов, предназначенных для иностранцев, изучающих русский язык. Нами был выбран учебный комплекс С.И. и А.В. Чернышовых «Поехали!», который активно используется многими преподавателями на занятиях

по РКИ, произведен его анализ на предмет представления концепта «Россия» [Поехали! 2019].

Поскольку формирование лингвокультурологической компетенции включает «знания об истории, географии и культуре русского языка» [Стрельчук 2014; 104], в составе концепта «Россия» нами были выделены такие фреймы, как «география России», «культура России» и «история России». Данные фреймы являются одними из основных, базовых составляющих компонентов в учебниках по русскому языку как иностранному, используемых в процессе преподавания на довузовском этапе обучения.

С помощью выделенных фреймов стало возможным выявление в учебном комплексе по русскому языку как иностранному «Поехали!» стереотипного представления о России, а также определение путей формирования положительного имиджа страны. Вследствие этого результатом анализа стали обозначенные нами достоинства и недостатки презентации образа России в учебном комплексе.

Так, к достоинствам настоящего учебного комплекса можно отнести включение сведений о том, что в Российской Федерации проживает множество малых и больших народов, а также этнических групп. В одной из частей учебника «Поехали!» содержится текст о народах, населяющих территорию России, в нем сообщается, что в стране 172 языка и много национальных республик. После текста студентам предлагается ответить на вопрос: «Как вы думаете, русские – это кто?» [Поехали!-2 2019; 41]. Следовательно, у обучающихся разрушается стереотип о том, что в РФ живут только русские, и формируется представление о России как полиэтническом государстве.

Следует отметить и другие достоинства учебника. Каждый раздел второй части «Поехали!» начинается с афоризма определенного писателя. Например, фраза из романа Ф.М. Достоевского «Идиот» «красота спасет мир»

является заголовком урока № 18, посвященного теме внешности человека [там же; 46]. Также в учебнике содержатся творческие задания, направленные на развитие речи, в которых предлагается обсуждение афоризма. Например, цитата из пьесы А.П. Чехова «Дядя Ваня» «в человеке все должно быть прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли» [там же; 86]. Данные лингвокультурные единицы благоприятствуют пониманию ментальности носителей русского языка, расширению получаемых сведений посредством фрейма «культура России».

К недостаткам анализируемого учебного комплекса можно отнести стереотипное представление о погоде России. Так, для описания погоды в учебном комплексе подобраны города, расположенные в разных климатических зонах. Однако в основном содержится описание холодной погоды. Приведем некоторые примеры.

«*Погода* в этом прекрасном городе [Санкт-Петербурге] *плохая: ветер и дождь, небо серое*», «В Москве *холодно, идёт снег*», «В Петербурге *часто идут дожди*» [Поехали! 2019; 109, 159].

Так же, как во многих учебных материалах по русскому языку, ориентированных на иностранных студентов, в данном учебном комплексе содержатся сведения о самой холодной точке России. Зачастую она представлена селом Оймякон. В учебном комплексе «Поехали!» в качестве холодной точки предлагается город Верхоянск. Однако в данных учебных материалах отсутствует информация о самом теплом городе России и не представлена максимальная плюсовая температура, которая бывает в южных регионах.

Перечисленные выше факты укрепляют стереотип о России как о стране с холодным климатом. Однако в одной из рабочих тетрадей содержится текст о Сибири, в котором отмечается, что «все думают, в Сибири всегда очень холодно, но это неправда: иногда здесь жарко» [там же; 49].

Включение подобной информации в учебные материалы по русскому языку как иностранному способствует разрушению стереотипа о холодной погоде России, в частности о погоде в Сибири.

Следует отметить, что в учебном комплексе отсутствуют устойчивые сочетания типа «промокнуть до (последней) нитки», «льет как из ведра», «бабье лето», «у природы нет плохой погоды», «мороз и солнце; день чудесный» и т.п., которые способствовали бы знакомству иностранного студента с русской языковой картиной мира.

Также к недостаткам исследуемого комплекса можно отнести тот факт, что информация о географических объектах и достопримечательностях России в основном сводится к сведениям о Санкт-Петербурге и Москве. Так, в данном учебном комплексе отсутствует информация, выражающая специфику того или иного региона нашей страны, в то время как сведения подобного характера способствуют созданию объективного образа России в сознании иностранных студентов, а также успешному формированию лингвокультурологической компетенции.

Таким образом, посредством фреймового анализа учебных материалов по русскому языку как иностранному выяснилось, что учебный комплекс «Поехали!» с одной стороны, имеет односторонний характер представления концепта «Россия» за счет включения большого количества общеизвестной информации, в частности стереотипной, с другой стороны – содержит сведения, разрушающие определенные стереотипы и благоприятствующие формированию лингвокультурологической компетенции – пониманию ментальности и духовности носителей русского языка.

Литература

1. *Воробьев В.В.* Общее и специфическое в лингвострановедении и лингвокультурологии // Слово и текст в

диалоге культур: юбилейный сборник. М.: Лабиринт, 2000. С. 375-379.

2. Орлова О.Г. Актуализация концепта «Россия» в американской публицистике: на примере дискурса еженедельника «Newsweek»: автореф. дис. ... канд. фил. наук 10.02.19. Кемерово, 2005. 13 с.

3. Пивовар Е.С. Ключевой концепт как структурирующее начало языковой картины мира у белорусов и русских // Русистика. 2019. Т. 17. №2. С. 243-254.

4. Стрельчук Е.Н. Русская речевая культура иностранных бакалавров негуманитарных специальностей: монография. 2-е изд., сер. М.: ФЛИНТА, 2014. 208 с.

5. Чернышов С.И., Чернышова А.В. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс: рабочая тетрадь. Часть 1.1. – СПб.: Златоуст, 2019. 160 с.

6. Чернышов С.И., Чернышова А.В. Поехали!-2 Русский язык для взрослых. Базовый курс: в 2 т. Т. II. СПб.: Златоуст, 2019. 180 с.

7. Шмелев А.Д. Русская языковая модель мира: Материалы к словарю. М.: Языки славянских культур, 2002. 224 с.

K.S. Bezrukova, E.N. Strelchuk

(Peoples' Friendship University of Russia)

**PRESENTATION OF THE CONCEPT "RUSSIA"
IN THE EDUCATIONAL COMPLEX ON RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE "LET'S GO!":
A FRAME APPROACH**

The article is devoted to the problem of forming the image of Russia in the minds of foreign students through educational materials on Russian as a foreign language. Using the example of frame analysis, the ways of presenting the concept of "Russia" in the domestic educational complex "Let's go!" are considered.

Keywords: Russian as a foreign language, educational complex, Russia, applied linguoculturology, concept, frame, stereotype

Ю.А. Васильева

(Астраханский государственный университет)

**ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ
ВЕБ-КВЕСТА В ОБУЧЕНИИ РКИ
(НА ПРИМЕРЕ ВЕБ-КВЕСТА РЕГИОНАЛЬНОЙ
ТЕМАТИКИ)**

Статья посвящена рассмотрению возможностей технологии веб-квеста в обучении русскому языку как иностранному. Веб-квест рассматривается как средство формирования лингвострановедческой компетенции на первом сертификационном уровне.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, веб-квест, лингвострановедение

Цифровизация образования как глобальный процесс цифровой трансформации обучения затрагивает сегодня все предметные области, в том числе обучение русскому языку как иностранному (далее – РКИ). В этой сфере наблюдается устойчивая тенденция к созданию образовательной среды, позволяющей осуществлять эффективное онлайн-обучение иностранных студентов. Среди наиболее актуальных информационно-коммуникационных технологий в практике преподавания РКИ выделим веб-квест, предполагающий целенаправленную поисковую деятельность обучающихся с использованием информационных интернет-ресурсов для выполнения определенного учебного задания и являющийся разновидностью применения проектного метода обучения. Итак, веб-квест – это «сценарий проектной деятельности студентов по изучаемой теме с использованием ресурсов интернета, который предполагает групповую работу учащихся» [Вавулина 2017; 54].

Несомненными преимуществами технологии веб-квеста в обучении РКИ мы считаем работу с проблемной практической ситуацией, создание мотивирующей среды на

занятиях, ориентацию на познавательную и исследовательскую деятельность, универсальность применения (технология можно использовать как на аудиторном занятии, так и вне стен университета). Наиболее эффективно, на наш взгляд, применение этой технологии на первом и втором сертификационных уровнях (B1, B2), поскольку веб-квест начинают использовать как форму самостоятельного обучения инофонов.

Технология веб-квеста формирует у учащихся разнообразные умения и навыки: самостоятельный поиск информации, развитие коммуникативных навыков и умений, стимулирование познавательной активности учащихся и т.д. В рамках нашего исследования мы рассматриваем веб-квест как средство формирования лингвострановедческой компетенции обучающихся, под которой мы понимаем способность извлекать из языковых единиц страноведческую и культуроведческую информацию и пользоваться ею, добываясь полноценной коммуникации.

Согласимся с нецелесообразностью включения в веб-квест обширного комплекса упражнений, выполнение которых требует значительных временных затрат и интеллектуального напряжения и игнорирует суть первоначальной задачи веб-квеста – игру, развлечение [Писарь, Ремболович, Юрасюк 2021; 449]. Мы предлагаем разработку веб-квеста, не требующего длительной подготовки инофонов. В качестве платформы для создания веб-квеста мы рекомендуем облачный сервис LIMDO.

Веб-квест «По Астрахани с фотоаппаратом»

1. **Введение.** Цель квеста – представить студентам-инофонам лингвострановедческую информацию об истории города.

2. **Задания.** Основное задание: студентам необходимо, пользуясь интернет-источниками, выполнив все задания, создать альбом со своими фотографиями на фоне астраханских достопримечательностей и самых узнаваемых

мест города. Фотоальбом нужно представить в виде презентации.

Примеры заданий:

а) Вы выступаете в роли экскурсовода. Вам нужно познакомить гостей города с Астраханским кремлём. Рассмотрите схему кремля на рисунке 1. Каждый из «объектов» схемы имеет свой номер. Определите «объекты» и запишите их названия рядом с соответствующим номером.

Рисунок 1. План Астраханского кремля



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
- ...

б) «Шифр». Чтобы понять, куда двигаться дальше, найдите находящийся у объекта qr-код (рис. 2), отсканируйте его и найдите зашифрованный объект. Когда будете на месте, расскажите об объекте.

Рисунок 2. QR-коды для задания б)



3. Процесс. Студентам предлагается карта города Астрахани с указанием районов города, в которые они должны отправиться за красивыми фотокадрами и увидеть

определённую достопримечательность. Приведём несколько этапов.

Дом купца Тетюшинова. Актуализация лексики: *купец, предприниматель, деловые люди, коммерсант.* Преподаватель на примере пословиц и поговорок показывает, какими качествами должен обладать деловой человек: «Дорожиться – товар залежится», «Тот не купец, у кого деньги дома», «Продешевить – барышей не нажить». Затем студентам предлагается виртуальная экскурсия по дому купца, краткая историческая справка о деревянном зодчестве XIX века и фрагменты биографии Григория Васильевича Тетюшинова – русского купца 1-й гильдии, мецената, общественного деятеля и почётного гражданина Астрахани.

Никольская улица. Студентам предлагается к прочтению отрывок из книги А. Штылько «Иллюстрированная Астрахань»: «Никольская улица переполнена конторами богатейших фирм, агентов разных страховых и транспортных обществ, нотариусов, маклеров. Ресторанов, трактиров, портерных, кухмистерских – масса; на этой же улице и близ её, лучшие №№ для приезжих. Тут же Волжско-Камский банк. Несколько крупных бакалейных, гастрономических и колониальных магазинов, десяток винных погребов, несколько магазинов с пароходскими материалами, масса часовщиков, цирюльников, жестянщиков, табачных лавок, торговцев персидскими фруктами и т. п., два аптекарских магазина; живописцы, булочники, портные, ювелиры, сапожники, фельдшера, крендельщики, квасники, черкесы-лудильщики, медники и проч. Все это на коротенькой, небольшой улице. Вообразите, что это за столпотворение вавилонское! Жить на этой улице нельзя; можно только торговать и обделывать свои делишки. Ни по ценам на квартиры, ни по удобствам — не представляется возможным жить здесь» [Штылько 1896]. Преподаватель помогает студентам семантизировать

вышедшую из активного употребления лексику, обозначающую профессии, род занятий: *часовщик, цирюльник, жестяник, квасник, черкес-лудильщик, медник, торговец.*

Студентам демонстрируются оцифрованные фотографии столетней давности с видами улицы, а также кадры из х/ф «Не может быть» (1975), в эпизодах которого запечатлена эта астраханская улица.

Скульптура «Вобла-кормилица». На этом этапе квеста студенты знакомятся с фотографиями Астрахани 1941–1944 годов и ролью рыбной промышленности города во время Великой Отечественной войны. Небольшая рыбка – вобла – спасла в тяжёлые военные годы от голода тысячи жителей Астрахани и других волжских городов. В качестве благодарности на деньги жителей в 2008 году к 450-летию города была установлена эта скульптура. Затем студентам даётся задание: с помощью сканирования qr-кодов, предназначенных для этого этапа квеста, ознакомиться с другими астраханскими скульптурами, изображающими рыб: «Осётр» на пересечении улиц Свердлова и Фиолетова, «Золотая рыбка» на набережной – героиня сказки А.С. Пушкина, фонтан «Рыбка», а также чучела гигантских рыб в Астраханском краеведческом музее.

Дом-музей Велимира Хлебникова. Студентам предлагается аудиозапись стихотворения В. Хлебникова и портрет поэта. Преподаватель предлагает студентам объяснить значение лексем: *Будетлянин, Король времени, Председатель земного шара. Глава русского футуризма. Создатель «звёздного языка» и около 10 000 новых слов.* Студенты по qr-коду находят здание музея и получают информацию о том, что это единственный в мире Дом-музей поэта.

4. Ресурсы:

– сайт Дома-музея Велимира Хлебникова:
<http://domvelimira.ru;>

– сайт Астраханского музея-заповедника:
<https://astmuseum.ru>;

– сайт музейно-культурного центра «Дом купца Тетюшинова»: <https://tetushinov.ru>;

– страница «Ответ Чемберлену, или Астраханский “Невский проспект”»: <https://astrakult.ru/nash-otvet-chemberlenu-ili-astrahanskij-nevskij-prospekt>;

– страница «Астрахань. Достопримечательности и история»: <https://travellguide.ru/russia/astrahan.html>

– сайт Астраханского центра туристической информации: <https://travel30.ru/map/77>.

2. Критерии оценивания. Максимальное количество баллов, которое может заработать студент, – 100.

а) понимание темы (*работа демонстрирует точное понимание задания – 20, частично – 10, непонимание – 0*);

б) полнота раскрытия темы (*полно – 20, частично – 10, тема не раскрыта – 0*);

в) слаженная работа в группе (*чётко спланированная работа группы – 20, частично спланированная – 10, работа в группе не слажена – 0*);

г) оформление фотоальбома-презентации (*чёткая структура – 20, работа оформлена небрежно – 10, отсутствует культура оформления – 0*);

д) объем и глубина знаний по теме (*студенты демонстрируют эрудицию, отражают межпредметные связи – 20; студенты грамотно излагают материал, но не показывают достаточно глубоких знаний – 10; студенты совершенно не владеют материалом – 0*).

3. Заключение. Рефлексия проводится с помощью создания облака слов. Студентам предлагается самостоятельно исследовать городские объекты, информация о которых не была представлена в квесте, а также природные и культурные объекты, находящиеся за пределами города: на перспективу – лотосные поля (в период цветения в июле –

августе), средневековое городище на берегу реки Ашулук – культурно-исторический центр «Сарай Бату», осетровые фермы и зоопарк «Баба Фрося» в Астраханской области, региональный культурный центр имени Курмангазы, носящий имя казахского композитора Курмангазы **Сагырбаева**.

Подведём итоги. Веб-квест позволяет преподавателю представить учебный материал в виде проблемных ситуаций и вовлечь студентов в совместный творческий процесс и поиск решений. Описанная технология даёт инофонам возможность познакомиться с историей и культурным наследием города, в котором они учатся и живут. Наглядность и разнообразие представленных учебных материалов активизируют ассоциативный механизм запоминания лингвострановедческой информации.

Литература

1. *Вавулина А.В., Николенко Е.Ю.* Использование технологии веб-квест при обучении РКИ на разных этапах обучения // Учёные записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2017. Т. 3 (69), № 4. С. 52–66. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologii-veb-kvest-pri-obuchenii-rki-na-raznyh-etapahobucheniya> (дата обращения: 03.02.2022).

2. *Коломейцева Е. Б., Шмалько-Затиная С. А.* Игра-квест как метод активного обучения в РКИ // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igra-kvest-kak-metod-aktivnogo-obucheniya-v-rki> (дата обращения: 04.02.2022).

3. *Оганджанян О.П.* Применение веб-квестов в обучении русскому языку как иностранному // Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы IV международной научно-практической конференции / отв. ред. О. А. Воробьева. Витебск: Издательский центр БГУ, 2017. С. 48–51.

4. *Писарь Н.В., Ремболович Ж.В., Юрасюк Н.В.* Веб-квест как средство повышения мотивации иностранных слушателей

к изучению русского языка (на примере веб-квеста «Таинственный текст Главреда») // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, вып. 3. С. 447–454.

5. *Штылько А.Н.* Иллюстрированная Астрахань / Очерки прошлого и настоящего города, его достопримечательности и окрестности, рис. худ. А. Малаховского. Саратов. 1896. 134 с.

J.A. Vasileva

(Astrakhan State University)

LINGUISTIC AND CULTURAL POTENTIAL OF WEB QUESTS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (USING THE EXAMPLE OF A REGIONAL-THEME WEB QUEST)

The article is devoted to the possibilities of web quest technology in teaching Russian as a foreign language. The web quest is considered as a means of forming linguistic and cultural competence at the first certification level.

Keywords: Russian as a foreign language, web-quest, culture-oriented linguistics

Г.Н. Галкин

(Российский университет дружбы народов)

ВИДЫ АУДИОТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ РКИ НА ОСНОВНОМ ЭТАПЕ

Статья посвящена анализу отбора аудиотекстов и их роли при работе с аудитивными заданиями упражнениями, а также развитию аудитивных навыков у обучаемых.

Ключевые слова: виды аудиотекстов, аудитивные навыки, аудирование

Речевое общение – процесс двусторонний, который невозможно представить без восприятия иностранной речи на слух. Недостаточная подготовка в данной языковой

области может отрицательно сказаться на овладении иностранным языком в целом. Для эффективного развития речевой деятельности и аудитивных навыков необходимо обратиться к содержанию работы по аудированию. Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий» под редакцией Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина текст «выступает материалом для развития разных речевых видов деятельности и является содержательной основой речи» [Азимов 2009; 303]. Выбор текста для каждого конкретного задания должен быть продиктован целями и задачами, которые ставит перед собой преподаватель и обучаемый.

В контексте обсуждения данного вопроса следует обратиться к самому понятию текст. И.Р. Гальперин в своей работе под названием «Текст как объект лингвистического исследования» говорит о его «информационной самодостаточности», выражающейся, с точки зрения автора, «содержательностью, смысловой завершенностью и прагматической целостностью» [Гальперин 2007; 18], следующим важным элементом становится «адресность, ориентированность на определенный круг людей» [Гальперин 2007; 19].

Работа по аудированию предполагает восприятие диалогической, монологической речи и полилога, в рамках изучаемой тематики. Внимание данной статьи сосредоточено на программе второго сертифицированного уровня (ТРКИ – 2) [Крючкова 2021; 50-51]. Содержательно все упражнения обусловлены социально-бытовыми, социально-деловыми и социально-культурными вопросами. Обучение аудированию должно производиться поэтапно, таким образом, чтобы каждый освоенный навык становился основой для обучения следующему. По такому же принципу необходимо производить отбор и формирование материалов, которые должны послужить основой аудитивным заданиям [Елухина 1989; 28–36].

Аудиотекст должен быть воссоздан на основе понятного для реципиента материала. Исследователи допускают, что незнакомых слов и выражений в подобном аудиотивном упражнении должно быть не более 10 % [Глазунова 2018; 118-119]. Учащемуся необходимо различать как эксплицитные, так и элементарные имплицитные формы выражения содержания предъявляемого упражнения. Слова и грамматические конструкции должны быть понятны из контекста, или данные структуры должны быть изучены до предъявления задания. Если грамматические формы, употребляемые в тексте, сопоставимы с изученными единицами или их смысловое значение можно восстановить на основе полученных ранее знаний, то они могут быть использованы.

При работе с аудиотекстом особую роль начинает играть сочетание выбора его жанра и развитие конкретных аудитивных навыков на каждом отдельном этапе обучения аудированию. Особое внимание стоит уделить актам живого общения, реальная коммуникация имеет особенно ценное значение для обучающихся иностранному языку, главным образом, потому что финальной точкой обучения разным видам деятельности должны стать «способность и умение участвовать в коммуникации – породить и воспринимать иноязычную речь» [Колшанский 1985; 11]. Аудиотекст, максимально приближенной по своей форме к реальному общению или выступлению, лекции, семинару, имеет особую ценность, потому что подобный текстовой материал наилучшим образом готовит учащихся к восприятию реального языка, что особенно ценно в современных условиях [Ренн 1992; 22].

Монологический текст, предъявляемый в заданиях, может быть описательно-повествовательного характера. Небольшие монологи оперативного характера, которые должны воспроизводиться естественным темпом речи, скоростью примерно 200-250 слогов в минуту [Глазунова

2018; 142]. В качестве исходного материала может быть использован текст отрывка документального фильма о жизни известного человека. Вероятно, удачным будет использование варианта репортажа об увлечениях людей. Публичный монолог - рассказа о себе, о своем укладе жизни, описание рабочего или выходного дня могут стать основой для упражнений [Глазунова 2018; 143]. Подобные аудиотексты – прекрасная основа для обучения аудированию на первом подуровне второго сертифицированного уровня тестирования по русскому языку как иностранного. Оценка жизненного пути, взлеты и падения, которые описывает повествователь – удачный материал для возможных заданий по работе с восприятием на слух. Аудиотекст не может быть перегружен сложными конструкциями и лексикой, носит оценочный характер, поэтому является ценным материалом для создания возможных заданий.

К содержательной стороне текстов, имеющих диалогический характер, предъявляются аналогичные монологическим высказываниям лексико-грамматические требования. Однако, касаясь непосредственно жанров, здесь может быть полное разнообразие. Трансформировать модели аудитивных заданий помогут записи выступлений на конференциях, фрагменты новостных брифингов, деловых переговоров, встреч. Хорошим вариантом может стать передача о проблемах образования. С одной стороны, это будет доступная для понимания лексика, с другой – знакомая для восприятия в той или иной мере проблема: «Очевидное-невероятное», «Мы и наука. Наука и мы». Фрагмент общеизвестного ток-шоу подобных, «Модному приговору», «Форт Боярд» или «Привет Андрей!» расширят представления реципиента не только о коммуникации и языке в целом, но и нормативно-культурном поведении, что до определенной степени помогает освоить лингвокультурные особенности изучаемого языка [Penny 1992; 24-28].

Имплицитные формы с более высоким уровнем частотности берут на себя смысловозначительную нагрузку. Начинают выделять наиболее важную информацию в тексте, которая по своей сути является отражением намерения говорящего. При работе с аудитивными заданиями усложняются синтаксические конструкции, активной становится лексика разных стилей и тематических блоков. Например, небольшой отрывок научного документального фильма или телепередача об экологических проблемах в современном мире. Фрагменты из телепередач могут рассказывать о выборе профессии. В соответствии с этим меняется и тематика, и содержание диалогических аудиотекстов. Постепенно осуществляется переход к более серьезной проблематике. На первый план могут выйти уже целые документальные фильмы, посвященные изучаемой научной области или речевой теме, например, экологии. На данном этапе становится возможным использовать информацию из новостных лент в соответствии с изучаемой темой: репортажи о спортивных мероприятиях и политических событиях, - все это качественный материал для упражнений по аудированию. Качественным материалом может стать выступление политического деятеля, рассказ о его отношении к различным государственным вопросам.

Подбор аудиотекстов с учетом целей, задач, особенностей групп не только способствует повышению уровня владения аудитивными навыками, но и увеличивает лексический запас, улучшают восприятие грамматических конструкций, а как результат освоить русский язык становится проще.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448с.

2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования: Издание 5-е стереотипное. М.: Комкнига, 2007. 144с.

3. Глазунова О.И. Программа по русскому языку как иностранному. Уровни А1-С2. Основной курс. Фонетика. Лексика. Грамматика. Аудирование. Чтение. Говорение. Письмо/ О.И. Глазунова, Д.В. Колесова, Т.И. Попова. 2 изд., стереотип. М. Русский язык. Курсы, 2018. 216с.

4. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие. М.: «Флинта» 2021. 480 с.

5. Елухина Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно ориентированной методики //ИЯШ. 1989. № 2. С. 28–36.

6. Колианский Г.Н. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения// ИЯШ. 1985. №1. С.11.

7. Penny Ur. Teaching Listening Comprehension. Cambridge.:1992. p.192.

G.N. Galkin

(Peoples' Friendship University of Russia)

AUDIOTEXT TYPES IN THE TEACHING SYSTEM OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE ELEMENTARY LEVEL

The article explores different types of audiotexts along with their structures and their influence on listening comprehensions tasks and skills.

Keywords: types of audiotexts, listening comprehension, listening comprehension skills

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В VANI-МИРЕ: СЕРВИС CANVA В РАБОТЕ ФИЛОЛОГА

В настоящей статье представлен взгляд на особенности преподавания русского языка в современном мире. Рассматривается роль цифрового ресурса Canva в процессе обучения русскому языку, а также возможности его применения на определенных этапах урока.

Ключевые слова: VANI-мир, преподавание русского языка, Canva, продуктивные задания, системно-деятельностный подход

Наш мир непрерывно изменяется, а вместе с ним меняются и различные сферы деятельности. До недавнего времени для характеристики современной действительности использовался термин VUCA-мир. Но в 2020 году ему на смену пришел так называемый VANI-мир. Этот акроним, описывающий новую реальность, предложил футуролог Джамаис Кашио, а расшифровать его можно следующим образом: Brittle (хрупкий), Anxious (тревожный), Nonlinear (нелинейный), Incomprehensible (непостижимый). Так для нас началось новое время, которое, безусловно, требует новых решений в области преподавания.

Подход к преподаванию различных предметов изменяется. Не стал исключением и русский язык, значение которого в современной школе нельзя преуменьшать. Русский язык помогает осуществлять коммуникацию и профессиональную деятельность, оказывая прямое влияние на общую и специальную грамотность человека. Также русский язык формирует информационную культуру человека, помогая ориентироваться нам в потоках информации, количество которой растет с каждым днем.

В настоящей статье мы рассмотрим сервис Canva и те возможности, которые он может предложить для

преподавания русского языка. Хотя Canva – это сервис для графического дизайна, использовать его может каждый. Обилие шаблонов дает простор фантазии. Здесь можно создать видео, публикацию в Instagram, открытку, логотип, документ в формате А4, плакат, визитную карточку, сертификат, флаер, фотоколлаж, фон для рабочего стола, буклет, баннер, меню, презентацию, резюме, подарочный сертификат, закладку или обложку для книги, инфографику и многое другое. Тариф «Canva для образования» дает гораздо больше возможностей, чем регистрация в качестве рядового пользователя: здесь можно создавать классные комнаты, а также воспользоваться функциями, бесплатными для педагогов.

Этот ресурс позволяет создавать задания различных типов, но, конечно же, преимущественно творческого характера.

1. «Орфоэпическая открытка» (дизайн «Открытка»).

Изучение орфоэпических норм вызывает значительные трудности. Как справедливо указывает Л.В. Козлова, «Основные причины сложности орфоэпических норм – их высокая подвижность, изменчивость, большое разнообразие и специфичность» [Козлова 2017; 80]. В связи с этим учащиеся испытывают трудности при изучении этих норм (особенно акцентологических). Задание «Орфоэпические открытки» предполагает, что учащиеся создают карточки со словами, представляющими трудность с точки зрения произношения, постановки ударения. Формат стихотворения облегчает процесс запоминания. Подобные карточки затем можно распечатать и использовать при работе в классе.

2. «Побеседуем» (диалог в формате «Комикса»).

В школьном курсе русского языка изучаются правила построения диалога. Умение вести диалог необходимо при сдаче итогового устного собеседования. Но зачастую построение диалога определенного стиля речи на заданную

тему вызывает у школьников затруднения. Создание заданий подобного характера помогает ученикам приобрести необходимые навыки, активизирует мышление и развивает грамотную письменную речь.

3. «Книга рецептов» (дизайн «Книга»).

Изучая тему «Повествование в деловом и научном стиле», ученики наполняют «Книгу рецептов класса» текстами кулинарных рецептов, добавляют фото любимых блюд. Такое задание является не только творческим, но и практико-ориентированным.

4. «Поймай пословицу» (дизайн «Открытие»).

Работа с пословицами и поговорками способствует обогащению словарного запаса обучающихся, прививает любовь к родному языку, развивает положительные нравственные качества. В Canva можно проиллюстрировать заданную пословицу, истолковать ее, подобрать синонимичное выражение или напротив, антонимичное.

5. «Такие разные одинаковые слова» (дизайн «Открытие»).

Подобное задание целесообразно использовать при изучении лексического значения слова. Многие слова имеют не только прямое значение, но и переносное. Понять суть вторичного, переносного значения проще, используя иллюстративный материал.

6. «Мой словарь» (дизайн «Публикация в Instagram»). В рамках уроков родного русского языка обучающиеся создают иллюстрированные словарики фразеологизмов и неологизмов, расширяя свой словарный запас, повышая познавательную активность и культурный уровень.

7. «Сделай красиво» (дизайн «Открытие», «Инфографика»).

Вдумчивое изучение теоретического материала – основа грамотной речи. Однако в учебных пособиях материал не всегда изложен доступно. Более того, изучение

русского языка должно представлять собой стройную систему.

При помощи подобного задания возможно решить ряд проблем: записи сохраняются на долгие годы в электронном или (по возможности) печатном виде, а привлекательное оформление, безусловно, способствует выработке у учащихся представлений о грамматике русского языка, формированию прочных знаний.

8. «Инфографика» (дизайн «Инфографика»).

Инфографика как визуальное представление информации в последнее время набирает популярность. Именно с помощью инфографики представляется возможным подать сложную информацию в упрощенном виде. На уроках русского языка можно использовать сопоставительную, географическую, статическую инфографику. Инфографика помогает создавать инструкции (разборы слова или предложения), списки (факты о русском языке), резюме (правильное оформление документов), конспекты и многое другое.

Стоит заметить, что предложенные задания являются только примером того, как можно использовать данный ресурс.

С помощью этой платформы можно назначать задания как для индивидуальной, так и для групповой работы. Задания в Canva помогают формировать коммуникативную компетентность и развивают функциональную грамотность. Благодаря подобным ресурсам процесс обучения становится более результативным; учитель может обеспечить эффективную обратную связь, стимулировать познавательную активность учащихся. Все предложенные нами задания способствуют формированию ключевых компетенций XXI века: коммуникации, сотрудничества, креативности, ИКТ-компетенции. Моделирование проблемных ситуаций снижает долю заданий репродуктивного характера, делает обучение системно-

деятельностным. Неоспоримым достоинством Canva также является возможность дистанционного использования, что становится особенно актуальным и привлекательным в современном педагогическом пространстве.

Литература

1. Козлова Л.В. Трудности изучения норм произношения и постановки ударения в русском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 11(77): в 3-х ч. Ч. 2.

A.N. Glukhih

(Vyatka State University)

TEACHING RUSSIAN IN THE BANI-WORLD: CANVA SERVICE IN THE WORK OF A PHILOLOGIST

This article presents the peculiarities of teaching Russian in the modern world. The role of the Canva as a digital resource in the process of learning Russian is considered.

Keywords: BANI-world, Russian language teaching, Canva, creative tasks, system- and activity-based approach

А.В. Гончарова, Е.А. Ухналева

(Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова)

КУЛЬТУРА РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Статья посвящена проблемам обучения культуре русской речи на этапе довузовской подготовки иностранных слушателей. Дан обзор основополагающих принципов, с опорой на которые

повышается уровень подготовки иностранцев к обучению по основной образовательной программе.

Ключевые слова: культура речи, русский язык как иностранный, иностранные студенты, коммуникативная компетенция, речевой этикет

На этапе довузовской подготовки, при обучении на подготовительном факультете для иностранных граждан постепенно формируются культурологическая, коммуникативная и другие составляющие языковой компетенции иностранного слушателя. В качестве специальных дисциплин для этого могут выступать такие предметы, как «Русский язык как иностранный» (РКИ), «Язык профессионального общения» («Научный стиль речи»), «Лингвострановедение» («Лингвокультурология»), «Музыкальная фонетика».

ФГОС ВО с учетом профессиональных стандартов (3++) предполагает, что у студента 1 курса будет сформирована универсальная компетенция УК-4 «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)».

Иностранные студенты осваивают образовательную программу наравне с российскими учащимися. При этом совершенно ясно, что они находятся в изначально неравном положении. Иностранные учащиеся за год должны фактически получить знания по русскому языку, сопоставимые с 11ю классами российской школы [Чирейкин 2016; 106]. Именно поэтому на этапе довузовской подготовки становится очень важным не только обучить русскому языку в его письменной и устной формах, но и дать минимальные знания по культуре речи.

Остановимся на важных и основополагающих, с нашей точки зрения, моментах, которым следует уделять внимание на перечисленных в начале статьи занятиях.

Итак, орфоэпические нормы современного русского языка начинают закладываться уже с первых занятий по русскому языку как иностранному. Педагогу необходимо в сжатые сроки заложить основы правильного интонирования предложений, ведь неверное интонирование ведет к некорректному смысловому членению предложения. Так же важны постановка корректного ударения в словах, твердое / мягкое произношение согласных в разных позициях. Знакомство студентов с явлениями аканья, правилами оглушения/озвончения согласных и прочтения разного рода буквосочетаний значительно повышает уровень подготовки иностранцев.

При активной работе с лексикой, помимо постоянного расширения лексического запаса за счет введения общенаучных и специальных терминов, интернациональной лексики и др., особое внимание следует уделять стилистическим различиям, постепенно вводя в оборот такие понятия культуры речи, как научный, официально-деловой, публицистический, разговорный и художественный стили. Проработка систем прямого и переносных значений слов помогает пониманию текстов различной тематики и уровня сложности. Знакомство с привычными для русской речи синонимией и антонимией, омонимией и паронимией дает представление о сложности и многообразии лексических явлений русского языка, готовит почву для развития речи студента. Изучение фразеологических единиц русского языка помогает формированию не только языковой, но и культурологической компетенции учащихся. Постигание менталитета чужого народа через мудрость, выраженную в слове, происходит естественно и легко.

Не секрет, что иностранные студенты в скором времени по приезду в Россию овладевают широким пластом жаргонных, просторечных слов и выражений. В таком случае задача преподавателя – дать иностранцу ясное представление

об их содержании, условиях применения и ограничениях, с ними связанных.

При обучении чтению и аудированию, в особенности на базовом уровне, целесообразно брать для работы не только отрывки из художественных произведений, минимально адаптированные для иностранных студентов, но и учебно-научные тексты, фрагменты лекций на популярные темы, журнальные статьи и под. [Паршакова 2020; 277] Таким образом, учащийся при соответствующих комментариях преподавателя усваивает стилистические различия, которые становятся важны, как только студент меняет сферу своего общения.

Грамматические нормы являются, по мнению многих исследователей, самыми трудными для усвоения. Как показывает практика, наибольшие затруднения вызывают следующие темы: род имен, в особенности несклоняемых существительных, родительный падеж имен, склонение количественных числительных, степени сравнения прилагательных и наречий, краткие формы прилагательных, употребление глаголов движения, приставочных глаголов, повелительная форма глагола, употребление причастий и деепричастий и мн. др. Усвоение этого материала, с одной стороны, требует от преподавателя тщательной подготовки учебных материалов, которые могут охватить весь спектр тем, с другой, успешное усвоение вышеперечисленных тем невозможно без увеличения объема внеаудиторной работы (домашних заданий) [Савочкина 2016; 72]. Постоянная практика с носителями языка в этом случае становится просто незаменимой.

Очевидно, что студент 1го курса должен владеть минимальными навыками устного публичного выступления. Базовые навыки подобного рода необходимо закладывать уже в самом начале обучения русскому языку. Небольшие монологические высказывания в речи слушателей подготовительного факультета со временем

эволюционируют, и в итоге выпускник подфака должен уметь корректно высказать свое мнение, правильно грамматически его обосновать, принять участие в дискуссии. Такой результат возможен лишь при условии, что преподаватель на занятиях, помимо знакомства с новой лексикой и нужными грамматическими конструкциями, будет создавать необходимые речевые ситуации, в которых все вышеперечисленное можно закрепить.

Нельзя не упомянуть также, что обучение РКИ должно включать в себя основы русского речевого этикета. Уже на этапе довузовской подготовки слушателям необходимы представления об официальном и неофициальном общении в России, нюансах обращения на ты и Вы, знание формул приветствия, прощания, благодарности, извинения и т.п.

Подводя итог, можно сказать, что обучение русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки – явление многоаспектное. Чтобы освоение образовательной программы высшего образования прошло успешно, необходимо уже на этом этапе уделять внимание развитию культуры речи у иностранных слушателей. Перспективным нам представляется разработка рабочих программ по дисциплине «Русский язык как иностранный» с учетом перечисленных в нашем исследовании аспектов. Не менее актуальным может быть выпуск учебников/пособий, содержащих теоретический материал и практические задания, направленные на выработку знаний, умений и навыков по культуре русской речи.

Литература

1. *Паршакова Н.А.* К вопросу об обеспечении обучения русскому языку и культуре речи иностранных студентов // Балтийский морской форум: материалы VIII Международного Балтийского морского форума: в 6 т. Калининград, 2020. С. 276-279.

2. Савочкина И.В. Организация самостоятельного изучения РКИ с применением современных образовательных технологий // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2016. №1 (15). С. 70-73.

3. Чирейкин М.К. Дисциплина «Русский язык и культура речи» в контексте обучения русскому языку как иностранному // Интеерэкспо Гео-Сибирь. 2016. Т.6. №2. С. 105-107.

A.V. Goncharova, E.A. Ukhnaleva

*(Belgorod State Technological University named after
V.G. Shukhov)*

SPEECH CULTURE IN THE CONTEXT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY TRAINING

The article is devoted to the problems of teaching the culture of Russian speech to foreign students at the stage of pre-university training. An overview of the fundamental principles based on which the level of preparation of foreigners for training in the basic educational program is increased is given.

Keywords: speech culture, Russian as a foreign language, foreign students, communicative competence, speech etiquette

Е.А. Губчевская

*(Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова)*

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ И РЕЧЕТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ИННОВАЦИОННОГО ТИПА

Статья посвящена проблеме развития комплекса познавательных универсальных учебных умений в контексте их речетворческой ориентации. Обоснована взаимосвязь

познавательной и речетворческой деятельности, представлен вариант инновационного формата урока.

Ключевые слова: познавательные умения, познавательная деятельность, речетворческая деятельность, урок русского языка

Целевые ориентации современного образования базируются на идее формирования личности обучающегося, обладающего способностью к различным видам деятельности в самых разных обстоятельствах как в рамках процесса обучения, так и за его пределами. Именно поэтому основополагающей задачей предметного обучения в настоящее время является развитие познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных умений, неразрывно связанных друг с другом и определяющих успешность различных видов деятельности.

Любой вид деятельности опосредован речью, соответственно, русский язык как учебная дисциплина приобретает метапредметный статус: уровень овладения языком как средством общения определяет эффективность коммуникации при решении разного рода задач. Кроме того, формирование мировоззрения, понимание других и себя, познавательные процессы также опосредованы языком. В этом свете коммуникативно-деятельностный подход представляется оптимальным при выборе технологий, методов и форм работы на уроке русского языка [Зенин 2018; 13].

Особо отметим тот факт, что познавательная деятельность имеет явную речетворческую направленность.

Во-первых, учебный материал практически всегда представлен в вербальной форме, будь то текст из письменного источника или устные комментарии или лекция учителя: в любом случае перед обучающимся стоит проблема восприятия и интерпретации речевого произведения и, что самое главное, генерирование собственных текстов на основе полученных сведений. Именно факт потребности в воспроизведении и

продуцировании текстов различных стилей и жанров в ходе познавательной деятельности приводит к мысли о речетворческом характере познавательной деятельности [Пономарева 2018; 318].

Во-вторых, очевидно, что большинство познавательных учебных умений сопряжено с речетворческой деятельностью. На восприятие, осмысление текста и генерирование собственных высказываний ориентированы умения определять основную и второстепенную информацию; извлекать информацию из различных источников; находить доказательства, подтверждающие или опровергающие тезис; выдвигать аргументы; строить логическую цепь и так далее [Глинкина 2013; 16].

Вот почему процесс обучения русскому языку необходимо обогащать такими инновационными формами и методами, в рамках которых обучающиеся имели бы возможность реализации коммуникативного потенциала за счёт активизации комплекса видов речевой деятельности: чтения, слушания, письма и говорения.

Перспективным инновационным вариантом формата обучения русскому языку представляется речетворческий урок, позволяющий «развивать речетворческие умения обучающихся воспринимать, воспроизводить и создавать тексты разной стилевой и жанровой принадлежности» [Пономарева, Губчевская 2020].

Дидактической доминантой такого урока инновационного типа является текст, который становится одновременно и материалом для анализа, и отправной точкой для собственных размышлений, находящих выражение в сгенерированных обучающимися речевых произведениях. Речетворческий урок подразумевает, что вопросы и задания, предлагаемые обучающимся для осмысления текста, нацелены на комплексное развитие всех видов речевой деятельности. При этом тематика, жанровая и стилевая

принадлежность текста может определяться учителем в зависимости от локальных задач урока в соответствии с изучаемой темой.

Сущность речетворческого урока находит истоки в кейс-технологии: по сути обучающимся предлагается проблема, заложенная в тексте, вопросы и задания ведут к собственным умозаключениям, которые в итоге находят выражение в самостоятельно созданном тексте. Речетворческий урок предполагает как индивидуальную, так и групповую деятельность обучающихся, что позволяет в равной степени развивать навыки и устной, и письменной форм речевой деятельности.

Целесообразно предлагать комплекс разнообразных заданий, которые и приводят к осмыслению темы и идеи текста, и позволяют определить значение тех или иных языковых единиц и явлений в конкретных условиях, и дают возможность реализации творческого потенциала обучающихся. Помимо этого, в пакете речетворческого кейса могут содержаться и дополнительные материалы, служащие опорой для выбора когнитивной стратегии, формирования и формулирования собственной точки зрения: словарные статьи, отдельные высказывания на заданную тему, видеоматериалы и тому подобное.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что речетворческий урок как инновационная форма организации обучения русскому языку становится весьма перспективным способом гармоничного развития навыков познавательной и речетворческой деятельности обучающихся.

Литература

1. Глинкина Г.В. Развитие познавательных универсальных учебных действий на уроках русского языка // Русский язык в школе. М., 2013. С.14-21.

2. *Зенин В.В.* Некоторые направления современного российского образования (на примере преподавания русского языка) // Педагогика и психология образования. М., 2018. С. 9-15.

3. *Пономарева Л.Д.* Речетворческая составляющая духовного развития учащихся на уроках русского языка // Петровские образовательные чтения: сборник материалов конференции. Под ред. Бальвинской Н.Р. Магнитогорск, 2018. С. 318-326.

4. *Пономарева Л.Д., Губчевская Е. А.* Речетворческий урок как инновационная форма организации языкового образования обучающихся // Мир науки. Педагогика и психология. М., 2020. Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/98PDMN520.pdf>.

Е.А. Gubchevskaya

(Nosov Magnitogorsk State Technical University)

COGNITIVE AND SPEECH-CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN THE INNOVATIVE TYPE LESSON OF THE RUSSIAN LANGUAGE

The article is devoted to the problem of the development of a complex of cognitive universal educational skills in the context of their speech-creative orientation. The connection between cognitive and speech-creative activity is substantiated, a variant of the innovative lesson is presented.

Keywords: cognitive skills, cognitive activity, speech-creative activity, the Russian language lesson

А.В. Калабина

(Тюменский государственный университет)

К ВОПРОСУ О ФОРМЕ И СОДЕРЖАНИИ ОНЛАЙН-ТРЕНАЖЁРОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются вопросы о наполнении современных лингводидактических онлайн-тренажеров, размещенных в свободном доступе сети Интернет. Приведен

анализ пяти онлайн-тренажеров по русскому, а также описаны их основные характеристики.

Ключевые слова: онлайн-тренажер, электронные средства обучения, интерактивность, цифровые технологии, лингводидактика

В настоящее время в условиях стремительного развития технологий и всеобъемлющего функционирования электронной образовательной среды появляется все больше образовательных ресурсов, основной задачей которых является передача новых знаний, развитие и отработка навыков, умений, формирование компетенций. Интерактивные средства обучения стали результатом информатизации образования, предполагающей создание и применение компьютерных методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых [Азимов, Щукин 2019; 105-106].

Значительное место в системе электронных средств обучения (ЭСО) занимают тренажеры, позволяющие расширить спектр методических приемов, в частности, в языковом обучении. Тренажер является распространенной формой отработки и усвоения полученного в ходе обучения материала. Изучение языка посредством лингводидактического тренажера, позволяющего соединять в себе различные образовательные технологии, методы и приемы обучения, а также отличающегося возможностью комбинирования содержания, предоставляет возможность оптимизации языкового образования [Асанова 2015; 11]. Как отмечают А.Д. Гарцов и С.А. Асанова, тренажер, обладающий интерактивной формой, позволяет расширить спектр возможностей для самообучения: обучающийся сумеет автоматизировать языковые навыки, приобрести речевые умения, сформировать речевые и культурологические компетенции самостоятельно [Гарцов, Асанова 2014; 79].

Ситуация последних лет, связанная с повсеместным применением цифровых технологий, обусловила спрос на средства электронной образовательной среды. Необходимость разработки и внедрения онлайн-тренажеров

по русскому языку отмечена на федеральном уровне: в ведомственной целевой программе «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации» одним из приоритетных направлений является развитие открытого образования на русском языке и обучения русскому языку, в рамках которого предусмотрено, в том числе, «создание системы онлайн-тренажеров и игр с целью изучения и совершенствования *русского языка как родного, как неродного, как иностранного* для граждан независимо от места их проживания» [Минпросвещения России 2021; URL]. Спрос породил огромное количество предложений, которые, к сожалению, не всегда отличаются качеством. В поисковых системах по соответствующему запросу нельзя не заметить обилие предложений. Данное многообразие послужило поводом к созданию данной статьи.

В рамках данной работы нами были выбраны наиболее посещаемые сайты в сети Интернет, отображаемые на первых трех страницах поисковой системы «Яндекс» по фразе «онлайн-тренажер по русскому языку».

Среди выдачи результатов поиска нами был выбран ряд ресурсов по следующим параметрам: название сайта/раздела сайта соответствует поисковому запросу; содержание сайта/раздела сайта соответствует предмету, изучаемому в данном исследовании; сайт/раздел сайта находится в свободном доступе в сети Интернет и не требует оплаты. Анализ пяти ресурсов из выборки представлен в рамках данной статьи.

В соответствии с системой структурно-функциональных критериев ЭСО [Гарцов 2010; 13], выбранные ресурсы можно отнести к тренировочным. Стоит отметить, что в основном ресурсы не ограничиваются лишь отработкой навыков: как правило, современный тренажер представляет собой совокупность функций (презентационную, информационно-справочную, контролирующую).

1) *Платформа для изучения русского языка «Грамотей.Онлайн».*

Интерактивный онлайн-тренажер, позволяющий пользователю на выбор одну из трех ролей: ученика, родителя или учителя. При выборе роли «Ученик» тренажер предлагает выбрать уровень обучения (класс обучающегося) и программу, по которой проводится обучение в школе.

Преимущества ресурса: возможность использования автотренера (формирование тренажеров на основании допущенных ошибок); формирование индивидуальной траектории обучения; отработка допущенных ошибок путем трехкратного ввода слова или словосочетания в корректном написании.

2) *Платформа для быстрого формирования навыков «Skills4U».*

Ресурс предлагает выбрать уровень обучения, пройти входное тестирование. Результаты тестирования сохраняются для дальнейшей отработки «пробелов» в знаниях обучающегося.

Преимущества ресурса: наличие входного тестирования; отображение правила при ошибочном выборе ответа; возможность выстроить индивидуальную траекторию обучения, самоконтроль объема и частотности выполнения заданий.

3) *Сайт «Домашняя школа “Kid-mama”».*

Преимущества ресурса: наличие объемного банка заданий (50-70 вопросов в тренажере); отработка материала, изученного в рамках основной образовательной программы.

Недостатки ресурса: отсутствие отработки и закрепления правильного написания слова или словосочетания.

4) *Интерактивная онлайн-платформа «Образавр».*

Платформа предлагает курс по русскому языку для 5 класса, содержащий теоретическую и практическую часть по пяти тематическим блокам: «О языке. Фонетика, орфоэпия,

лексика», «Синтаксис и пунктуация», «Орфография», «Морфемика», «Морфология».

Преимущества ресурса: различные интерактивные формы заданий (выбор правильного варианта ответа из множества, заполнение пропуска в предложении, задания на соответствие и т.д.); простота интерфейса; привлекательный внешний вид ресурса; мотивирующая система поощрений.

5) *Тренажер словарных слов «Блиц тест».*

Ресурс рассчитан на обработку словарных слов.

Преимущества ресурса: возможность установки параметров для усложнения задания (режим скоропечатания, режим кроссворда и т.д.); оригинальная интерактивная форма заданий.

Корректный выбор варианта ответа поощряется внутриигровой валютой («блицкоины»), которые можно обменять на награды.

Анализ позволяет определить основные тенденции в оформлении современных лингводидактических онлайн-тренажеров:

1. простота и логичность интерфейса; привлекательный внешний вид, рассчитанный на целевую аудиторию (яркий клиповый формат, наличие анимации, отсутствие лонгридов для школьников младшего и среднего возраста);

2. наличие мультимедийных элементов (например, озвучивание задания в отдельных тренажерах);

3. наличие режимов, позволяющих настроить сложность и формат заданий.

Содержание тренажеров обусловлено:

1. учебно-методическим комплексом, применяемым на уроках русского языка;

2. уровнем обучения обучающегося;

3. целью обращения к ресурсу (диагностическое тестирование для выявления «пробелов» в знаниях; обработка тем и правил, вызывающих затруднение у

обучающегося; повторение изученного материала, в т.ч. прошлых лет обучения; подготовка к итоговым контрольным, ГИА, ЕГЭ).

На основании анализа образовательных ресурсов можно следующие выводы:

1. Современный онлайн-тренажер представляет собой не только механизм для отработки навыков путем многократного повторения заданий и вопросов. Лингводидактика последних лет активно использует геймификацию в качестве подхода к обучению языкам. Игровые методы, активно используемые создателями современных онлайн-ресурсов, помогают усилить познавательную активность обучающегося [Маев, Жильцов 2021; 295].

2. Многофункциональность современных онлайн-тренажеров по русскому языку может говорить о постепенной трансформации взгляда на тренажер как на сугубо тренировочный формат. Наличие обучающего блока с включением интерактива, отображение справочных материалов при ошибочном ответе, контроль за результатами выполнения тематического блока. Таким образом, перед исследователями стоит задача точного определения понятия «онлайн-тренажер» и его разграничение с такими понятиями, как «онлайн-тест», «интерактивный тренажер», «интерактивная образовательная платформа», «интерактивный образовательный ресурс» и т.д.

3. Отсутствие стандартизированного подхода к созданию формы лингводидактического онлайн-тренажера и многообразии методических разработок затрудняет классификацию и систематизацию существующих ресурсов, их сравнение в целях выявления положительных и отрицательных качеств, однако позволяет исследователям выработать авторскую модель онлайн-тренажера, соответствующую целям и задачам обучения

Литература

1. *Азимов Э.Г.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам: словарь / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 496 с.

2. *Асанова С.А.* Лингвометодические тренажёры в системе электронных средств обучения РКИ: автореф. дис. кан. пед. наук. М.: 2015. 23 с.

3. *Гарцов А.Д.* Формирование электронных дисциплин – новые приоритеты педагогики электронного века / А.Д. Гарцов // Russian Journal of Education and Psychology. Современные исследования социальных проблем. 2010. №3(03). С. 12-16.

4. *Гарцов А.Д., Асанова С.А.* Формирование межпредметной компетенции педагогов-русистов при электронных формах обучения языку / А.Д. Гарцов, С.А. Асанова // Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2014. №3. С. 76-81.

5. *Маев И.А., Жильцов В.А.* К вопросу об использовании учебно-игровых мобильных приложений как вида тренажёра в обучении русскому языку / И.А. Маев, В.А. Жильцов // Филологический класс. 2021. Т.1. №26. С. 293-307.

6. Об утверждении ведомственной целевой программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации» [Электронный ресурс]: расп. Мин. прос. РФ от 04.06.2021г. №Р-120 // КонсультантПлюс: электр. период. изд, 2021.URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_387426/

A.V. Kalabina

(University of Tyumen)

ON THE QUESTION OF FORM AND CONTENT OF ONLINE SIMULATORS ON THE RUSSIAN LANGUAGE

The article deals with the issues of modern linguodidactic online simulators' contentfreely available on the Internet. An analysis

of five online simulators in Russian is given, as well as their main characteristics are described.

Keywords: online simulator, interactivity, digital technologies, linguodidactics

A. Carluccio

(Peoples' Friendship University of Russia)

DESIGNING PRESENCE IN RFL ONLINE TEACHING

This article explains how the Community of Inquiry model (COI) is implemented in online lessons. This model, consisting of teaching presence, cognitive presence and social presence represents a starting point to design the learning process in online classes. Adjustments may be made to the COI through design thinking to meet needs and expectations of a specific group of students. The article provides insights applicable to classes of Russian as a foreign language, where building presence may be complicated by in-group linguistic, cultural differences and economic inequality.

Keywords: Russian language, online teaching, teaching methods

The Community of Inquiry Model takes an integrated approach to teaching, emphasizing the necessity of allowing **teaching, cognitive and social, presences**. This three-tier model is the first step to define the challenge, which will be the source of inspiration for the tailored innovation model within the virtual classroom.

This approach helps us foster inclusiveness and good practice, which is particularly relevant in teaching Russian Language to foreigners. The model of a community of inquiry consists of three key elements of an educational experience: teaching presence, cognitive presence, and social presence. [Garrison & Anderson 1995]. This dialogic pedagogical approach reflects a social constructivist epistemology [Vygotsky 1978] in which text-based interaction serves as the means for collaborative knowledge construction.

Teaching Presence refers to the process of designing and organizing course materials, as well as facilitating discourse and providing direct instruction. COI encourages a flexible curricular design that allows for student control over their experience and the ability to adapt content to individual learner needs. COI advocates for teaching that is consistently responsive to student's needs assisting them in designing their own instructional paths [Garrison & Anderson 2003]. The role of the instructor within the COI model is to guide and support deeper thinking among students while avoiding unilateral guidance. Teaching presence is about designing and implementing the learning path of students. Using the instruments of Design Thinking, improvements can be made to make this process more student centric and hence implement innovation in the way the learning material is conceived. The teaching presence is made up of two broad duties that can be fulfilled by any person in a Community of Inquiry; nevertheless, in an educational setting, these roles are most likely to be the teacher's primary job. The design of the educational experience is the first of these functions. This comprises course material selection, structure, and primary presentation, as well as learning activity and assessment design and implementation. This is usually done by a teacher or an instructor. Facilitation, the second role, is a shared responsibility between the instructor and some or all the other participants [Anderson & Garrison, 1995].

Cognitive Presence concentrates on the intellectual aspects of the learning process. COI emphasizes the importance of fostering critical thinking, defined as the “inclusive process of higher-order reflection and discourse”, among students and is based on Dewey's reflective thinking model [Garrison & Anderson, 2003, p. 56]. Dewey supported the idea that reflective thinking provides the sense of what is taught and helps generate new knowledge [Garrison & Anderson, 2003]. Cognitive presence is the most important component of this paradigm for success in higher education. This phrase refers to the ability of members in any given configuration of a community of inquiry to

generate meaning over time through persistent dialogue [Anderson & Garrison 1995]. Cognitive Presence consists of motivating students to cognitively engage with course content. It is a four-phase process: triggering event such as an issue or problem; exploration through reflection and discussion; meaning construction as students discuss ideas; application of knowledge both in the course and outside the classroom.

Social Presence emphasizes the importance of recognizing and promoting emotional connectivity among learners. May take the form of affective displays (such as expressions of emotion or self-disclosure), open communication (i.e. connecting with the messages of others or asking questions to expand upon someone else's work), and cohesive discourse (i.e. demonstrating connectivity through the use of names and inclusive pronouns like "our") [Garrison & Anderson 2003]. Social presence highlights online discourse that promotes positive affect, interaction, and cohesion that support a functional collaborative environment. This line of study [Shea and Bidjerano, 2008] found that the quality of teaching presence and social presence reported by participants in online courses might predict the multivariate measure of learning represented by the cognitive presence component. Inside online group, above all if we consider groups of first-year students, connecting from all over the world, with a different native language, cultural background and access to the internet modeling social presence may be a real challenge. Some applicable strategies may be establish (shared) norms; allocate a space for informal interaction; promote peer learning.

In conclusion, the use of Community of Inquiry model tells us how to design our online teaching. In the light of this, practitioners of Russian as a foreign language may apply the Design Thinking strategy to adapt their teaching methods towards a specific auditory. Implementing good and equitable practices through teaching, cognitive and social will surely yield benefits for both teachers and students creating an atmosphere not less human than face-to-face.

References

1. *Anderson, T. D., & Garrison, D. R.* (1995). Critical thinking in distance education: Developing critical communities in an audio teleconference context. // *Higher Education*, 29, p. 183 -199.
2. *Garrison, D. R., & Anderson, T.* (2003). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer. doi:10.4324/9780203166093
3. *Shea, P., & Bidjerano, T.* (2008). Measures of quality in online education: an investigation of the community of inquiry model and the net generation. *Journal of Educational Computing Research*, 39(4), p. 339–361.
4. *Vygotsky, L.* (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. P.
5. *Mucharraz y Cano, Y., & Venuti F.* (2020). *Online Learning Can Still Be Social*. <https://hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/online-learning-can-still-be-social>.

А. Карлуччио

(Российский университет дружбы народов)

МОДЕЛИРОВАНИЕ «СОУЧАСТИЯ» В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ ОНЛАЙН

Статья посвящена модели исследовательского сообщества (СОИ), реализуемой на онлайн-уроках. Эта модель, состоящая из обучающего, когнитивного и социального соучастия, представляет собой отправную точку для разработки процесса обучения в онлайн-классах. В СОИ можно вносить коррективы с помощью моделирования мышления (*design thinking*), чтобы удовлетворять потребности и ожидания конкретной группы учащихся. В статье представлены идеи, применяемые к занятиям по русскому языку как иностранному, где построение модели соучастия может быть осложнено внутригрупповыми языковыми, культурными различиями и экономическим неравенством.

Ключевые слова: русский язык, дистанционное обучение, методики преподавания

В.В. Колесникова, О.С. Бочкова, Ю.В. Картавцева

(Кубанский государственный технологический университет)

ИГРЫ И ИНТЕРАКТИВНОСТЬ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП)

В процессе изучения русского языка как иностранного применение игр и интерактивных форм способствует повышению интереса к русскому языку, активизирует творческую и познавательную деятельность, стимулирует иностранных учащихся изучать русский язык.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, игра, интерактивность, коммуникация, инновационный метод

В настоящее время в вузах России получают образование большое количество иностранных граждан. Это, безусловно, связано с процессами глобализации в современном обществе, когда люди выбирают обучение в другой стране, система образования которой находится на высоком уровне. Следует отметить и возрастающий рост интереса к русскому языку в мире, все больше возникает желающих выучить русский язык. Поэтому преподаватели русского языка и методисты разрабатывают инновационные методы преподавания РКИ с целью популяризации и распространения языка, активизации интереса к языку, повышению мотивации при изучении русского языка.

Иностранные учащиеся начинают свое обучение с Подготовительных факультетов/отделений, где главным предметом является русский язык как иностранный (далее РКИ); иностранные учащиеся получают подготовку по русскому языку, осваивая уровни А1 (Элементарный уровень), А2 (Базовый уровень), В1 (Первый сертификационный уровень), последний уровень необходим для сдачи вступительных экзаменов в российские вузы и обучения на первом курсе.

Следует отметить, что иностранные обучающиеся имеют необходимую мотивацию для изучения языка, но игры и интерактивные задания способствуют стимулированию интереса и совершенствованию знаний в различных разделах русского языка (фонетики, лексики, грамматики и др.).

Игры – это яркий момент любого урока, потому что в игровой форме получается не только изучать новый материал, но и повторять уже изученный. Игра может сделать процесс обучения менее сложным и более увлекательным на начальном этапе изучения РКИ. Очевидно, что, чем выше уровень знаний в языке, тем больше интересных игр можно использовать на занятиях.

Вводно-фонетический курс – это первый этап изучения русского языка, когда учащиеся знакомятся с алфавитом, учатся правильно произносить звуки, ставить ударения, знакомятся с интонационными конструкциями. На этом этапе можно использовать различные лексико-фонетические игры. Хорошо использовать наглядные пособия (карточки, открытки, цветные рисунки). Например, игра в «Алфавит»: когда преподаватель раскладывает карточки с буквами, а учащиеся по очереди открывают карточки и называют эту букву и знакомое слово, которое начинается с этой буквы. Также популярна игра «Лидер диктанта», когда преподаватель диктует 10-15 слов, учащиеся пишут их на отдельных листочках, выигрывает тот, кто не сделает ни одной ошибки. Обычно, иностранные слушатели очень хотят получить этот статус, поэтому готовятся к диктанту основательно от занятия к занятию.

Игра «Кроссворд», когда вместо слов представлены изображения предмета или явления, необходимо вписать буквы в клеточки. Можно использовать отдельные карточки со словами, где пропущена буква или нет гласных. Эти игры закрепляют знания о редукции гласных в русском языке, об

оглушении звонких согласных в конце русского слова, о сочетаниях «вт», «зк» и др.

Игра «Составь слово»: предлагается несколько букв и необходимо как можно больше составить слов. Игра «Интонация»: преподаватель читает фразу, но если его интонация неверная, учащиеся должны сказать: «Не правильно!» или поднять вверх красную карточку.

Игра «Текст»: группа учащихся делится на команды, участники по очереди читают небольшие тексты. Преподаватель фиксирует ошибки в интонации, в произнесении звуков. Выигрывает та команда, участники которой сделали наименьшее количество ошибок.

Итоговая цель обучения РКИ на начальном этапе – формирование коммуникативной компетенции – умения решать коммуникативные задачи не только в бытовой жизни, но и на первом курсе обучения в российском вузе. Поэтому знание грамматики русского языка очень актуально для иностранных учащихся. Полноценная коммуникативная компетенция невозможна только на основе лексических навыков. Игры на уроках РКИ должны быть разнообразны. Особого внимания заслуживают «грамматические» игры. Так, во время усвоения Элементарного уровня русского языка обучающиеся учатся строить простые предложения. Игра «Составьте предложение»: преподаватель показывает картинки с изображением и иностранные слушатели составляют предложения, используя глаголы в настоящем, прошедшем и будущем времени, объекты с предлогами в необходимой падежной форме.

Новую лексику необходимо закреплять, простейшие грамматические структуры повторять. Преподаватель показывает карточки, посвященные определенной теме, например: «Транспорт». Студенты отвечают по цепочке. Сначала необходимо назвать слово за определенное время (первый раунд): автобус, такси, поезд, самолет и др., потом составить словосочетание: глагол движения плюс транспорт

(второй раунд): ехать на такси, лететь на самолете и др; затем придумать свое предложение (третий раунд). То есть уровень сложности заданий возрастает с каждым раундом. Если студент не дает ответ, то он выбывает из игры, в то время, как ответивший наоборот зарабатывает очко.

Командные игры очень интересны в процессе изучения РКИ, активизируют знания, стимулируют творческую активность иностранных учащихся, позволяют раскрыть себя. Преподаватель делит группу на две команды. На карточках записаны задания, которые каждая команда берет по очереди: перевести слово на русский язык, исправить ошибку в слове, составить со словами предложение, поставить глагол в прошедшее/будущее время, назвать десять слов на заданную тему, употребить нужный падеж, закончить фразу и т.д.

Интерактивные методы в обучении и применение игровых приемов на занятиях РКИ на начальном этапе, безусловно, положительно влияют на итоговый результат. Игра позволяет иностранным учащимся не только приобрести новые знания, но и повторить и закрепить ранее изученный материал, повышает интерес к изучению русского языка и стимулирует творческую активность. Кроме того, такие методы работы способствуют адаптации иностранных обучающихся в новой для них языковой среде.

Литература

1. *Коньшева А.В.* Игровой метод в обучении иностранному языку. Спб.: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2008. 192 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./ Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. М.: Флинта: Наука, 2009. 480 с.

V.V. Kolesnikova, O.S. Bochkova, Y.V. Kartavtseva

(Kuban State University of Technology)

GAMES AND INTERACTIVITY IN CLASSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (INITIAL STAGE)

Russian as a foreign language is studied through the use of games and interactive forms that increase interest in the Russian language, activates creative and cognitive activity, and encourages foreign students to learn Russian.

Keywords: Russian as a foreign language, game, interactivity, communication, innovative method

Н.С. Кузнецова

(Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова)

МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе затрагиваются вопросы, связанные с пониманием сущности метапредметного подхода, а также рассматривается возможность использования метапредметного подхода в процессе обучения русскому языку студентов негуманитарных специальностей СПО.

Ключевые слова: метапредметность, метапредметный подход, русский язык

В настоящее время в процессе обучения широко используются коммуникативный, социокультурный и компетентностный подходы. Использование именно этих подходов, в большей степени, обусловлено тем, что именно они напрямую соотносятся с деятельностью, что позволяет активизировать обучающихся в процессе получения и усвоения знаний.

Но только сочетание подходов в обучении русскому языку может способствовать достижению поставленных целей обучения. В этом случае имеет значение метапредметная основа, поскольку в каждом из подходов, обозначенных выше, лишь отдельные элементы представляются важными для процесса формирования языковой компетентности обучающихся. Метапредметный подход позволяет расширить границы понимания и выйти на качественно новый уровень в обучении русскому языку. В настоящее время учеными в общих чертах определена специфика метапредметного подхода, но в отношении преподавания русского языка данный подход практически не рассматривается, что дает возможность, на основе анализа иных подходов с учетом специфики собственно метапредметного подхода, говорить о возможных предпосылках использования метапредметного подхода при обучении русскому языку в учебных заведениях среднего профессионального образования.

Данный подход ориентирован на то, чтобы у студентов, осваивающих учебный материал, параллельно формировалось не только мышление, но и целостное представление о мире.

В качестве теоретических предпосылок метапредметного подхода следует рассматривать целый ряд компонентов.

Важным является психологическая и педагогическая составляющие. Психологическая сторона метапредметного подхода предполагает в качестве опоры рассматривать деятельность, включающую ряд психических процессов.

Педагогическая сторона метапредметного подхода отражает возможность сочетания нескольких подходов в процессе обучения.

Теоретическая основа метапредметного подхода может быть представлена в виде следующей схемы.



Метапредметный подход дает возможность непосредственного участия обучающихся в процессе освоения нового, тем самым прокладывается путь к пространству «личному» (термин Л.И. Новиковой). Этот путь в педагогике назван «самодвижением».

Этот процесс, с одной стороны, важен для формирования речевого поведения, с другой, стороны, способствует осознанию человеком себя и своего места в мире.

Работы, в которых была сделана попытка определить сущность метапредметного подхода, принадлежат Н.В. Громыко, М.В.Половковой, А.Н.Хуторскому и др.

Основу метапредметного подхода эти ученые видят в особом содержании материала, который должен быть предоставлен обучающемуся. В содержании материала должны найти отражение так называемые культурные техники, способы мышления и деятельности [Громыко 2009; 7-11].

Использование метапредметного подхода должно способствовать формированию УУД (универсальных учебных действий), которые при этом носили бы надпредметный характер, то есть могли бы составлять основу личностного роста и самоидентификации.

В этом случае важной задачей становится формирование таких универсальных действий, которые могли бы применяться в различных ситуациях, в том числе и ситуациях, выходящих за рамки учебного процесса.

Необходимость внедрения метапредметного подхода в систему обучения видится в возможности создания новых условий, способствующих развитию критического мышления обучающихся.

Проведенное теоретическое исследование позволило определить основные характеристики метапредметного подхода.

1. Внедрение метапредметного подхода позволит научить студентов видеть суть предметов и переносить знание одного предмета на другие области.

2. В основе метапредметного подхода лежит представление о знании не предметном, а надпредметном, то есть таком, которое выходит за рамки одной дисциплины.

3. Использование метапредметного подхода в процессе обучения способствует развитию не только мышления, но и способностей в целом.

4. Метапредметный подход создает предпосылки для использования различных педагогических технологий.

Таким образом, внедрение метапредметного подхода в систему обучения даст возможность педагогам: 1) переосмыслить содержание учебного материала и выделить концепты, которые будут дополняться, расширяться и углубляться в процессе освоения новых знаний; 2) выстроить учебный материал с учетом надпредметности.

В процессе преподавания русского языка метапредметный подход может быть реализован в том случае, если обучающимся будут даваться не готовые знания, а будет предлагаться путь осмысления системы русского языка. В этом случае осознание материала должно строиться: во-первых, на основе синтеза мыслительных операций; во-вторых, должна быть опора на различные взаимосвязанные концепты (искусство, творчество); в-третьих, студентов необходимо включать в исследовательскую деятельность, которая предполагает наблюдение над материалом и поиск ответов на проблемные вопросы; в-четвертых, в процессе работы над языковым материалом необходимо выходить за рамки одного предмета, так как это способствует самостоятельной мыследеятельности, что, в свою очередь, позволяет постичь мир других и на этой основе обогатить свой внутренний мир.

Литература

1. *Гаспаров Б.М.* Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. Монография. Москва, 1996. 348 с.
2. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М.: Изд-во Московского университета, 1981. 311 с.
3. *Гиренок Ф.И.* О коммуникативном повороте гуманитарных наук // Литературная газета № 30 от 25 июля 2012.
4. *Громыко Н.В., Половкова М.В.* Метапредметный подход как ядро российского образования // Сборник статей для участников финала Всероссийского конкурса «Учитель года России – 2009». СПб., 2009. С. 7-11.

N.S. Kuznetsova

(Plekhanov Russian University of Economics)

META-SUBJECT APPROACH AS A BASIS FOR TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION

The paper touches upon issues related to understanding the essence of the meta-subject approach, and also considers the possibility of using a meta-subject approach in the process of teaching the Russian language to students of non-humanitarian specialties of the vocational school.

Keywords: meta-subject, meta-subject approach, Russian language

Д.О. Лебедева

(Российский университет дружбы народов)

ПОДХОДЫ К ОПИСАНИЮ И ОЦЕНКЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье дается анализ понятия «дистанционное образование», выделяются общие критерии дистанционного образования.

Ключевые слова: дистанционное образование, формы образования, дистанционное обучение, телекоммуникационные технологии

На сегодняшний день в России выросла потребность в качественном образовании, получаемом с помощью дистанционной формы. На территории нашей страны успешно действует Центр дистанционного открытого образования ЛИНК, развивается Национально-исследовательская компьютерная сеть России, объединяющая более 180 организаций высшего образования и науки. На период пандемии все вузы страны вынуждены были проводить свои занятия в дистанционной форме.

Несмотря на это, на современном этапе развития науки ученые не могут прийти к единому мнению относительно того, как именно следует определять термин «дистанционное образование». Существует несколько точек зрения на этот вопрос: одни ученые придерживаются мнения, что это особая форма обучения, другие – что это новая форма организации образовательного процесса, третьи определяют его как особый процесс обучения и т.д.

Так, согласно мнению Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркиной и М.В. Моисеевой, изложенном в работе «Теория и практика дистанционного обучения», дистанционное образование – это особая форма обучения. Студент получает такое

образование на расстоянии от преподавателя. При этом все присущие традиционному учебному процессу компоненты – цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения, остаются неизменными [Полат 2004; 17].

Своё определение дистанционного образования даёт А.В. Хуторской. Согласно его наблюдениям, дистанционное образование – это обучение, при котором связь между студентом и преподавателем опосредована телекоммуникационными технологиями, а удаленные друг от друга в пространстве субъекты обучения (обучающиеся, преподаватели, тьюторы, модераторы и т.д.) осуществляют образовательный процесс со всеми присущими ему изменениями и созданием образовательной продукции [Хуторской 2000; 30-35].

Е.В. Пермяков в своей диссертационной работе «Развитие социального партнерства как фактор модернизации системы начального профессионального образования» определяет дистанционное обучение как новую форму организации образовательного процесса, главным звеном которого является высокая замотивированность студента в самостоятельном получении образования [Пермяков 2005; 20-25]. По мнению учёного, образовательная среда при такой форме обучения отличается тем, что учащиеся и преподаватель разделены в пространстве и времени, но в любой момент могут поддерживать общение с помощью телекоммуникационных средств.

По справедливому замечанию М.Г. Мура, У. Макинтоша и Л. Блэк [Мур 2006; 23], дистанционное образование требует специальной методики разработки учебных пособий, особой стратегии преподавания, особых средств коммуникации, а также специальных организационных и административных решений. В том, что дистанционное образование – это плановое обучение, происходящее вдали от места преподавания, мнение

зарубежных ученых совпадает с их отечественными коллегами.

В работе «Дистанционное обучение: сущность, технология, организация» А.А. Андреев понимает под дистанционным образованием целенаправленный и организованный процесс, при котором обучающие и обучающиеся взаимодействуют между собой с помощью интерактивных средств обучения, «инвариантный к их расположению в пространстве и времени», и осуществляемый в особой дидактической системе [Андреев 1999, 33].

Анализ работ Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркиной, М.В. Моисеевой, А.В. Хуторского, Е.В. Пермякова, М.Г. Мура, Уэйна Макинтоша, Линды Блэк и А.А. Андреева позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Все ученые сходятся во мнении, что ключевым фактором, определяющим дистанционное образование, является разделенность преподавателя и обучающихся в пространстве и/или времени.

2. Основным средством коммуникации при дистанционной форме обучения являются информационно-коммуникационные или телекоммуникационные технологии.

3. Взаимодействие обучающего и обучаемых носит интерактивный характер.

4. При использовании дистанционной формы обучения необходимо использование особых учебных пособий, специально выработанной стратегии осуществления преподавательской деятельности, а также разработки особой методики.

5. Несмотря на то, что дистанционное обучение – это особая форма получения образования, все компоненты учебного процесса совпадают с традиционной формой: необходимы цель обучения, содержание, методы, организационные формы, средства обучения.

Литература

1. *Андреев А.А., Солдаткин В.И.* Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.: МЭСИ, 1999. 196 с.
2. *Мур М.Г., Макинтош У., Блэк Л. и др.* Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании: Специализированный учебный курс / пер. с англ. М, 2006. 632 с.
3. *Пермяков Е.В.* Развитие социального партнерства как фактор модернизации системы начального профессионального, дисс.. Ростов-на-Дону, 2005. 206 с.
4. *Полат Е.С.* Дистанционное образование в Российской Федерации// Информатика и образование, 2005. С. 25-33.
5. *Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Мусеева М.В.* Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М, 2004. 416 с.
6. *Хуторской А.В.* Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики// Открытое образование, 2001. С. 30-32.
7. *Хуторской А.В.* Пути развития дистанционного образования в школах России, Всероссийская научная конференция Relarn. Тезисы докладов. М., 2000. [Электронный ресурс] <http://relarn.samara.ru/thesis.asp?conf=3&start=64&ord=f&sid=0&spid=282>

D.O. Lebedeva

(Peoples' Friendship University of Russia)

ANALYSIS OF THE CONCEPT OF «DISTANCE EDUCATION»

The article provides an analysis of the concept of "distance education" by both foreign and domestic scholars, and identifies common criteria for distance education.

Keywords: distance education, forms of education, distance learning, telecommunications technology

А.В. Легина

*(Тираспольская гуманитарно-математическая
гимназия)*

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Современное образование характеризуется системными изменениями в структуре и содержании. Переосмысление приоритетов обучения, роли ученика как субъекта образовательного процесса, а также социальные изменения определяют нетрадиционные подходы к решению многих образовательных задач. Одна из основных тенденций развития современного образования – интеграция его содержания.

Ключевые слова: интеграция образования, русский язык, уроки русского языка, обучение русскому языку.

Организация учебного процесса, обучение русскому языку на основе инновационных технологий требует от современного учителя совершенствования практической деятельности путем поиска новых ценностных приоритетов в определении целей и содержания, форм и методов построения образовательной деятельности учащихся.

Одним из направлений методического обновления классов является построение интегрированных классов и их реализация на основе интеграции дидактического материала из разных дисциплин, объединенных вокруг темы. Это междисциплинарная форма образовательного процесса, в основе которой лежит теория познания и понимания, что поиск знаний – лучшая форма междисциплинарного исследования.

Внедрение общегосударственного образовательного стандарта коренным образом изменило задачи младших школьников. Если раньше основной задачей школы было передать учащимся объем знаний, навыков и компетенций, предусмотренных программой, то теперь приоритетом является развитие способности учащихся к обучению,

самостоятельная постановка образовательных целей, самостоятельная разработка и оценивание средств их реализации, отслеживание и оценивание своих достижений. Все это в новом стандарте связано с формированием универсальных учебных действий, которые возможно реализовать на всех уроках [Байбородова 2011; 6].

Целью уроков русского языка, основанных на интеграции содержания, должно быть разностороннее изучение определенного объекта, явления, осмысленное восприятие окружающей среды, привнесение знаний в определенную систему, стимулирование фантазии и интереса, развитие положительного эмоционального настроения. Привлечение интересного материала дает возможность узнать с разных сторон явление, концепцию, добиться целостности знаний.

Интегрированное обучение основано на системе уроков, цель которых объединить знания разных дисциплин и раскрыть их значимость путем организации восприятия учащимися целостного изучаемого материала. Учитель, работающий в стандартных классах общеобразовательной школы, для комплексного изложения изученного материала создает специальные условия, а учителю из малокомплектной школы на разнопредметном уроке в классе-комплекте, необходимо тщательней готовиться к интегрированному уроку, требующему широкого использования информации из нескольких источников знаний и глубокого осуществления межпредметных связей [Арипов 2012; 32-37].

Интегрированное обучение – это система, которая объединяет и связывает знание отдельных учебных предметов в одно целое, на основе которых формируется целостное восприятие мира детьми.

Интеграция в широком смысле понимается как процесс формирования целостности. Определение интеграции как процесса взаимопроникновения означает не

растворение одной в другой, а их единство, то есть сохранение взаимодействующих систем и установление взаимных контактов между ними.

Как показывают научные исследования, очень важным условием интеграции является построение учебного материала на основе подчинения его единственной цели и функции. В начальных классах школы предпочтительно проводить интегрированное обучение на основе реализации междисциплинарных и межпредметных связей. Комплексное обучение школьников дает возможность показать мир во всем его многообразии, включая разные знания: литературу, музыку, живопись, что в значительной степени способствует эмоциональному развитию личности ребенка и формированию его творческого мышления. Метод организации интегрированного урока создает условия для субъектных отношений в деятельности учителя и ученика, что приводит к совместному творчеству и личностному развитию всех, кто участвует в учебном процессе [Баранов 1979; 18-24].

Эффективность интеграции может зависеть от следующих факторов: сочетание учебных дисциплин и изучаемых тем, уровня подготовки учителя, включающего отбор содержания, методов, приемов работы и других. Наиболее удачными для интеграции в начальной малокомплектной школе могут быть такие предметы, как чтение – русский язык, чтение – окружающий мир, чтение – изобразительное искусство – музыка, природоведение – труд, математика; в основной школе: литература – история, литература – русский язык, физика – география, информатика – математика.

При этом, должно учитываться количество часов в неделю, которые отводятся учебным планом для изучения данных предметов. Считается необходимым разработать и опробовать систему интегрированных уроков, психологической и методической основой которых будет

установление связей между понятиями, общими в ряде учебных предметов.

Интегрированное занятие должно дать обучающемуся самые разные знания по русскому языку. В своем курсе учитель должен повысить мотивацию и познавательную активность школьников, дети должны быть творческими, смекалистами. Такие уроки русского языка не стоит проводить часто, чтобы не потерять новизну и интерес. Кроме того, не все темы и разделы учебников программы школы можно и нужно интегрировать.

Литература

1. *Арипов М.А.* Малокомплектные школы Дагестана. Махачкала: Изд-во ДГПУ, 2012. 182 с.

2. *Байбородова Л.В.* Введение государственных образовательных стандартов общего образования в сельской школе // Вестник образования. 2011. № 17. С. 5-8.

3. *Баранов М.Т.* Межпредметные связи русского языка в учебном процессе / Русский язык в школе. (Текст). 1979. № 4. С. 18-24.

A.V. Leguina

(Tiraspol Humanities and Mathematics Gymnasium)

INTEGRATED TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE AT THE INITIAL STAGE

Modern education is characterized by systemic changes in structure and content. Rethinking the priorities of learning, the role of the student as a subject of the educational process, as well as social changes determine non-traditional approaches to solving many educational tasks. One of the main trends in the development of modern education is the integration of its content.

Keywords: Russian language, integration of education, Russian language lessons, Russian language teaching

А.С. Лепкова

(Российский университет дружбы народов)

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ, ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ И ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ РКИ: ГРАНИЦЫ ТЕРМИНОВ

В статье рассматривается проблема терминологического разграничения межкультурной, лингвокультурологической и иноязычной коммуникативной компетенций, а также кратко описывается их роль в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ).

Ключевые слова: межкультурная компетенция, лингвокультурологическая компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, РКИ

Актуальность настоящего исследования обусловлена вновь нарастающим интересом к тандему язык-культура в рамках методики преподавания РКИ с учетом доминирующего коммуникативного подхода.

Обратим внимание на сущность лингвокультурологии и межкультурной коммуникации, в рамках которых рассматриваемые понятия функционируют. Обе науки зародились и начали активно развиваться в середине XX в.

Уже в 90-е гг. в Москве существовало 4 лингвокультурологические школы [Маслова 2001; 30]:

1) Школа Ю.С. Степанова, цель которой – выявление и описание культурных констант в диахронии. Ученый выступает наблюдателем, а не носителем языка.

2) Школа Н.Д. Арутюновой также характеризуется наличием ученого-наблюдателя, который в процессе исследования текстов различных этносов и эпох выделяет и описывает универсальные культурные понятия.

3) Школа В.Н. Телия, в рамках которой исследуются фразеологические и других семантически насыщенные единицы с точки зрения активного носителя языка.

4) Школа, разработанная учеными РУДН В.В. Воробьевым, В.М. Шаклеиным и др. Данная школа признает особый научный статус лингвокультурологии, несмотря на некоторые ее сходства с другими дисциплинами (культурологией, этнолингвистикой, лингвострановедением).

Лингвокультурология – это «научная дисциплина синтезирующего типа» [Воробьев 1997; 4], цель которой – осмысление лингвокультурем как части «системы культурных ценностей, отражаемых в языке» [Воробьев 1997; 4]. «Язык рассматривается не только как средство общения, но и как один из важнейших культурных кодов нации», источник сведений о миропонимании и ментальности носителей языка [Гусман Тирадо 2018; 380].

Межкультурная коммуникация характеризуется «прикладным характером и междисциплинарностью» [Савушкина 2012; 89] и направлена на преодоление барьеров общения и избежание коммуникативных неудач. Кроме того, она традиционно рассматривается и как собственно коммуникативный процесс между представителями разных народов, для успешного осуществления которого требуется наличие межкультурной компетенции (МКК). Предполагается, что индивид должен уметь распознавать и преодолевать этнокультурные гетеростереотипы, проявлять толерантность, относиться к культурным различиям с позиции эмпатии и др.

Вслед за В.В. Филоновой [Филонова 2013; 248-250] мы не соглашаемся с концепцией Г.В. Елизаровой [Елизарова 2005; 236], не разделяющей МКК и иноязычную коммуникативную компетенции (ИКК). Цель ИКК – подготовка учащихся к успешной коммуникации на изучаемом языке. Цель МКК – подготовка к коммуникации с представителями любых культур, то есть она оперирует

универсальными категориями. Владение иностранным языком и конкретными сведениями о культуре не включены в модель МКК. Так, современный коммуникативный подход в методике преподавания РКИ предполагает в большей степени овладение учащимися ИКК, включающей знания о культуре, идеалах, традициях и ценностях носителей русского языка. В качестве показателей сформированности ИКК выделим наличие у учащихся языковой, речевой и социокультурной компетенции [Чичиланова 2009; 127]. То есть владение языком обязательно.

Лингвокультурологическая компетенция (ЛКК) предполагает способность осмысливать национальные особенности языковой картины мира, изучать культуру через язык [Телия 1993; 308]. Это «система знаний о культуре и культурных ценностях, воплощенных в языке» [Бирюкова 2016; 2]. Также ЛКК включает, кроме знаний, коммуникативные навыки и умение интерпретировать культурные коды, заложенные в языковых единицах. Кроме того, на наш взгляд, в рамки лингвокультурологической компетенции целесообразно включить понимание лингвокультурной ситуации, без которого невозможно осмысление лингвокультурем. Данный термин предложен В.М. Шаклеиным и трактуется как «динамичный и волнообразный процесс взаимодействия языков и культур в исторически сложившихся культурных регионах и социальных средах» [Шаклеин 1997; 19]. Важно подчеркнуть, что в ходе приобретения данной компетенции происходит и «формирование русской речевой культуры» иностранных учащихся [Стрельчук 2016; 15].

В состав ЛКК входят [Бирюкова 2016; 3]:

1) когнитивно-формирующие умения: выделение и анализ лексем с национальным компонентом; понимание стилевой принадлежности текстов; выявление системных взаимоотношений языковых и культурных феноменов; определение подтекста в паремиологических единицах;

2) аналитико-рефлексивные и аксиологические умения: определение и описание явлений культуры; выявление черт национального характера, коллективных этнических установок, норм, стереотипных представлений и предрассудков, умение их анализировать; понимание общего культурного фона и отдельных его составляющих;

3) креативно-моделирующие умения: инициирование и ведение диалогов, бесед, обсуждений с использованием культурно-маркированных языковых средств, а также их применение в различных видах речевой деятельности.

Обобщив изложенные ранее концепции, можно сделать вывод о том, что понятия «межкультурная компетенция» (МКК), «лингвокультурологическая компетенция» (ЛКК) и «иноязычная коммуникативная компетенция» (ИКК) концептуально отличаются, хотя и имеют множество общих черт, а в рамках некоторых подходов и вовсе могут быть объединены. Так, МКК и ЛКК (при условии, что мы исключаем ИИК из состава межкультурной компетенции) принципиально отличаются по своим целям как в практическом, так и в теоретическом аспекте. Основная цель МКК – осуществление успешного коммуникативного акта с представителями разных этносов, осознание существования неких универсалий, которые помогут установить контакт вне зависимости от уровня владения языком и глубины знаний о культурных частностях. Овладение ЛКК, напротив, невозможно без участия языка, поскольку сама суть лингвокультурологии заключается в изучении системных связей языка и культуры.

ИКК предполагает не столько понимание глубинных связей языка и культуры, сколько обладание языковыми, культурными и лингвострановедческими знаниями, умениями и навыками, необходимыми для осуществления успешной коммуникации с носителями изучаемого языка.

Литература

1. *Бирюкова М.С.* Лингвокультурологическая компетенция: содержание и теоретические основы // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. Курск, 2016. С.114-120.
2. *Воробьев В.В.* Лингвокультурология. Теория и методы. М.: РУДН, 1997. 331 с.
3. *Гусман Тирадо Р.* Проблемы лингвокультурологии на страницах журнала «Русистика» // Русистика. М., 2018. С.380-397.
4. *Елизарова Г.В.* Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
5. *Маслова В.А.* Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб., заведений. М.: Академия, 2001. 208 с.
6. *Стрельчук Е.Н.* Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ: автореф. дис. ... д. пед. наук. М., 2016. 42 с.
7. *Телия В.Н.* Культурно-национальные коннотации фразеологизмов: от мировидения к миропониманию // Славянское языкознание: докл. рос. делегации. М., 1993. С.302-314.
8. *Филонова В.В.* Компонентный состав моделей межкультурной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, Тамбов, 2013. С.247-251.
9. *Чичиланова С.А.* Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза в процессе внеаудиторной самостоятельной работы // Образование и наука. Екб., 2009. С.125-132.
10. *Шаклеин В.М.* Лингвокультурная ситуация и исследование текста. Монография. М.: Общество любителей русского слова, 1997. 184 с.

A.S. Lepkova

(Peoples' Friendship University of Russia)

**INTERCULTURAL, LINGUOCULTUROLOGICAL
AND FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE
COMPETENCES IN TEACHING RFL:
TERMS BOUNDARIES**

The article analyzes the problem of terminological differentiation of intercultural, linguocultural and foreign language communicative competencies, and briefly describes their role in the process of teaching Russian as a foreign language (RFL).

Keywords: intercultural competence, linguocultural competence, foreign language communicative competence, RFL

Ли Юйхань, Юй Хуэйцзюнь

(Педагогический университет Центрального Китая)

**ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ
РКИ НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ ЧАНКОВ**

Применение теории чанков к преподаванию фразеологизмов в контексте РКИ играет важную роль в повышении осведомленности учащихся о фразеологизмах, улучшении их способности понимать и использовать фразеологизмы, а также в уменьшении межъязыковой фоссилизации.

Ключевые слова: РКИ; фразеологизмы; теория чанков; методика

Теория чанков была выдвинута Элисон Рэй. Она выяснила, что чанк (chunk) – это «непрерывная или прерывистая последовательность, состоящая из слов или других смысловых элементов, которая является или кажется готовой, т. е. хранится и извлекается целом из памяти при общении в режиме реального времени, и не подлежат обработке и анализу грамматических правил» [Wray 2002; 9].

Судя по внутренним семантическим связям и синтаксическим функциям чанков, нетрудно обнаружить, что фразеологизмы являются типичным представителем чанков. Так как фразеологизмы, как лексические комбинации, характеризующиеся слитностью значения, устойчивостью структуры и воспроизводимостью в готовом виде, являются фиксированными выражениями, сформированными после длительного и широкого употребления в языке. Таким образом, фразеологизмы являются важным содержанием обучения языка и культуры, и одним из важнейших методик для обогащения языковых и культурных знаний учащихся и развития у них способности использовать язык в общении.

Однако в контексте РКИ изучение фразеологизмов из-за различий языка, культурной среды, когнитивной структуры, стратегий обучения и других факторов не похоже на изучение лексики и грамматики. Вследствие их богатой национально-культурной коннотации возникают трудности в понимании и запоминании, что приводит к так называемому феномену лингвистической фоссилизации, который распространен у 95% обучающихся иностранным языкам на этапе усвоения второго языка.

В этой связи М. Льюис предложил методику чанков, основная идея которой заключается в том, что «язык состоит из грамматикализованной лексики, а не лексикализованной грамматики» [Lewis 2002; 34]. Это в корне подрывает традиционную концепцию преподавания языков, и выдвигает чанк в центр преподавания языков, подчеркивая, что ключом к усвоению языка является овладение способностью узнавать и применять чанк. С. Крашен утверждает, что усвоение языка осуществляется посредством языкового ввода, и главная задача преподавания состоит в том, чтобы предоставить учащимся наилучший языковой ввод [Krashen 1987; 22]. Мы считаем, что фразеологизмы – хороший языковой материал. В процессе преподавания РКИ ввод учащимся достаточного количества фразеологизмов

является важным способом преодолеть феномен лингвистической фоссилизации.

Мы применили методику чанков в преподавании русского языка для студентов третьего курса (учебник: «Русский язык в университете Востока» Т. 5, Т. 6), и выделили одну пару в неделю на изучение фразеологизмов.

Обычно урок делится на три части: 1) в течение первых 30 минут мы обсуждаем и обобщаем домашние задания, заданные на прошлой неделе; 2) в течение следующих 30 минут мы просим студентов самостоятельно определить значение фразеологизмов в тексте посредством обсуждения в группе, только при необходимости преподаватели присоединяются к обсуждению и вносят некоторые дополнения или исправления, чтобы помочь студентам запоминать чанки; 3) в последние 30 минут мы просим студентов попрактиковаться в составлении предложений и диалогов, используя найденные фразеологизмы, чтобы они могли освоить их использование в интерактивном режиме. Каждую неделю в качестве домашнего задания предлагается тема сочинения (объём не менее 250 слов) с последующим обсуждением готовых работ. В основе сочинения предлагается конкретная ситуация, обязательное условие – использование фразеологизмов, изученных ранее. После выполнения данного задания преподаватели подводят итоги работ учащихся, указывают на ошибки, предлагают способы улучшить и исправить их.

Опыт работы с использованием данной методики показал, что применение чанков помогает студентам улучшить навыки распознавания и использования фразеологизмов у студентов, а также повысить их степень автоматизации языка в контексте совершенствования когнитивной модели фразеологизмов.

Развивая у учащихся, изучающих русский язык, знания в области фразеологии с помощью методики чанков, преподаватели помогают учащимся узнавать и понимать

значение, а также культурную коннотацию фразеологизмов. Для этого широко применяются материалы для аудирования и чтения, сравниваются переводы китайских и русских фразеологизмов (фразеологических сращений, фразеологических единств и фразеологических сочетаний). Для того, чтобы укрепить понимание устойчивых словосочетаний, помочь запомнить и побудить к их усвоению, у учащихся постепенно вырабатывают привычку сознательно замечать, имитировать и использовать фразеологизмы, а также улучшать их способность к самообучению.

Способность понимать фразеологизмы развивается у учащихся, изучающих русский язык, с помощью методики чанков. Обучая внутренней форме и культурной коннотации фразеологизмов, преподаватели могут не только создать соответствующие психологические связи, но и построить структуру фреймов для семантики фразеологизмов, таких, как разграничение категорий фразеологизмов по семантическим характеристикам, вывод переносного значения фразеологизмов из буквального значения посредством ассоциации, соединение старых и новых знаний. Преподаватели также могут улучшить способность понимания студентами фразеологизмов посредством контекста, представления им фоновых знаний.

Методика чанков помогает также улучшить у учащихся, изучающих русский язык, способность ввода фразеологизмов в речь. Для достижения данной цели преподаватели могут использовать такие способы, как, например, русско-китайский перевод. При обучении написанию сочинений, поощряют студентов использовать выученные фразеологизмы для обогащения письменной речи, что демонстрирует естественность и экспрессивность.

Итак, теория чанков играет важную роль в уменьшении межъязыковой фоссилизации. При преподавании РКИ преподаватели должны уделять большое внимание в первую

очередь фразеологизмам развивать у учащихся способность сознательно различать, понимать, запоминать и использовать их в речи. При этом изучение фразеологизмов должно быть целенаправленным и в соответствии с уровнем владения учащихя РКИ. Предпочтение следует отдавать изучению фразеологизмов, которые могут быть прямо или косвенно выведены из буквального значения, используются в речи носителей языка наиболее часто. Таким образом, необходимо проанализировать корпус русского языка и определить наиболее часто используемые русские идиомы. Это может также послужить основой для дальнейшей работы при создании учебника.

Литература

1. Wray A. Formulaic language and lexicon. Cambridge, 2002. 332 p.
2. Lewis M. The lexical approach: The state of ELT and a way forward. Boston, 2002. 200 p.
3. Krashen S.D. Principles and practices in second language acquisition. New York, 1987. 202 p.
4. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977. 312 с.

Li Yuhan, Yu Huijun

(Central China Normal University)

THE IDIOMATIC ASPECT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BASED ON CHUNK THEORY

The application of chunk theory to the teaching of idioms in the context of Russian as a foreign language plays an important role in increasing students' awareness of idioms, improving their ability to understand and use idioms, and also reducing interlanguage fossilization.

Keywords: Russian as a foreign language; idioms; chunk theory; teaching methods

А.Д. Нгома

*(Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет имени Н.И. Лобачевского)*

**СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ОВЛАДЕНИЯ
ПРАКТИЧЕСКИМИ НАВЫКАМИ РУССКОЙ
РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО
ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ
ПАНДЕМИИ COVID-19**

В статье даны примеры организации форм работы с иностранными обучающимися в онлайн-режиме с привлечением российской общественности для реализации полученных в ходе уроков знаний на практике во время телемоста и в разговорных клубах.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, коммуникативная среда, акт коммуникации, телемост, разговорный клуб

В связи с геополитической обстановкой и условиями пандемии COVID-19 важным становится вопрос реализации коммуникативных навыков при изучении русского языка как иностранного обучающимися в ситуации аутентичного общения. На данный момент увеличилось количество иностранцев, обучающихся в онлайн-режиме. Обучающиеся подготовительных факультетов и первых-вторых курсов образовательных программ российских вузов нередко вовсе не имеют возможности приехать на территорию Российской Федерации и погрузиться в условия аутентичного общения на русском языке, познать культуру России изнутри. Всё это замедляет процесс овладения русским языком на различных уровнях при освоении данных программ.

Преподаватели русского языка как иностранного приняли вызов окружающей действительности и провели огромную работу по развитию онлайн-ресурсов для изучения

русского языка как иностранного, включив в них огромное количество аутентичных аудио- и видеоматериалов. Нельзя не отметить, что использование данного формата позволило расширить иллюстративность преподносимого материала, возможность обращения к материалам аудиовизуального характера, скорректировать работу в разноуровневых группах обучающихся и т. д. Но данный формат не предполагает общения иностранных обучающихся с большим количеством носителей русского языка в процессе овладения языком. Как правило, единственным коммуникантом-носителем становится преподаватель. Именно через него иностранные обучающиеся познают экстралингвистические способы выражения, поведенческие модели русских людей и только от него могут получить обратную связь во время коммуникативного акта. Такой узкий спектр не позволяет обучающимся составить полную картину мира о разнообразии поведенческих реакций современного общества России. Согласно государственным стандартам по изучению русского языка как иностранного коммуникативные ситуации должны быть освоены на разных уровнях общения. На уроке в онлайн-режиме предполагается преимущественно официально-деловой стиль общения в рамках модели «педагог-обучающийся», конечно, при построении коммуникативной ситуации преподаватель «играет» разные роли, но всё же это является искусственным моделированием ситуации, а не реальным аутентичным общением.

В связи с этим встает вопрос о создании виртуальной коммуникативной среды для российских и иностранных участников, в ходе которой иностранные обучающиеся могут реализовать на практике свои знания и умения, а также получить опыт межкультурного взаимодействия с разными представителями российской общественности.

В данной статье приводятся несколько возможных моделей (форматов) организации коммуникативной среды.

Главным условием создания коммуникативной среды является присутствие носителя русского языка во время акта коммуникации. Выбор и количество коммуникантов-носителей может варьироваться в зависимости от уровня владения русским языком обучающихся, их потребностей и возможностей преподавателя русского языка как иностранного.

Одним из способов является организация «телемоста» с представителем российской общественности. В данном случае следует учитывать специфику конкретной аудитории, а именно возраст, специальность, интересы и увлечения, уровень владения русским языком как иностранным. Таким образом, для иностранных обучающихся-медиков будет целесообразно провести встречу с практикующим врачом или фармацевтом, а для иностранных школьников, возможно, будет интересна встреча с представителем детской футбольной лиги и т. д.

Модель «телемоста» позволяет реализовать коммуникативные навыки при освоении элементарного и базового уровней владения русским языком, так как позволяет вступить в ограниченную коммуникацию с интересным для него спикером. Данная практика позволяет иностранным обучающимся овладеть знаниями, которые позволяют вступить в акт коммуникации с носителем языка. Однако острыми проблемами, с которыми сталкивается практически каждый обучающийся, являются: языковой барьер; ситуация психологического дискомфорта в условиях реального общения; неспособность восприятия аутентичной речи на слух в связи с её быстрым темпом, отсутствия паузации, а также выбора нестандартных лексических и грамматических конструкций носителем языка. Поэтому каждому спикеру должен выдвигаться ряд требований. Во-первых, необходимо подготовить текстовую презентацию, чтобы у иностранных обучающихся была опора для слушания, фото и видеоматериалы для привлечения

внимания к проблематике. Также необходимо иметь в виду уровень владения иностранными обучающимися русским языком и обязательно дать установку спикеру на медленный темп речи, паузацию и выбор простых языковых средств. Когда данный клуб проводится для элементарного уровня, можно попросить спикера выслать текст своего выступления заранее и скорректировать его согласно лексико-грамматическому минимуму. Важно отметить, что данный тип разговорного клуба направлен на саморефлексию иностранного обучающегося, анализ его знаний и умений, готовность выйти на коммуникацию с аутентичным спикером, осознание способности не только задать вопрос, но и понять ответ.

Еще одним эффективным способом формирования коммуникативной среды является организация разговорных (культурно-дискуссионных) клубов с российскими участниками. Данные клубы могут быть реализованы как в рамках урока, так и во внеаудиторное время. Их цель – снизить языковой барьер обучающегося, вступить в реальную коммуникацию с носителем языка, где обучающийся должен суметь поддержать разговор, освоить экстралингвистическую систему и получить опыт межкультурного взаимодействия, который позволяет сформировать межкультурную компетентность.

Практика показывает, что культурно-дискуссионные клубы целесообразно вводить в конце обучения базовому уровню владения русским языком как иностранным. На этом этапе иностранные обучающиеся уже могут поддержать диалог и выстроить коммуникацию с минимальными психологическими и языковыми затруднениями. Длительность разговорных клубов постепенно можно увеличивать, начав с двадцатиминутной сессии. Организация клубов строится по следующему принципу: сначала работа всей группы участников с преподавателем в общем зале на заданную тему с последующим делением общей группы на

микрогруппы в сессионных залах для продолжения развития заданной темы в кругу 3-4 человек. Преподаватель должен неизменно контролировать работу в микрогруппах, переходя из зала в зал и поддерживая ситуацию общения. После работы в сессионных залах все участники возвращаются в общий зал для того, чтобы дать обратную связь. При изучении первого, второго, третьего или четвертого уровня владения русским языком целесообразно деление участников не по принципу образования микрогрупп, а по парному принципу с участием одного иностранного обучающегося и одного носителя русского языка как иностранного. Данный формат работы создает ситуацию вынужденного общения, которая позволяет иностранным обучающимся не преодолевшим ранее языковой и психологический барьер по разным причинам, «перешагнуть» через него на данном этапе.

Несомненно, при введении в практику преподавания русского языка как иностранного в онлайн-режиме моделей «телемоста» и разговорных клубов, у обучающихся повышается мотивация к изучению русского языка, так как они осознают так называемые пробелы, понимают, на что стоит обратить больше внимания, оценить готовность к ситуации реального общения с носителем языка, целесообразность получения коммуникативных навыков для успешного существования в российском обществе по завершении обучения.

Литература

1. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Под.ред. Э.Г.Азимова, А.Н.Щукина. М.: Изд-во «ИКАР», 2009. 448 с.

2. *Косарева Е.В., Масленникова З.С.* Разговорный клуб: опыт внеаудиторной работы с иностранными студентами // Тез.докл. конференции «Проблемы преподавания филологических

дисциплин иностранным учащимся», Воронеж, 28-30 января 2016г. С.54-59.

3. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. СПб.: Изд-во «Златоуст», 2001.

A.D. Ngoma

*(National Research Lobachevsky State University of
Nizhny Novgorod)*

MODERN MODELS OF MASTERING PRACTICAL SKILLS OF RUSSIAN SPEECH IN THE PROCESS OF STUDING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC SITUATION

The article provides examples of the teaching process organized with foreign students who study online with the involvement of the Russian public to implement in practice the knowledge gained at the lessons during the act of speech communication such as online conferences and conversational clubs.

Keywords: Russian as a foreign language, communicative environment, act of communication, online conference, speaking club

Е.С. Овсий

*(Финансовый университет при Правительстве
Российской Федерации)*

РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОНЛАЙН-КУРСЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ «ЭЛЕМЕНТАРНО.РУ»

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативных навыков у иностранных обучающихся, изучающих русский язык, в условиях дистанционного обучения и способах реализации коммуникативной компетенции в онлайн-курсах на примере курса «Элементарно.РУ».

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, дистанционное обучение, онлайн-курсы, русский язык как иностранный

Коммуникативную компетенцию принято считать ключевым показателем владения иностранным языком. Она определяется Э.Г.Азимовым как «способность решать средствами языка задачи общения актуальные для обучающихся» [Азимов 2009; 98]. Иными словами, человек, общаясь на иностранном языке, может взаимодействовать с другими людьми и решать все свои проблемы.

Проблема формирования коммуникативной компетенции в рамках онлайн-курса заключается в том, что перед разработчиком стоит задача воссоздания языковой среды в условиях дистанционного обучения [Корчагина 2015; 341]. На сегодняшний день некоторые курсы продолжают выстраиваться по классической схеме: вводная лекция с объяснением грамматической темы и блок текстовых заданий на отработку введённого материала. Подобный формат не позволяет реализовать возможный потенциал онлайн-курсов при формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Наиболее эффективными считаются курсы, смоделированные в рамках виртуальной языковой среды [Жильцов 2015; 224 - 227]. Примером таких курсов могут быть разработки, представленные на сайте «Онлайн-образование на русском» (приложение «Learn and Speak Russian — Mondly», учебно-игровой программный комплекс «Операция "Смарткот"», диалоговый тренажёр «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России»). Кроме того, в практике вузовского обучения широко распространена платформа MOODLE, курсы, на базе MOODLE могут быть выполнены с учётом коммуникативного подхода при условии соответствующего методического сценария и наполнения курса.

Рассмотрим пример формирования коммуникативной компетенции на основе онлайн-курса «Элементарно.РУ»,

разработанного в Финансовом университете при правительстве РФ Е.В. Воробьевой, Н.А. Козловцевой, Н.Н. Толстовой и Е.С. Овсий, первоначально разработанный для слушателей, которые позже приступили к занятиям. С началом эпидемии COVID-19 проект «Элементарно.РУ» использовался как дополнительная языковая практика в условиях онлайн-обучения на подготовительном факультете. Курс можно применять как в рамках учебного занятия, так и для самостоятельного изучения русского языка [Козловцева, Овсий 2021; 184].

Авторы постарались обеспечить реализацию коммуникативной компетенции следующим образом:

1. В курс был внедрён персонаж, близкий слушателям по речевому поведению, – студент по имени Том, что позволило ассоциировать его действия и слова с собственными.

2. «Живое» наполнение курса обеспечивается за счёт включения речевых ситуаций максимально приближенных к реальному общению, близких для слушателей, приехавших учиться в Россию;

3. Видео, которые презентуют речевые образцы, являются коммуникативными ситуациями, где используется изученный грамматический материал.

4. Упражнения направлены на использование новой лексики, грамматики в заданных речевых ситуациях.

5. В разделе «Блок преподавателя» представлены видео, которые дают представление о русской культуре, речевом этикете.

6. В конце каждого урока курса содержится видео, где представлены изученные на нём речевые образцы.

Кроме того, дополнительным инструментом курса стал диалоговый тренажёр «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России», который обеспечивает отработку коммуникативных навыков в графически заданных ситуациях общения (уровня А1), объединённых

единым сюжетом: студент Том отправляется в путешествие по России и должен привезти подарки своим родственникам. Таким образом представлены темы «Знакомство», «Город», «Кафе», «Магазин».

В заключение мы можем сказать, что традиционная форма обучения, когда учащиеся взаимодействуют с преподавателем и другими студентами, остаётся наиболее эффективной благодаря формируемой эмоциональной связи. Необходимо продолжать развивать технологии дистанционного обучения, чтобы они служили эффективным дополнением традиционных форм обучения.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). // Изд-во Икар. 2009. С. 447.

2. *Гончар И.А., Попова Т.И.* Структура электронного образовательного ресурса по РКИ: возможности моделирования коммуникации // Филологический класс. 2018. №4 (54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-elektronnogo-obrazovatel'nogo-resursa-po-rkivozmozhnosti-modelirovaniya-kommunikatsii> (дата обращения: 02.03.2022).

3. *Жильцов В.А.* Виртуальная симуляция коммуникативной среды как самостоятельный модуль для дистанционных систем обучения РКИ // Слово. Грамматика. Речь. 2015. № XVI. С. 224 - 227.

4. *Корчагина Е.Л.* Электронные приложения как инновационное средство обучения школьников // В сборнике: Многоязычие и межкультурная коммуникация: Вызовы XXI века 2016. С. 340 - 342.

5. *Козловцева Н.А., Овсий Е.С.* Методика применения диалогового тренажёра по русскому языку для начинающих в дистанционном обучении в период пандемии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 2(35). С. 182 - 185. DOI 10.26140/anip-2021-1002-0043.

E.S. Ovsii

(Financial University under the Government of the Russian Federation)

IMPLEMENTATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE ONLINE COURSE IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE "ELEMENTARNO.RU"

The article is devoted to the problem of the formation of communication skills in foreign students studying the Russian language in the context of distance learning and ways to implement communicative competence in online courses on the example of the Elementarno.RU course.

Keywords: communicative competence, distance learning, online courses, Russian as a foreign language

Н.Г. Рычкова

(Новосибирское высшее военное командное училище)

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ЗАДАНИЙ МЕЖДУНАРОДНЫХ КЕМБРИДЖСКИХ ЭКЗАМЕНОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

В статье анализируется часть «Чтение» международного экзамена CAE: подробно описывается задание «Соотнесение нескольких текстов», приводится пример упражнения, обосновывается его актуальность при развитии навыков чтения на занятиях по РКИ.

Ключевые слова: методика преподавания, русский как иностранный, чтение, CAE, ТРКИ-2

Формат экзамена ТРКИ разработан «по образу и подобию» аналогичных Кембриджских экзаменов, однако реализует преимущественно тестовые формы. В данной статье мы рассмотрим задания аспекта «Чтение» на уровне

C1, которые не представлены в русской версии экзамена, и их потенциал в методике РКИ.

Часть CAE «Reading» содержит 4 части и тестирует следующие навыки: понимать как общее содержание, так и конкретную информацию, определять признаки организации текста, его структуру, тональность, подразумеваемые смыслы [Brooke-Hart, Haines 2014; 7].

1. **Multiple-choice cloze** (Задание с выбором ответа) – большой текст, после прочтения которого необходимо ответить на 6 вопросов тестового типа. В каждом вопросе 4 варианта ответа. В этой части проверяется умение искать детали, вычленять мнение и отношение автора или героев, чувствовать основную идею текста, понимать способ его организации и цель написания. Последовательность вопросов в целом повторяет логику текста. Это задание положено в основу аспекта «Чтение» ТРКИ-2 (2 части, 3 текста, 25 вопросов).

2. **Cross text multiple matching** (Соотнесение нескольких текстов) – это 4 небольших текста на одну тему. Задание содержит 4 вопроса. Цель этой части – в определении точек зрения, отношения авторов, сопоставлении разных мнений, высказанных в текстах.

3. **Gapped text** (Текст с пропусками) – большой текст с 6 пропущенными абзацами. Студенту необходимо верно восстановить структуру текста, при этом для заполнения 6 пропусков дано 7 абзацев в произвольном порядке, то есть один является лишним. Это задание тестирует понимание структуры и логики текста, его целостности, последовательности и связности.

4. **Multiple matching** (Определение соответствия в группе текстов) – одно из самых сложных заданий этой части. Содержит 4-6 небольших текстов или текст, разделенный на отрывки. Чаще всего представляет собой статью – ответы нескольких человек на один и тот же вопрос. После текста даны 10 утверждений, которые нужно

соотнести с тем или иным текстом (отрывком). В задании оценивается умение понимать мнение, отношение и работать с конкретной информацией [Thomas, Burgess 2015; 4].

В данной работе мы ограничимся более детальным рассмотрением формата второго задания «Соотнесение нескольких текстов». Представим реализацию этого упражнения на материале рецензий к фильму «Майор Гром: Чумной Доктор» (2021). Все тексты взяты с сайта kinopoisk.ru.

Задание. Прочитайте отрывки из рецензий на фильм. Ответьте на вопросы, выбрав рецензию А, Б, В или Г.

Текст А. «Майор Гром» снят лихо и захватывающе, первые полчаса прямо-таки не веришь собственным глазам: повод гордиться массовым отечественным кинематографом появляется не так уж часто, но в данном случае он определенно есть. Изобретательный экшен, бодрый монтаж, разные варианты развития событий, которые прокручивает в голове Гром, узнаваемый и в то же время полуфантазийный живописный Санкт-Петербург, полыхающие улицы, брутальный Гром, решительная и независимая расследовательница Юлия Пчёлкина с красными волосами. Визуально и энергетически картина не уступает многим голливудским жанровым собратьям.

Но довольно быстро обнаруживаются проблемы. Оказывается, что трактовать фильм можно и противоположным образом. <...> Смущает и то, что положительный Игорь Гром, регулярно пускающий в ход кулаки ради благих целей – словно живое оправдание полицейскому насилию (А. Гладильщикова. Профиль).

Текст Б. «Майор Гром» чрезвычайно красочен и изобретателен, сюжет радостно несётся, прыгает, как с кочки на кочку, по любимым жанровым штампам. Брызгами возникают шуточные реплики. Все это дополняют приятные

камео, плотные экшен-сцены в открыточных питерских локациях.

И уже за эту тинейджерскую непосредственность можно легко простить картине заметные, хотя и не критичные поправки. Скажем, оказываются ненужными сюжетными приложениями персонажи – спутники Грома, его любовный интерес, журналистка Пчёлкина (Любовь Аксёнова) и стажёр, к нему приставленный в участке. Музыка иногда навязчивая – её много, разной, в том числе известные песни в духе «Я люблю людей» Дельфина или «Перемен» Цоя, исполненная женским голосом (Е. Беликов. РИА Новости).

Текст В. Безусловно, это хорошо сделанный блокбастер, в котором полно эффектных сцен. Доктор в прямом смысле жжёт напалмом, Игорь Гром эпично останавливает грузовик с грабителями, злодеи открывают самое живописное в мире казино. И все же самое прекрасное здесь – это, конечно, Петербург. Он снят красочно, со вкусом, со смаком; это «город, которого нет», существующий только в по-хорошему воспалённом воображении художников и фанатов – разноцветная, слегка готическая смесь подворотен, дворцов и технологичных башен.

Проблемы фильма традиционно начинаются там, где заканчивается визуальная часть. За последние 20 лет выяснилось, что мы в состоянии создать любые спецэффекты, но не приличный диалог, и хорошие актеры проявляют просто чудеса профессионализма, имея на руках абсолютно беспомощные сценарии. Однако они не боги, и если Тихон Жизневский при максимуме экранного времени почти постоянно выглядит естественным, то у Александра Сетейкина (Дима Дубинин) и Любви Аксёновой (Юлия Пчёлкина) с этим огромные проблемы, поскольку каждое их появление смотрится вставным номером (К. Хоменко. Time Out).

Текст Г. Несмотря на хороший темп, фильм, идущий два с лишним часа, совершенно очевидно выиграл бы от сокращения и более энергичного монтажа. Это касается даже экшена: приём с разветвляющимся будущим быстро себя изживает и просто пожирает время. <...>

...Несмотря на все сказанное, «Майор Гром» – в сущности довольно славный фильм и в большой степени, несомненно, удавшийся. Есть герой, есть история, есть стилистическое решение. Что всё откуда-то украдено, жаловаться в этом жанре глупо. Артист Жизневский — харизматичный, особенно когда бурчит под нос. Режиссёрская работа в целом – очень бодрая и не без находок (фрагмент под Дельфина, например). Пиротехника – высший класс. Город, опять же, красивый (С. Зельвенский. Афиша Daily).

Кто из авторов: 1) Согласен с автором Б в критике второстепенных персонажей? (правильный ответ: В); 2) Не разделяет точку зрения автора Г о «героичности» майора Грома? (правильный ответ: А); 3) Согласен с автором В в оценке таланта исполнителя главной роли? (правильный ответ: Г); 4) Не разделяет мнение автора Г о качестве монтажа? (правильный ответ: А).

Безусловно, данный материал (даже при некоторой адаптации и сокращении) представляется сложным для студентов, так как написан живым, «неформальным» языком с элементами сленга, калек, заимствованиями, цитатами из прецедентных текстов и т. д. Тем не менее, такие языковые элементы актуальны для групп высокого уровня, а также студентов-филологов. Помимо отработки собственно навыков изучающего чтения (вычленение точек зрения, оценок из прочитанного, их сравнение), данный тип задания может быть органично встроен в структуру урока и при работе с видео-, аудио- или фотоматериалами при соответствующем подборе контекстов. Таким образом, отзывы и рецензии, которые преимущественно используются

в этом задании в CAE, являются за счёт специфики жанра отличной основой для дальнейшего обсуждения темы как устно, так и письменно, то есть содействовать отработке других аспектов – навыков говорения и письма.

Литература

1. *Thomas, S. Burgess.* Gold Advanced Coursebook. Pearson Education Limited, 2015. 208 p.

2. *G. Brooke-Hart, S. Haines.* Complete Advanced Student's book with answers. Cambridge University Press, 2014. 256 p.

N.G. Rychkova

(Novosibirsk High Military Command Academy)

READING SKILLS DEVELOPMENT IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES USING INTERNATIONAL CAMBRIDGE EXAMS TASKS

The paper analyses the part «Reading» of the international CAE exam. It focuses mostly on the task «Cross text multiple matching», gives the example of such exercise, and postulates its relevance for reading skills development in classes of Russian as a foreign language.

Keywords: teaching methods, Russian as a foreign language, reading, CAE, TORFL-2

M.R. Sarycheva, S.A. Deryabina

(Peoples' Friendship University of Russia)

LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF PRECEDENT PHENOMENA IN RFL CLASSES (BASED ON VIDEO FRAGMENTS)

This article examines the expansion of the linguodidactic potential of case studies in Russian as a foreign language class. Particular attention is paid to the use of case law from video materials in foreign language classes.

Keywords: Russian as foreign, precedent phenomena, case statement, videos, linguodidactics , teaching technique

Precedent phenomena are one of the phenomena of culture [Kornilov 2003; 139]. In scientific research, they are considered as lexical units recognized by a certain groups of native speakers.

In order to make a foreign student aware of the peculiarities of the Russian language, they can analyze correct or incorrect communicative behavior in accordance with the system of values of contacting linguistic cultures, as well as objectively assess the value priorities of a foreign cultural society, it is necessary to include case studies in the training [Shatalova, Shatalova 2019; 495].

The sources of case law can be represented by various options (political posters, slogans and aphorisms; historical aphorisms; works of literature; fairy tales and children's poems; advertising texts; anecdotes; proverbs, riddles, readers; songs, films, cartoons, etc.) [Audiovkin 2000; 72].

It can be noted that the use of precedent phenomena in video materials is more frequent. Precedent phenomena refer the addressee to the familiar emotional context of this unit, invariant emotional interpretation of the source, so video materials are not only an entertainment tool, but are also actively used in the Russian language lesson system as a foreign language.

Due to the video materials, you can understand the national specifics, culture, traditions of the country, the language studied. At this moment, the student not only watches the events on the screen and sees the picture, but also listens to the text that accompanies the video sequence.

The main task of a teacher of a foreign language is to form a communication competence among a student. Videos (movies, cartoons, videos) help in this. In classes, they help recreate the language environment and teach students how to navigate it. According to N.V. Molochko, the use of video resources in the study of the Russian language is based on the foundations of

modern methodology, the primary task of which is to bring the situation in the RFL lesson extremely closer to the conditions of real communication [Molochko 2003; 828].

According that it is very important to qualitatively select video material, since an incorrectly selected video can mislead the student or create a certain wrong stereotype about the country of the language being studied. Correctly selected video fragments correctly reflect the specifics of the language environment and mentality.

Typically, videos are used in classes with students who are at an advanced level of study, but videos can be used at the initial stage of study. When a student just begins to learn a language unfamiliar to him, case law will rarely occur. In this case, it is enough for the student to master the essence of the case law. If the student is at an advanced level, then he needs to regularly contact Russian-language videos, which may contain case studies. These precedent phenomena may be incomprehensible at first, but for a full mastery of the Russian language it is important to understand them correctly and use them.

Precedent phenomena can be divided into certain topics, and in accordance with this, give them to students in RFL classes. For example, the following groups can be distinguished:

– sports («Трус не играет в хоккей», «Сейчас или никогда», «От перемены стадиона результат не меняется», «Бегать как Сивка-бурка» etc.);

– family («Вы как Бони и Клайд», «Счастливые часы не наблюдают», «Сладкая парочка» etc.);

– life («Хотели, как лучше, а получилось, как всегда» «Хьюстон, у нас проблема», «Пустяжки, дело житейское» etc.);

– a trip («За тридцать земель», «В стране дураков», «И я там был, мед пиво пил», «Тише едешь дальше будешь» etc.).

E.E. Belichenko says that when preparing students for intercultural communication, they need to take into account the "cognitive and affective aspect of the formation of socio-cultural competence" [Belichenko 2015; 117]. The cognitive aspect is understood as "the ability to critically comprehend and enrich the individual picture of the world by introducing speakers of other linguistic and cultural communities to the picture of the world" [Belichenko 2015; 117]. Videos help students learn to distinguish between emotions and feelings of people during intercultural communication, and case studies help to learn about the attitude of native speakers to concepts that reflect the culture of the country. At this time, the concepts of the native country and the one studied are compared.

It is important to note that video materials cannot be the main way of learning Russian as a foreign language, they work well in conjunction with other types of work. The study of precedent phenomena in classes solves many problems in learning a foreign language, and specifically: introducing a student into the language environment, getting acquainted with the norms of communication behavior that are accepted in society, forming not only communicative competence, but also linguistic studies (traditions, culture, customs, national character). In addition, video texts are filled with language signs that reflect the linguistic specifics of the people and are an important and integral part of the Russian language lesson system as a foreign language.

References

1. *Audiovkin G.G.* From text to symbol: linguistic and cultural concepts of case texts in consciousness and discourse. M., 2000, pp. 152.
2. *Belichenko E.E.* Some aspects of teaching in a Chinese audience (using the example of an audiovisual course). Russian language and literature // Materials of the XIII Congress of MAPRYAL/SVPU. Minsk, 2015. T. 10., pp. 117.

3. Kornilov O.A. Language paintings of the world as derivatives of national mentalities. M., 2003, pp. 349.

4. Molochko N.V. Video in teaching the Russian language as a foreign language // Scientific works of the Belarusian State University. Anniversary issue. Minsk, 2003. T. 1, pp. 823-832.

5. Shatalova N.S., Shatalova L.S. Means of objectification of the historical context in military prose: fact, document, fiction // World of science, culture, education. 2019. No 1 (74), pp. 494-497.

6. Vorobyova G.V., Baturina L.A. The role of audiovisual means of learning in the teaching of the Russian language as a foreign language (from work experience) // Izvestia Volgograd State Technical University. Ser. Problems of social and humanitarian knowledge. 2012. No 3., pp. 153-155.

М.Р. Сарычева, С.А. Дерябина

(Российский университет дружбы народов)

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ВИДЕОФРАГМЕНТОВ)

В данной статье рассматривается расширение лингводидактического потенциала прецедентных феноменов на занятиях по русскому языку как иностранному. Особое внимание уделяется использованию прецедентных феноменов из видеоматериалов на занятиях иностранного языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, прецедентность, прецедентное высказывание, видеоматериалы, лингводидактика, методика преподавания

Ю.А. Старостина, Т.А. Дьякова, С.В. Кончакова

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

ИНФОГРАФИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

В статье говорится об инфографике как о способе визуализации в преподавании русского языка в иностранной аудитории. Совсем недавно умение эффективно визуализировать информацию было лишь дополнительным навыком, теперь этот навык необходим как преподавателю, так и студенту. Без визуальной коммуникации труднее воспринимать новый материал студентам-иностранцам.

Ключевые слова: визуализация, коммуникативная компетентность, вербальный способ, графический способ, русский язык как иностранный

Развитие технологий меняет не только образ жизни современного общества, обеспечивая цифровизацию различных сфер человеческой жизни, но и способ восприятия информации, что связано с необходимостью переработки огромного потока информации. Отмечается, что сегодня большая часть студентов является представителями «клипового поколения», для которого характерно фрагментированное восприятие информации. Электронные средства коммуникации ежечасно поставляют огромный поток информации, в таких условиях мозг приспособляется получать ее дозированно, не перегружая интеллект и память. Это пагубно влияет на развитие у молодого поколения таких основных мыслительных операции, как синтез, обобщение, сравнение. «Клиповое поколение» сталкиваясь с линейным текстом, сплошным и без иллюстраций, испытывает сильное переутомление. Снижается концентрация внимания. При этом демонстрируется способность выполнения одновременно

нескольких разных задач в короткий срок, высокая скорость восприятия визуальной информации, индивидуализация, чёткая расстановка приоритетов. Поскольку современные школьники и студенты изменились, то и новые учебные пособия должны создаваться с учётом нового типа восприятия [Митрофанова, Жеребцова 2019; 256 - 265].

Вместе с тем современные учащиеся хорошо справляются с учебным материалом, который представлен в виде презентаций, с рисунками, фотографиями, инфографикой, таблицами, схемами, скетчноутингом, видеорядом и пр.

Информационные технологии стали неотъемлемой частью учебного процесса, в преподавании иностранных языков они получили особое значение, став эффективным средством формирования коммуникативных навыков и умений. Использование новых технологий позволяет соединять вербальную информацию с наглядной [Сонин, 2005; 43], что даёт новые способы предъявления информации, одним из которых является инфографика.

Инфографика – графический способ предъявления информации, который компактно вмещает объемную структурированную информацию. Инфографика обычно содержит изображения, текстовые фрагменты, графики, диаграммы, блок-схемы, таблицы, карты, списки и может выполнять информативную, аналитическую, конструктивную, адаптивную, экспрессивную, эстетическую функции.

Использование инфографики в учебных целях исследовали такие ученые, как А.Е. Басырова, Л.Л. Вохмина, Т.В. Соловьева и Е.В. Кийкова, Е.Ю. Соболевская и Д.А. Кийкова, Т.Е. Петрова, Е.И. Риейхакайнен и др. Т.В. Соловьева считает инфографику универсальным способом визуализации информации любых возрастных групп [Соловьева 2010; 76]. Е.В. Кийкова и Д.А. Кийкова, Е.Ю. Соболевская на основании данных, полученных в

результате эксперимента, говорят о потенциале такого способа подачи материала в вовлечении студентов в процесс обучения, способствует более быстрому пониманию и усвоению больших объемов информации [Кийкова, Соболевская, Кийкова 2017; 284].

С позиции методической ценности можно отметить следующие достоинства такого способа подачи материала: аутентичность, но при этом же и возможность использования готовых материалов без предварительной адаптации, вариативность заданий (компрессия, декомпрессия текста, отработка употребления определенных грамматических конструкций и т.д.).

Обладая положительными чертами, характерными для многих видов визуальных опор, инфографика выступает уникальным инструментом при обучении связному, логично выстроенному высказыванию, так как имеет свою внутреннюю структуру, созданную с целью быть прочитанной и понятой.

Использование инфографики на занятии РКИ способствует развитию иноязычной коммуникативной компетентности, а также, в связи с актуальностью проблематики содержания, развитию лингвострановедческой компетентности иностранцев. К тому же контент ресурсов инфографики делает возможным обращение к этому виду медиатекста в целях обучения языку специальности иностранных учащихся.

Для эффективной организации обучения с применением инфографики целесообразно представлять учащимся определенные речевые модели – коммуникативно-речевые блоки, которые могут служить основой в лексико-грамматическом оформлении высказывания согласно содержанию инфографики [Холодкова, Дронова, Дьякова, Жеребцова 2021; 61-62].

Как показывает практика, к числу самых распространенных и эффективных приемов работы с

инфографикой можно отнести следующие: комментирование позиций (письменная и устная декомпрессия текста); организация диалога, дискуссии, обсуждения; выражение собственного отношения к теме инфографики.

Таким образом, инфографика, как особый тип медиатекста, сочетающий вербальный и графический способы предъявления материала, на занятии РКИ может способствовать развитию иноязычной коммуникативной компетентности.

Литература

1. *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.
2. *Кулибина Н. В.* Зачем, что и как читать на уроке. СПб.: Златоуст, 2015. С. 300.
3. *Митрофанова И.И. Жеребцова Ж.И.* Формирование профессиональной компетентности преподавателя русского языка как иностранного в условиях цифровизации образования // *Вестник ЧПГУ им. И.Я. Яковлева.* 2019. №3 (103), С.256-265.
4. *Соловьева Т. В.* Инфографика в медийном и учебном текстах// *Вестник Новгородского Государственного Университета.* 2010. № 57. С. 76–78.
5. *Сонин А. Г.* Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект. М., 2005. 220 с.
6. *Практические основы преподавания русского языка как иностранного в условиях цифровой образовательной среды: учебно-методическое пособие / М.В. Холодкова, О.А. Дронова, Т.А. Дьякова, Ж.И. Жеребцова; М-во науки и высш. обр. РФ, ФГБОУ ВО «Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина». Электрон. дан. (1 файл). – Тамбов, 2021.*
7. *Рапуто А.Г.* Визуализация как неотъемлемая составляющая процесса обучения преподавателей // *Международный журнал экспериментального образования.* 2010. №.5. С. 138–141.
8. *Толстова Н.Н.* Использование инфографики на уроках русского языка как иностранного [Электронный ресурс] // *Молодой ученый.* 2017. № 4. URL: <https://moluch.ru/archive/138/38852/> (дата обращения: 18.01.2018).

Y.A. Starostina, T.A. Dyakova, S.V. Konchankova

(Derzhavin Tambov State University)

INFOGRAPHICS AS A VISUALIZATION TOOL IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO A FOREIGN AUDIENCE

The article provides examples about infographics as a way of visualization in teaching Russian as a foreign language. More recently, the ability to effectively visualize information was only an additional skill, now this skill is necessary for both a teacher and for a student. Without visual communication, it is more difficult to perceive new material in a foreign audience.

Keywords: visualization, communicative competence, verbal way, graphic way, Russian as a foreign language

А.М. Фролова

(Оренбургский государственный университет)

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ КОММУНИКАТИВНОМУ ОБЩЕНИЮ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Статья посвящена развитию навыков профессионального общения в условиях современной образовательной среды. Также автор кратко описывает этапы становления современной образовательной среды.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, образовательная среда, кейс-технологии, технология смешанного обучения, метод «мобильное видео»

Переход страны на инновационную стратегию развития повлек за собой изменения в образовательной системе и возрастающий интерес к образовательной среде. Выделяют несколько этапов становления современной образовательной среды: от Конфуция, поскольку интерес к

влиянию среды на человека возник еще в античные времена, до наших дней.

Рубеж XIX - XX веков ознаменовался формированием концепции «трудовой среды» (И.А. Анопов, К.И. Арнольди, П.А. Кропоткин), а потребности общества начала XX века послужили развитию «педагогике среды» (Л.С. Выготский, А.Г. Калашников, М.В. Крупенина, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин. 90-е годы XX века положили начало развитию представлений об «образовательной среде», основанной на следующих подходах:

– деятельностный (Е.А. Климов, Г.А. Ковалев), системный (В.Н. Садовский, В.И. Байденко, М.М. Поташник);

– системно-деятельностный (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов);

– личностно-ориентированный (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская).

Реформа образования XXI века поставила перед педагогами новые цели и задачи. На первый план выходит компетентностный подход к образовательной среде (А.В. Хуторской, Н.С. Веселовская, И.А. Зимняя, И.Д. Фрумин, Р. Барнетт, Дж. Равен, В. Вестер), благодаря которому обучающиеся могли приобретать общие и профессиональные компетенции.

Новый взгляд на образовательную среду стал возможным благодаря активному внедрению информационных и телекоммуникационных технологий в образовательный процесс. На данном этапе образовательная среда рассматривается как комплекс условий, обеспечивающих информационное взаимодействие между преподавателями, учащимися, информационными ресурсами предметных областей и функционирование структур управления учебно-воспитательным процессом

(М.И. Башмаков, Н.А. Резник, Е.С. Полат, И.В. Роберт и др.) [Котова, 2015; 38-40].

Благодаря спроектированной среде обеспечиваются индивидуализация обучения, развитие самостоятельности, творческого подхода, открываются новые источники получения информации.

Инновационный этап развития образовательной среды влечет за собой потребность в специалистах, способных решать задачи в современных условиях. И последние годы (особенно в период пандемии) стали периодом интенсивного роста стандартизации, информатизации и цифровизации образования. Педагогические сообщества освоили возможности новых информационных технологий и инструментов, которые позволили вести образовательную деятельность, не ограниченную пространством и временем, и расширили возможность непрерывного образования для всех категорий граждан.

Изменение самого процесса получения и переработки знаний, влияет на выбор методов, которые позволили бы трансформировать полученную информацию в умения и навыки, помогли бы сформировать компетенции, необходимые для применения полученных знаний. Более того, современная образовательная среда позволяет исследователям-методистам работать над «обновлением», а иногда и конструировать методы, изобретать приёмы, позволяющих научить не только перерабатывать новую информацию, но и по-новому представлять её в образовательном процессе, а затем и в профессиональной коммуникации (устной или письменной).

На наш взгляд эффективность развития навыка профессионального общения обеспечивается реализацией комплекса технологий (системы обучения): кейс-технологий, технологии смешанного обучения и метода «Мобильное видео», которые отлично сочетают в себе традиционные

достижения методики РКИ и образовательные вызовы времени.

Нами была сконструирована система, имеющая гибкую структуру, что позволяет наполнять её различными текстами, ситуациями, способствующими достижению поставленных преподавателем целей и задач. Упражнения сконструированы таким образом, что студент вовлекается в различные виды деятельности, которые логично «вытекают» один из другого и направлены на формирование умений: выделять ключевую информацию из текста, делить текст на смысловые сегменты, сжато передавать главную информацию, прогнозировать содержание текста, воспроизводить текст по опорным словам. Немаловажная роль в процессе обучения профессиональному общению отводится обогащению речи студента профессиональными лексическими единицами, то есть слово или словосочетание вводится в речь непосредственно в контексте профессиональных ситуаций общения [Просвирина 2020; 106].

Эффективность нашей системы обучения определяется тем, что она сочетает учебную деятельность с естественными профессиональными ситуациями, которые воспринимаются студентом одновременно и как игровые.

Как видим, конструирование образовательных систем, позволяет преподавателю включить обучаемого в различные виды речевой деятельности, научить различным формам профессиональной коммуникации на русском языке с учётом современной образовательной среды.

Литература

1. Делия В.П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза. М., 2008. 480 с.
2. Курев В.А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Спб., 2000. 36 с.

3. *Котова Н.А.* Историко-логический анализ становления понятия «образовательная среда» в научно-педагогической литературе в контексте методологического базиса. Вестник ТГУ., Т., 2015. С. 29-46.

4. *Просвиркина И.И., Фролова А.М.* «Использование интенсивных технологий и методов в системе профессионального обучения русскому языку». Актуальные вопросы современной филологии: [монография /Аутлева Ф. А. и др.]; под общей ред. Н. Н. Мамонтовой. Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2020. с. 93-108, С. 93-108.

5. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. 365 с.

A.M. Frolova

(Orenburg State Medical University)

TEACHING FOREIGN STUDENTS PROFESSIONAL COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article is devoted to the development of professional communication skills in the modern educational environment. The author also briefly describes the stages of formation of the modern educational environment

Keywords: Russian as a foreign language, educational environment, case technologies, blended learning technology, mobile video method

A.C. Цховребов

(Санкт-Петербургский государственный университет)

СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ С СОЮЗОМ «ЧТО» В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

В статье рассматриваются сложноподчиненные предложения (СПП) нерасчлененной структуры с объектно-

изъяснительной придаточной частью с союзом *что* в практике преподавания русского языка как иностранного. Проанализированы теоретический материал, учебно-методические материалы, предназначенные для обучения иностранцев русскому языку. Описаны наиболее употребительные модели сложных предложений с союзом *что* в практике преподавания РКИ. Отмечено, что необходимость в использовании данных моделей назревает уже на начальном этапе (В1) владения русским языком. Результаты исследования позволят создать педагогический инструментарий обучения сложным предложениям русского языка.

Ключевые слова: сложноподчиненное предложение, русский язык как иностранный, обучение, методика преподавания, практика, аспект

В процессе обучения иностранных студентов русскому языку возникает потребность в усвоении сложных синтаксических моделей, выражающих объектно-изъяснительные отношения. Уже на начальном этапе у обучающихся формируется умение в употреблении сложного предложения с союзом *что*. В данной статье мы представим результаты анализа сложноподчиненных предложений (далее - СПП) с союзом *что* в учебниках по РКИ, чтобы выяснить, какие синтаксические модели используются в практике преподавания русского языка и какие не используются, но необходимы для понимания и выражения соответствующей интенции.

Материалом исследования в статье явились учебные тексты из современных учебников по РКИ (Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. 2011, 2019). Данные учебники содержат языковой материал по СПП с объектно-изъяснительными предложениями и предназначен для изучения на первом сертификационном уровне владения русским языком (В1) в вузах Министерства обороны Российской Федерации.

Проведенный анализ позволит разработать «лингводидактическую модель обучения, направленную на формирование у иностранца синтаксических компетенций – использованию в связной русской речи указанных сложных предложений, которые являются основными единицами функционально-коммуникативной грамматики» [Цховребов 2020; 263].

В русской грамматике сложноподчиненные предложения с объектно-изъяснительной придаточной частью описаны достаточно подробно (В.В. Бабайцева, В.А. Белошапкова, Н.И. Формановская, Русская грамматика 1982, С.Г. Ильенко). Данные предложения нашли отражение также и в функциональной грамматике и обозначаются как «объектно-делиберативные» информативного значения, особенностью которых является «распределение модусного и диктумного значений между главной и придаточной частями» [Золотова 2004; 359]. Исходя из этого распределения, Г.А. Золотова в модусной (главной) части выделяет компонент со значением речи, мысли, восприятия, оценки – прямое или косвенное отнесение к говорящему; в диктумной (придаточной) части – компонент с делиберативным значением речи-мысли.

Сложноподчиненные предложения с объектно-изъяснительными придаточными частями образуют предложения нерасчлененной структуры, в которых придаточное распространяет слово в главной части, нуждающееся в объектном изъяснении, и реализует его лексическую валентность [Диброва 2008]. В СПП с объектно-изъяснительной придаточной частью опорное слово (изъясняемое) в главном предложении обозначает «речевую, мыслительную, эмоциональную, познавательную, волевою, оценочную деятельность» [Русская грамматика 1982; 471].

С.Г. Ильенко называет определяемое слово контактным – структурообразующим компонентом, которое

«помимо своей синтаксической функции в пределах главной части предложения, получает дополнительную функцию в структуре всего сложноподчиненного предложения – относить к себе придаточную часть» [Ильенко 2008; 21].

Следует отметить, что внутри КР в зависимости от взаимодействия союзов и союзных слов с определенными лексико-семантическими группами контактно-изъясняемых слов в СПП по характеру и цели коммуникации устанавливаются различные типы высказываний. Согласно такому взаимодействию, в СПП выделяются следующие разновидности (типы) объектно-изъяснительных предложений: а) повествующие и сообщающие о факте (союзы *что, будто, как*); б) выражающие сферы волеизъявления (союзы *чтобы/как бы, чтобы не/как бы не*); в) содержащие вопрос, поиск информации (союзная частица *ли*); г) выражающие значение констатации частного аспекта факта (союзные слова).

СПП, содержащие повествование/сообщение, включают союзы *что* (сообщает о факте без оценки достоверности/недостоверности), *будто* (сообщает о факте с сомнением в достоверности), *как* (сообщение о процессе или результате с оценкой достоверности).

В практике преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе владения (А1) презентуются СПП с союзными словами со следующим объектно-изъяснительным значением: а) субъекта или объекта действия: *Я знаю, кто он; Я знаю, что он делает*; б) качество или разновидность предметов: *Я не знаю, какая это улица*; в) принадлежность предмета: *Вы знаете, чьи это вещи* (союзное слово *чей* во всех формах); г) положение в пространстве: *Я знаю, где аудитория*; д) время: *Я знаю, когда наш урок*; е) причину действия: *Он знает, почему он любит спорт*. Данные примеры показывают, что СПП с союзными словами с объектно-изъяснительным значением

включаются в обучение уже на элементарном уровне во время знакомства с глаголом *знать*.

На среднем этапе обучения, помимо вышеприведенных объектно-изъяснительных значений, добавляются значения: а) количества и степени действия или свойства: *Студенты спросили преподавателя, сколько стоит билет на все виды транспорта;* б) цели: *Продавец понял, зачем я пришел.*

Важным в практике преподавания РКИ на базовом уровне при изучении темы «*Прямая речь / Косвенная речь*» представляется использование трансформационных моделей с союзом *что* – замена прямой речи косвенной с помощью союза *что*, выражающего объектно-изъяснительное значение: *Учитель сказал: «Надо учить грамматику русского языка!».* – *Учитель сказал, что надо учить грамматику русского языка.*

Среди СПП с объектно-изъяснительным значением сообщения или повествования наиболее употребительным являются предложения с союзом *что*, который сообщает о констатации факта – о реальном повествовании, не нуждающемся в достоверности. В практике преподавания русского языка как иностранного на элементарном уровне союз *что* может взаимодействовать с широким кругом опорных слов, имеющих следующее значение: а) значение речевой деятельности – *говорить, сказать, рассказать, читать, повторить, писать;* б) значение ощущения, восприятия, наблюдения – *видеть, слышать, вспомнить, знать;* в) значение мыслительной деятельности, состояния – *думать, считать, забывать, понимать;* г) значение оценки ситуации – *хорошо, плохо, интересно, правда, правильно;* д) значение бытия, существования – *бывает, получается.*

На базовом уровне союз *что* также может взаимодействовать с широким кругом новых опорных слов, к которым добавляются новые значения: а) значение речевой деятельности – *говорить, сказать, рассказать, читать,*

прочитать, повторить, писать, сообщить, докладывать, рассказывать, спросить, ответить, понятно; б) значение интеллектуального и эмоционального воздействия и состояния: *грустить, радоваться, доказывать, ругать, объяснять, объяснить*; в) значение ощущения, восприятия, наблюдения – *слушать, чувствовать, вспомнить, знать, узнать, ждать, увидеть*; г) значение мыслительной деятельности, состояния – *думать, считать, забывать, забыть, понять, считать*; д) значение оценки ситуации – *хорошо, плохо, интересно, правда, правильно, неверно*; е) значение бытия, существования – *бывает, получается, оказывается*.

На базовом и первом уровнях также могут наблюдаться объектно-изъяснительные отношения с союзом *что*, имеющим при себе опорные слова – краткие прилагательные со значением волевого состояния (*уверен, прав*), эмоционального состояния (*рад, виноват, счастлив*), а также безлично-предикативные слова (*нужно, видно, жаль*).

Таким образом, проанализировав сложноподчиненные предложения с объектно-изъяснительными отношениями в лингвистической науке и в практике преподавания русского языка как иностранного можно резюмировать следующее:

а) уже на элементарном уровне иностранцы знакомятся с моделями с объектно-изъяснительным значением;

б) наиболее употребительными в методике преподавания РКИ являются СПП с союзом *что*, сообщающие о констатации факта, об информации, которая достоверна;

в) в практике преподавания РКИ на анализируемых этапах союз *что* может взаимодействовать с широким кругом опорных слов, среди которых наиболее актуальными на данном уровне обучения являются: *говорить, сказать, рассказать, рассказывать, спросить, ответить, читать, повторить, писать, видеть, слышать, вспомнить, знать, думать, считать, забывать, понимать, понять, объяснять, объяснить, забывать, забыть; хорошо, плохо, интересно, правда, правильно*.

Литература

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). 14-е изд. СПб.: Златоуст, 2019. 256 с.

2. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень - I). 4-е изд. СПб.: Златоуст, 2011. 200 с.

3. Белошাপкова В.А. Современный русский язык: [Учеб. для филол. спец. ун-тов / В.А. Белошاپкова, Е.А. Брызгунова, Е.А. Земская и др.]; Под ред. В.А. Белошاپковой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высш. школа, 1989. 799 с.

4. Брызгунова Е.А. Русская грамматика: [В 2 т.] / АН СССР, Ин-т рус. яз; [Редкол.: д. филол. н. Н.Ю. Шведова (гл. ред.) и др.]. Т. 2: Синтаксис / [Е.А. Брызгунова, К.В. Габучан, В.А. Ицкович и др.]. 1982. 709 с.

5. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 2004. – 544 с.

6. Сложноподчиненное предложение в лексикографическом аспекте / [Г.М. Васильева, М.В. Грудина, М.Я. Дымарский и др.]; под ред. чл.-кор. РАО д.филол.н. С.Г. Ильенко Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург: РГПУ, 2008. 344 с.

7. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц: учебник для студ. высш. учеб. заведений. В 2 ч. Ч. 2. Морфология. Синтаксис / [В.В. Бабайцева, Н.А. Николина, Л.Д. Чеснокова и др.]; под ред. Е.И. Дибровой. 3-е изд., стер. М., 2008. 624 с.

8. Цховребов А.С. Сложносочиненные предложения закрытой структуры с сопоставительными отношениями в практике преподавания русского языка как иностранного // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-4. С. 260-263.

A.S. Tskhovrebov

(Saint-Petersburg State University)

COMPOUND SENTENCES WITH THE CONJUNCTION "WHAT" IN THE PRACTICE OF TEACHING RFL

The article deals with complex sentences (SPP) of an undifferentiated structure with an object-explanatory subordinate part with the union that in the practice of teaching Russian as a foreign language. The theoretical, educational and methodological materials intended for teaching Russian language to foreigners are analyzed. The most common models of complex sentences with the conjunction that in the practice of teaching RFL are described. It is noted that the need to use these models is already required at the initial stage (B1) of Russian language proficiency. The results of the study will allow creating pedagogical tools for teaching the complex sentences of Russian language.

Keywords: compound sentence, Russian as a foreign language, teaching, teaching methods, practice, aspect

Е.С. Шорохова

(Университет имени Короля Хуана Карлоса)

РЕЧЕВЫЕ АКТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОСОЗНАННОСТИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ РЕЧЕВОЙ СИТУАЦИИ «ПРИГЛАШЕНИЕ» В РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ)

В статье рассматривается речевой акт «Приглашение» в русской коммуникативной культуре в рамках теории вежливости. Результаты могут быть использованы для создания дидактических материалов для студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Ключевые слова: приглашение, русская культура, вежливость, социальный контекст, социокультурные ценности

Изучение иностранного языка не может ограничиваться только освоением языковой системы. Формирование коммуникативной компетенции предполагает развитие навыков и умений, не относящихся напрямую к лингвистической компетенции, среди них можно выделить социокультурную осознанность [Council of Europe 2001; 7].

Незнание социокультурных ценностей изучаемого языка подталкивает иностранного говорящего к перенесению шаблонов общения из родного языка и культуры в изучаемый. Как правило, это приводит к неверному выбору стиля общения, норм вежливости и других коммуникативных стратегий, не соответствующих ситуации. В этом случае коммуникативное поведение иностранного говорящего может быть воспринято как невежливое или неискреннее, что в конечном счете приведет к прагматической неудаче.

Формирование социокультурной осознанности является ключом для успешного использования иностранного языка. Дидактические материалы должны опираться на социокультурные нормы использования конкретного языка, в связи с чем результаты исследований в сфере кросс-культурной прагматики и теории вежливости представляют особую значимость.

В основе этих направлений лежит концепция речевого акта (РА) [см. Searle 1979]. Анализ эмпирических данных позволяет определить нормы вежливости и культурные ценности, проявляющиеся в языке, и понять, как носители используют свой язык для достижения конкретных коммуникативных целей. При изучении отдельных речевых актов на уроках иностранного языка важно заострить внимание учащегося на проявлении культурных ценностей в языке и их связь с контекстом.

При анализе данных особое внимание уделяется коммуникативной ситуации, для характеристики которой необходимо учитывать четыре параметра: статусная

(вертикальная) дистанция, социально-психологическая (горизонтальная) дистанция, контекст, в котором происходит общение, и тема разговора.

В этой работе рассматриваются особенности осуществления РА «Приглашение» в русской коммуникативной культуре.

Классификация приглашения вызывает некоторое затруднение, поскольку оно сочетает в себе характеристики как директивных, так и комиссивных РА. По мнению Г.Р. Власян и И.В. Кожуховой, его можно отнести к гибридным РА [Власян, Кожухова 2019; 997]. С одной стороны, это директивный РА [Власян, Кожухова 2019; 997; Bella 2009; 245], его коммуникативная цель – оказать воздействие на поведение собеседника, попросить его сделать что-либо. С другой стороны, приглашающий берет на себя обязательство дальнейшего действия, а адресат в случае принятия приглашения обещает участвовать в нем. Данный РА выполняется в пользу слушающего. Это позволяет охарактеризовать приглашение как комиссивный РА [Власян, Кажухова 2019; 997; Bella 2009; 245; Haverkate 1994; 106].

Согласно классификации П. Браун и С. Левинсон, приглашение – это угрожающий лицу акт, поскольку он ограничивает свободу действия адресата [Brown, Levinson 1987; 67]. Некоторые лингвисты, напротив, рассматривают этот РА как вежливый по своей природе [Haverkate 1994; 77] и относят его к льстящим лицу актам [Kerbrat-Orecchioni 2004; 43]. Это связано с тем, что реализация и восприятие РА определяется типом и ценностями культуры, к которой принадлежат коммуниканты.

В качестве материалов для данной работы были использованы приглашения, полученные в ходе пилотажного анкетирования. В опросе приняло участие 30 респондентов, носителей русских культуры и языка. Респондентами стали взрослые работающие люди с окончанным высшим

образованием в возрасте от 26 до 65 лет. Им было предложено оформить приглашение в трёх коммуникативных ситуациях, отличающихся наличием или отсутствием дистанции между коммуникантами.

Результаты пилотажного анкетирования хоть и не являются ультимативными, позволяют выявить некоторые тенденции использования языка, нормы вежливости, а также ценности, проявляющиеся в общении.

Вне зависимости от ситуации русские респонденты отдают предпочтение прямым стратегиям приглашения (54,4%), в том числе выраженных императивом (45,6%). Даже при наличии статусной дистанции на долю прямых приглашений приходится 52,4% случаев. Это подтверждает тот факт, что в русской коммуникативной культуре приглашение не воспринимается как угрожающий социальному лицу РА. По этой причине коммуниканты не испытывают необходимости в использовании косвенных форм, а также дополнительных модификаторов, позволяющих предоставить большую свободу адресату.

Многие лингвисты называют соборность или коллективность сознания важными ценностями русской культуры [Ларина 2009; 51]. Эти идеалы находят отражение в анализируемом РА. В первую очередь это проявляется в ориентации высказываний на обоих участников беседы (40,5%). Такие приглашения, как правило, выражены посредством императива со значением совместного действия и наиболее характерны для равностатусной ситуации, т. е. при отсутствии дистанции между собеседниками (65,5%). Однако наличие дистанции, социально-психологической или статусной, не является препятствием для прямого побуждения, ориентированного на говорящего и адресата.

С целью подчеркивания общности и единения коммуниканты могут использовать сленгизмы и окказионализмы, такие как *погнать*, *го*, *айда*, *кафешка* и другие. Важно отметить, что маркеры внутригрупповой

принадлежности не используются при наличии статусной дистанции, несмотря на неформальность приглашения респонденты отдают предпочтение более нейтральному стилю общения.

Соборность, общность, единение душ накрепко связаны с важностью общения и душевностью социальных отношений в русской культуре. Разговор по душам является наиболее желанной формой общения. Эти ценности прослеживаются в анализируемом нами РА. Респонденты применяют глаголы *пообщаться, поговорить, поболтать, посидеть* и другие в качестве дополнительных модификаторов, с помощью которых они способны оказать большее давление на адресата и подчеркнуть значимость совместного действия. При наличии социально-психологической дистанции эти формулы позволяют сократить дистанцию между коммуникантами.

Полученные результаты, хоть и носят ограниченный характер, позволяют выявить ценности и нормы вежливости русской культуры и тем самым лучше понять русский стиль коммуникации. Эти данные должны быть учтены при создании учебных материалов и работе с приглашениями на уроках русского языка как иностранного, поскольку они помогут иностранному учащемуся достичь успеха в межкультурном общении.

Литература

1. Власян Г.Р., Кожухова И.В. Формальные и неформальные приглашения в русском языке: контекст и стратегии вежливости // *Russian Journal of Linguistics*. Под ред. Лариной Т.В. М., 2019. Т. 23. № 4. С. 994-1013.

2. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. – Языки славянских культур, 2009.

3. *Bella, S.* Invitations and politeness in Greek: The age variable // *Journal of Politeness Research*. De Gruyter, 2009. Vol. 5. Nº2. P. 243-271.
4. *Brown, P. & Levinson, S.C.* Politeness. Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
5. *Council of Europe.* Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Strasbourg: Cambridge University Press, 2001.
6. *Haverkate, H.* La cortesía verbal: estudio pragmalingüístico. Madrid: Gredos, 1994.
7. *Kerbrat-Orecchioni, C.* ¿Es universal la cortesía? // *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Ed. Bravo, D., Briz, A. Barcelona: Ariel, S.A., 2004. P. 39-53.
8. *Searle, J.R.* Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts. Cambridge, etc.: Cambridge University Press, 1979.

E.S. Shorokhova

(King Juan Carlos University)

**SPEECH ACTS AS A MEANS OF DEVELOPING
FOREIGN STUDENTS' SOCIO-CULTURAL
AWARENESS (THE CASE OF INVITATIONS
IN RUSSIAN CULTURE)**

The article examines the speech act "Invitation" in Russian communicative culture within the framework of politeness theory. The results can be used to create didactic materials for students studying Russian as a foreign language.

Keywords: invitation, Russian culture, politeness, sociocultural context, sociocultural values

ПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНОСЛАВЯНСКОЙ АУДИТОРИИ

Данная статья посвящена описанию способа презентации лексического материала, который можно использовать в практике преподавания русского языка как иностранного в инославянской аудитории. Актуальность обусловлена возрастающим интересом к методике преподавания русского языка как инославянского, не в полной мере реализованной возможностью применить накопленный русистами сопоставительный материал о родственных славянских языках в преподавании.

Ключевые слова: презентация лексики, праславянский лексический фонд, русский язык как иностранный, инославянская аудитория

Обучение лексике предполагает несколько этапов, один из которых – презентация – включает «два процесса: предъявление и интерпретацию лексической единицы» [Ковалева 2013; 231]. Предъявление лексической единицы, как правило, происходит в контексте (в словосочетании или предложении) [Там же]. Интерпретация предполагает сообщение сведений о значении лексической единицы, т. е. ее семантизацию, включающую переводные и беспереvodные способы [Слесарева 1980]. С методической точки зрения привлекают внимание попытки типологизировать лексические значения слов в их отношении к приемам семантизации [Слесарева 1980; 145]. Подобным образом можно классифицировать слова по возможной семантизации в зависимости от их происхождения. Исследование лексического аспекта обучения представляет интерес и для современных методистов [Богатырёва, Румянцева 2013; Шихшалилов, Абдусаламов 2021].

Обращение к родному языку при семантизации возможно в случае предъявления соответствующего эквивалента или определения на родном языке. Переводные способы семантизации нередко критикуются из-за их несоответствия коммуникативной направленности обучения и неточности [Богатырева, Румянцева 2013], неэффективности для процесса запоминания вследствие игнорирования языковых связей слов [Алхасов 2008; 78]. Но при обучении русской лексике в инославянской аудитории связь с родным языком возможно установить и другим способом – при помощи обращения к праславянскому лексическому фонду, поиска общего в происхождении русских и инославянских слов.

Стоит отметить, что этимологический анализ и раньше становился методическим компонентом обучения иностранному языку [Алхасов 2008; Ваграмян, Мкртчян 2016; Николина 2017; Чыпсымаа 2013]. Некоторые исследователи упоминают сравнительно-этимологический метод, разрабатываемый в современной лингводидактике [Николина 2017]. В качестве способа семантизации лексики, отражающего диахронический аспект системности, этимологический анализ рассматривался ещё в конце прошлого столетия [Слесарева 1980; 142]. Позднее возникло понятие «историко-этимологического комментария», который также применяется на уроках русского языка как иностранного, так как «облегчает толкование, этимологизацию слов, но и обеспечивает прочность их усвоения» [Алхасов 2008; 80]. Анализ лексических единиц в таком аспекте может представлять интерес для учащихся как процесс постижения внутренних семантических и морфологических законов языка, понимания того, откуда берется то или иное слово и как меняет свой облик под влиянием этих законов [Ваграмян, Мкртчян 2016]. Опираясь на работы исследователей [Чыпсымаа 2013; Николина 2017], можно выделить следующие причины обращения к

этимологическому анализу языковых единиц в ходе учебного процесса: 1) расширение филологического кругозора обучающихся, лексического запаса и фоновых знаний об отдельных лексических единицах; 2) расширение потенциала языковедческих знаний учащихся, понимание ими правил анализа и синтеза единиц языка; 3) стремление к истинному пониманию языка – выявление изначальных связей слов, обращение к языковому сознанию носителей изучаемого языка; 4) прослеживание взаимосвязей между формой слова и его значением в процессе межъязыкового сопоставления (исключение механического заучивания).

Обращение к этимологическому анализу особенно актуально при обучении родственным языкам, через демонстрацию учащимся последствий дивергенции (расподобления) и конвергенции (сближения) – двух противоположных и в то же время взаимосвязанных процессов в исторической эволюции языков [Вендина 2005], возможно привести их к более осознанному пониманию функционирования языковых систем не только иностранного языка, но и родного.

В качестве варианта этимологического комментария можно использовать следующий способ предъявления русской лексики: слово из родного языка учащихся – общеславянский корень – значение корня в русском языке – словообразовательные элементы русского языка – слово в русском языке. Так учащиеся сразу получают представление о значении общего корня в русском языке и его словообразовательной системе. Материал для следующих примеров взят из Этимологического словаря славянских языков О.Н. Трубачева (ЭССЯ), Болгарско-русского и русско-болгарского словаря Е.В. Тимониной, Г.А. Мартыновой, Русско-словенского и словенско-русского современного словаря J. Sever, О.С. Плотниковой, Учебного чешско-русского русско-чешского словаря А.И. Изотова, Новый стандартный русско-сербский сербско-русский

словарь (изд. Обод), толковых онлайн-словарей (Речник на българския език <https://ibl.bas.bg/rbe/>, Slovar slovenskega knjižnega jezika <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>, Slovník současné češtiny <https://www.nechybujte.cz/slovník-soucasne-cestiny/>, Slovníkový portál Jazykovedného ústavu Ľ. Štúra SAV <https://slovník.juls.savba.sk/>): 1) болг. беседа 'беседа, непринужденный разговор', словен. beseda '(отдельное) слово', чеш. beseda 'беседа, собеседование, собрание, передача', словц. beseda 'неофициальный разговор, дебаты, дискуссия встреча', сербск. беседа 'проповедь, речь' – праслав. besēda – русск. *бесед-* – 'долгий разговор, дружеский или деловой' + окончание *-а* ж.р. ед.ч. – *беседа*; 2) болг. беседвам 'беседовать, разговаривать', словен. besedováti 'говорить, выступать с речью', чеш. besedovat 'вести дружескую беседу с кем-то о чем-то; вести дебаты', словц. besedovat' 'вести неофициальный разговор, обсуждать', сербск. беседити 'произносить речь, проповедь; говорить' – праслав. besēdovati – русск. *бесед-* – 'вести с кем-либо деловой или дружеский разговор' + суффикс *-ова-* + *-ть* – *беседовать*; 3) болг. кажа 'сказать, сообщить, рассказать; извещать', словен. kázati показывать, чеш. kázat 'проповедовать, поучать', словц. kázati 'давать указание, приказывать' – праслав. kazati (se) – русск. *каз-* – 'иметь вид' – + суффикс *-а* + *ть* + постфикс *-ся* – *казаться*; 4) болг. малък 'маленький, посредственный', словен. máli 'маленький, сущ. малыш', чеш. malý 'маленький', словц. malý 'маленький, незначительный', сербск. мален 'маленький; мелкий, незначительный' – праслав. malenъ – русск. *мал-* – 'небольшой' – + суффикс *-еньк* + окончания *-ий*, *-ая*, *-ое* – *маленький*.

Немаловажным в процессе обучения лексике является умение оперативного припоминания слов, осуществляемое на основе различных ассоциативных связей слов [Гурвич Кудряшов 1991]. Чем шире такие связи, тем выше уровень информативности и упорядоченности словаря конкретного

человека, соответственно, «стабильнее материал, хранящийся в памяти» [Балыхина 2002; 155]. Этимологический способ предъявления лексики способствует формированию в сознании учащихся новых ассоциативных связей, более прочному запоминанию слов.

К числу задач предлагаемого автором способа предъявления лексики на уроках русского языка как инославянского можно отнести следующие: 1) приблизить учащихся к пониманию функционирования языковых законов, лексической системы русского языка и продемонстрировать ее связь с другими славянскими языками; 2) сделать процесс запоминания более осознанным и, как следствие, совершенствовать умение оперативного припоминания слов; 3) вызвать интерес учащихся, повысить их мотивацию, в особенности у студентов некоммуникативного типа [Акишина, Каган 2002; 183], обладающих аналитическим когнитивным стилем [Акишина, Каган 2002; 188]; 4) способствовать развитию словообразовательных навыков; 5) повысить уровень профессиональной компетенции обучающихся по направлению «Филология».

На наш взгляд, обращение к праславянскому лексическому фонду при презентации русской лексики в целях совершенствования чувства языка и исследовательских способностей учащихся позволит сузить круг слов для механического заучивания, привить интерес к урокам русского языка и сделать запоминание слов более лёгким, развить языковое чутьё, что в конечном итоге будет способствовать расширению и обогащению словарного запаса изучающих русский язык как инославянский.

Вследствие такого предъявления лексики формируются представления о механизмах образования слов, деривационных моделях русского языка, происходит развитие ассоциативного мышления. Кроме того, указание на общие лексические корни позволяет создать у учащихся

чувство схожести русского и родного языков, что может способствовать более быстрому преодолению языкового барьера.

Литература

1. *Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Рус. яз. Курсы, 2002. 256 с.

2. *Алхасов Я.К.* Историко-этимологический комментарий в обучении русскому языку как иностранному // Мир русского слова. 2008. №1. С. 78–80.

3. *Балыхина Т.М.* О системности русской лексики и о системе в обучении лексике // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. М.: РУДН: Моск. гос. ун-т печати, 2002. С. 152-162.

4. *Богатырёва И.В., Румянцева Н.М.* Система и принципы организации работы с лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному (довузовский этап обучения) // Полилингвильность и транскультурные практики. 2013. № 4. С. 87–93.

5. *Ваграмян Г.А., Мкртчян К.Х.* Этимологический анализ как разновидность словообразовательного анализа слова на практических занятиях по русскому языку в нерусской аудитории // Русский язык на перекрёстке эпох: традиции и инновации в русистике: сборник трудов конференции. 2016. С. 198–202

6. *Вендина Т.И.* Введение в языкознание. М., 2005. 338 с.

7. *Гурвич П.Б., Кудряшов Ю.А.* Лексические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. М.: Рус. яз., 1991. С. 327-343.

8. *Ковалёва А.В.* Этапы работы с лексикой при обучении РКИ // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 2. С. 231–233.

9. *Николина Н.Н.* Применение сравнительно-этимологического метода в изучении иностранных языков // Филологические науки. вопросы теории и практики. 2017. № 10-3(76). С. 201–203.

10. *Слесарева И.П.* Проблемы описания и преподавания русской лексики. М.: Русский язык, 1980. 176 с.

11. *Чыпсымаа О.О.* Этимологический комментарий языковых единиц как средство обучения иностранному языку // Вестник тувинского государственного университета. №4 Педагогические науки. 2013. № 4(19). С. 121–129.

12. *Шихшалилов М.П., Абдусаламов М.М.* Средства и способы семантизации лексики иностранного языка и принципы их использования // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3(88). С. 265–267.

N.V. Iukhimenko

(Peoples' Friendship University of Russia)

**PRESENTATION OF VOCABULARY AT RUSSIAN
LESSONS IN A SLAVIC AUDIENCE**

This article describes the presentation of lexical material in a Slavic audience while teaching Russian as a foreign language. The relevance of the study is due to the growing interest in the methodology of teaching Russian as a foreign Slavic language, the opportunity to apply the comparative material on related Slavic languages in teaching.

Keywords: vocabulary presentation, proto-Slavic lexical foundations, Russian as a foreign language, Slavic audience

ЭТНООРИЕНТИРОВАННАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Бахман Болук Нахджири
(Тегеранский университет)

Лейла Ханджани
(Гилянский университет)

ГРАММАТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ПЕРЕВОДЕ С ПЕРСИДСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ГЛАГОЛОВ ПРОШЕДШЕГО ВРЕМЕНИ)

Различия в русском и персидском языках создают проблемы для студентов, изучающих русский, которые чаще всего вызваны непониманием грамматики иностранного языка. В этой статье основное внимание уделяется интерференции между двумя языками. В ней анализируются ключевые факторы, вызывающие проблемы при переводе глаголов прошедшего времени.

Ключевые слова: интерференция, вид, русский язык, персидский язык

Исследователи, анализирующие процессы, происходящие при овладении вторым языком, впервые обратились к явлению языковой интерференции во второй половине двадцатого века. В 1957 году лингвисты, придерживающиеся теории бихевиоризма, ввели термин «трансфер», определяемый как «набор, созданный первыми языковыми привычками», которые влияют на использование учащимся иностранного языка [Ладо 1957]. Они рассматривали изучение иностранного языка как процесс переноса форм и значений своего родного языка и культуры на иностранный язык и культуру. По их словам, этот перевод регулируется изучающими язык, и они решают, основываясь

на своих языковых представлениях, что может быть передано, а что нет.

В 1980-х годах с ростом внимания лингвистов к лингвистическому феномену интерференции появляются и новые трактовки данного термина. Дулай и др. (1982) определили его как автоматический перенос поверхностной структуры первого языка на поверхностную структуру целевого языка. Они также использовали термин «межъязыковые ошибки», относящийся к тому же процессу интерференции. Лотт (1983) считал, что интерференция в основном представляет собой ошибки, возникающие в речи изучающих язык, которые можно проследить до их родного языка. Шарвуд Смит и Келлерман (1986) ввели термин «межъязыковое влияние», полагая, что он может относиться к таким явлениям, как трансфер, заимствование и избегание, охватывая все эти понятия в одном. Алдерсон (1984) в середине 80-х годов предложил использовать термин «интерференция» вместо широко используемого в то время термина «трансфер». Селинкер (1972) придерживается термина «трансфер» и различает два основных его типа: положительный и отрицательный. При положительном трансфере знание родного языка или иностранного облегчает овладение вторым/третьим языком, тогда как при отрицательной трансфере это, наоборот, оказывает негативное влияние, приводящее к ошибкам. Эта отрицательная передача иначе известна как интерференция.

Основываясь на наиболее распространенных повторяющихся ошибках в речи иранских студентов, изучающих русский язык, мы провели среди них опрос. Перед учащимися была поставлена задача перевести предложения с родного языка на соответствующий целевой язык, русский.

1. من چند بار رمان «جنگ و صلح» تولستوی را خوانده ام.
(*Man chand bar romane "Jang-o-Solh" e Tolstoy ra khandeam.*)

(*Я несколько раз перечитывал/перечитал «Война и мир» Толстого.*)

При переводе данного предложения 42,9% участников использовали НСВ глагола «перечитывал / перечитывала», чтобы показать совершенное время (перфект) в персидском языке, в то время как 57,1% участников выбрали СВ глагола «перечитал / перечитала» в качестве эквивалента в переводе.

Надо отметить, что у несовершенного вида выделяется и значение повторяемости (*Иногда я перечитывал писателей, которых особенно любил*), а у совершенного вида выделяется суммарное значение (*Он несколько раз повторил свой вопрос*). Суммарное значение развивается на основе конкретно-фактического значения. В суммарном значении повторяющееся действие представлено как единый акт (несколько раз повторил). Другими словами многократное действие якобы воспринимается как некое целое, а не как повторяющаяся реализация одного и того же действия.

Учитывая вышеупомянутые замечания, мы можем сделать вывод, что НСВ глагола «перечитывать» может быть в этом случае правильным вариантом для выражения значения перфекта в персидском языке. Следовательно для выражения суммарного значения в этом случае надо употребить простое прошедшее время (претерит) «خواندم/خواندم».

2. به ونداد زنگ زدی؟

(*Be Vandad zang zadi?*)

(*Ты звонил/позвонил Вандаду?*)

3. کاری را که از تو خواسته بودم انجام دادی؟

(*Kari ra kea z. to khaste budam anjam dadi?*)

(*Ты делал/сделал то, о чем я тебя просил/непросил?*)

4. آیا تا به حال پرندگانی را که به جنوب مهاجرت می کردند و تصویر زیبایی را در آسمان خلق کرده بودند، دیده بودید؟ متأسفانه امسال تا کنون هیچکس ندیده است، که آیا آن ها از جنوب بازگشته اند یا نه!

(Aya ta be hal parandegani ra ke be jonub mohajerat mikardand va tasvire zibai ra dar asman khalgh karde budand, dide budid? Moteasefane emsal takonun hichkas nadide ast, ke aya anha az jonub bazgashteand ya na!)

(Вы до сих пор видели/увидели улетающих на юг птиц, которые создавали/создали удивительные фигуры в небе? К сожалению, в этом году еще никто не видел/увидел возвращались/вернулись ли они или нет!)

В первом предложении среди участников 57,1% выбрали НСВ в качестве правильного варианта, в то время как 42,9% выбрали СВ.

Самым интересным фактом, касающимся второго предложения, было то, что никто не использовал НСВ глагола «делать». Процент использования глагола «просить» в этом предложении составил 81,82%, а для «попросить» – 18,18%.

Число выбравших НСВ глагола «видеть» в первой части третьего предложения составляет 90,9%, а выбравших СВ данного глагола – 9,09%. Во второй части 91,66% участников использовали НСВ и 8,33% – СВ. В большинстве случаев было употреблено слово «еще», а не «до сих пор».

Функцию глаголов несовершенного вида при передаче факта действия, имевшего место в прошлом, можно определить как констатирующую. Она проявляется чаще всего в диалогах и в изолированных сообщениях. Но не всегда точку зрения говорящего на действие при употреблении несовершенного вида можно выразить вопросом: было действие или не было? И все-таки основная функция несовершенного вида при передаче факта единичного действия в прошедшем времени остается констатирующей. Так, в самых различных ситуациях возникает потребность отметить, что данное действие не ново для говорящего, знакомо ему по опыту, поскольку оно уже имело место. Иную функцию имеют глаголы совершенного вида. Ее можно было бы назвать скорее

сообщающей, повествовательной. Употребляя глагол совершенного вида, говорящий сообщает о возникновении какого-либо действия в определенной ситуации.

Кроме того, со словом *когда-нибудь* глаголы в прошедшем времени сочетаются только в форме НСВ, в то же время с выражением *до сих пор не* и *все еще не* могут сочетаться глаголы обоих видов.

В этих предложениях автор только хочет знать, произошло ли действие или нет. По этой причине правильным эквивалентом будет НСВ глагола. Использование СВ глагола в таких случаях обозначает другое время в персидском языке, т. е. «перфект».

5. ونداد بعد از آنکه ایران را ترک کرد، رنج بسیاری کشید، چون نه می توانست به خانواده اش زنگ بزند و نه به آن ها نامه ای بنویسد، حتی وقتی که مطلع شد مادرش بعد از اینکه نامه ای از حکومت دریافت کرد مبنی بر اینکه او را در آلمان کشته اند، سخته قلبی کرده است.

(Vandad bad az inke Iran ra tark kard, ranje besiyari keshid, chon na mitavanest be khanevadeash zang bezanad van na be anha namei benevisad hatta vaghti mottale shod madarash bad az inke namei az hokumat daryaft karde mabni barinke u ra dar Alman koshteand, sekteye ghalbi karde ast.)

(Вандад страдал/пострадал много, после того как покидал/покинул Иран, так как не мог/смог ни звонить/позвонить ни писать/написать своей семье даже когда узнавал/узнал, что у его матери случался/случился сердечный приступ, когда она получала/получила письмо от правительства, в котором сообщалось/сообщилось, что его убили в Германии.)

В первой части этого предложения, хотя все однозначно, 33,3% участников выбрали «покидал», который используется, если Вандад несколько раз уезжал из России (а потом что-то случилось несколько раз), в то время как правильный вариант должен быть «покинул», что подразумевает, что действие произошло один раз в какой-то момент.

Тонкая разница между «страдал» и «пострадал» затрудняла перевод этой части предложения для студентов, что наглядно демонстрируют результаты опроса, когда студенты не смогли определиться с выбором правильного варианта. Количество тех студентов, которые выбрали СВ, составило 57,14%, а тех, кто выбрал НСВ, было 42,86%. На самом деле, при поиске в словарях и других ресурсах выясняется, что «пострадал» даже не является прямым аналогом «страдал», так как первое означает, Вандад «получил некоторый ущерб», в то время как второе утверждает, что он «испытал страдания». Только 16,7% студентов выбрали СВ глагола «мочь», в то время как остальные предпочли использовать НСВ. Но в обоих случаях в переводах использовалось только СВ глаголов «звонить» и «писать». «Не мог писать письмо» имеет смысл только в том случае, если мы говорим о процессе написания какого-то конкретного письма (которое он не смог выполнить); в противном случае используется «не мог написать письмо / письма» (родительный падеж письма может звучать несколько более книжно или подразумевать «даже ни одного письма»; возможность его появления связана с отрицанием глагола). «Не мог звонить» означает, в основном, «не смог совершать звонки», в то время как «не мог позвонить» означает «не смог совершить (даже) (один) звонок».

Категория аспекта оказалась одной из самых сложных при изучении русского языка иранскими студентами. Учащиеся смешивают русские аспекты, пытаясь проследить сходство между персидским и русским языками, которое не всегда существует из-за структурных различий между этими языками.

Данные, собранные в ходе исследования, показывают, что в большинстве случаев не наблюдается никакой интерференции в переводе учащимися видов, обозначающих прогрессивные или привычные действия. Но в тех случаях, когда в персидских предложениях используется

преждепрошедшее время (плюсquamперфект), учащимся трудно выбрать правильный вид.

Другими факторами, которые играют важную роль в выборе правильного вида, являются такие наречия, как «часто», «когда-нибудь», «до сих пор» и союзы как «как только». Более того, в ходе этого исследования было обнаружено, что самая сложная проблема при переводе с персидского на русский – выбрать правильный вид для простого прошедшего времени (претерита) и перфекта.

Многие иранские студенты, изучающие русский язык, принявшие участие в этом исследовании, путаются при переводе текста с персидского на русский, главным образом потому, что они изучают понятие вида в одноязычных учебниках и поэтому довольно плохо знакомы с переводом понятия времени в персидском языке. Тем не менее, это предположение должно быть подтверждено проведением дополнительных исследований в этой области для поиска наилучшего объяснения этого понятия иранским студентам. Кроме того, такое исследование может помочь преподавателям разработать новые подходы к обучению категории вида иранских студентов.

Литература

1. *Lado, R.* Linguistics across cultures. Ann Harbor: The University of Michigan Press, 1957.
2. *Dulay, H. C., Burt, M. K., & Krashen, S.* Language two. New York, NY: Oxford University Press, 1982.
3. *Lott, D.* Analysing and counteracting interference errors. *ELT Journal*, 37(3), 256-26, 1983.
4. *Sharwood Smith, M., & Kellerman, E.* Crosslinguistic influence in Second Language Acquisition. New York, NY: Pergamon Press, (1986).
5. *Alderson, J. C.* Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In J. C. Alderson, & A. H. Urquhart

(Eds.), Reading in a foreign language (pp. 1-27). London, UK: Longman, 1984.

6. *Selinker, L.* Interlanguage. IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10(1-4), 209-232, 1972.

7. *Караванов А.А.* Виды Русского Глагола: Значение и Употребление. Москва, 2005. С. 40-122.

احمدی گیوی حسن، دستور زبان فارسی: فعل، شرکت نشر قطره، 1384.

Bahman Bolouk Nakhjiri

(University of Tehran)

Leyla Khanjani

(Gilan University)

GRAMMATICAL INTERFERENCE IN TRANSLATION OF PAST TENSE VERBS FROM PERSIAN TO RUSSIAN

Russian and Persian languages differences create problems for students studying Russian as a foreign language. These problems are most often caused by a misunderstanding of the grammar of a foreign language. This article focuses on grammatical interference between the two languages and analyzes the key factors causing problems in the translation of past tense verbs, given the absence of the concept of “вид” in Persian language.

Keywords: Interference, Aspect, Russian Language, Persian Language

Ван И

(Российский университет дружбы народов)

КОНЦЕПТ «ЗВЕЗДА» В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

В статье анализируется концепт «звезда» в русской и китайской языковой картине мира. Характерны концептуальные значения космонима «звезда» для двух лингвокультур.

Ключевые слова: концепт, звезда, языковая картина мира, лингвокультура

Концепт, по мнению В.Н. Телии, это всё то, что мы знаем об объекте во всей его экстенсии [Телия 1995]. При таком понимании термина «концепт» язык играет второстепенную роль, он является только вспомогательным средством, формой языкового сгустка культуры концепта [Сяньдай 1984; 32].

Концепты, являющиеся компонентами языковой картины мира, определяют разные уровни представлений о мире в сознании носителей разных языков. Исследователей больше всего интересуют «ключевые концепты», определяющие константы жизни человека и основу представлений о бытии в целом в рамках конкретной национальной культуры [Зализняк, Левонтина, Шмелев 2005; 10]. К таким концептам относится концепт «звезда».

С лексической стороны «звезда» имеет различные значения, обладает определенными физическими параметрами и свойствами. В Малом академическом словаре русского языка представляются следующие значения данного слова: «небесное тело, по своей природе сходное с Солнцем, вследствие огромной отдаленности видимое с Земли как светящаяся точка на ночном небе» [Словарь русского языка 1999; 600]. С другой стороны, это культурно значимый образ.

Концепт «звезда» представляет собой образ окружающего мира, который можно наблюдать и описать. Образ «звезда» можно встретить в разных картинах мира русской, китайской и др. В русской и китайской картине мира понятию «звезда» даются общие и различные образно-метафорические и символические значения. Для русского и китайского языков значения судьбы, участи, счастья, удачи и надежды являются общими.

В русской культуре наблюдаются такие концептуальные значения космонима «звезда»:

1. Звезда – символ знаменитости, выдающегося человека своими талантами и заслугами в обществе: *Ни одной зимы не проходило без того, чтобы не приезжала какая-нибудь звезда. (А. Чехов) / На него еще в гимназии смотрели как на будущую звезду. (В. Короленко);*

2. Звезда – символ predetermined счастья, благоприятной судьбы: *Взошла звезда славы. / Верить в свою звезду. / Родиться под счастливой, несчастной звездой;*

3. Звезда – символ личности как воплощение predetermined судьбой счастья: *На звёзды глядишь ты, звезда моя ясная. (В. Соловьёв) / Звезда моего счастья. Но где ж Зарема, звезда любви, краса гарема? (А. Пушкин);*

4. Звезда – символ надежды и веры: *просит – чтоб обязательно была звезда! – клянется – не перенесет эту беззвездную муку! (В. Маяковский);*

5. Звезда – символ бессмертия и вечности: *Звезда губителя потухла в вечной мгле, и пламенный венец померкнул на челе! (А. Пушкин);*

6. Звезда – символ далёкого, недостижимого, высокого, символ удачи, который освещает путь человека, ведёт его к цели: *Звезда со звездой говорит! (М. Лермонтов).*

В китайской лингвокультуре:

1. Звезда – символ мелких и минимальных вещей: *星星之火可以燎原。—毛泽东 (Одна искра может разжечь степной пожар.)*

2. Звезда – символ изменения времени и течения времени: *天上星河转,人间帘幕垂。—李清照 (В небе постоянно вращается Млечный Путь и движутся звезды, но завеса мира людей свисает и падает неподвижно.)*

3. Звезда – символ серебристо-белых волос: 星星白发, 生於鬢垂。—左思 (*Немного седых волос, растущие от висков.*)

4. Звезда – символ романтики. 似此星辰非昨夜, 为谁风露立中宵。—黄景仁 (*Звезды предо мною уже не звезды прошлой ночи, для кого я стоял на ветру всю ночь?*)

5. Звезда – символ судьбы и участия человека: 我生之辰, 月宿南斗。—韩愈 (*В день, когда я родился, луна была на юге.*)

Для русской и китайской лингвокультур концепт «звезда» представляет такие сходные значения, как: знаменитость, талант, счастье, судьба, успех. В китайских и русских произведениях образ «звезда» представлен в значении влияния Звезды на судьбу человека. Китайцы часто ассоциируют его как символ времени, романтики, судьбы человека, а русские связывают с символом знаменитости, счастья, бессмертия и вечности

С давнейших времен понятие «звезда» играет большую роль в китайских традициях и легендах. По китайскому обычаю, у каждого человека есть на небе «своя звезда», которая освещает путь, ведёт к цели. Даосизм изображает звезды как небесную сеть, протянутую через космическую дыру – метафора единства Вселенной. На китайском ритуальном платье крупные пуговицы – символ Солнца и Луны, маленькие – звёзды. Звезда, или звёзды, с Солнцем и Луной символизирует духовную мудрость правителей.

При сравнении концепта «звезда» в русском и китайском языках, не трудно заметить, что «звезда» приобретает символическое и мифологическое значения не только в поэзии, но также в фольклоре и пословицах. Описание понятия «звезда» более характерно для фольклорных и мифологических произведений. В русских литературных произведениях главной является не сама

природа, а чувство, которое хотел передать писатель посредством изображения пейзажа. Концепт «звезда» в этих произведениях помогает вовлекать читателей в мир, созданный писателями.

В китайской поэзии значение понятия «звезда» представляет собой взаимосвязь чувств и надежд человека с природой, даже с историей. Среди них типичным символом является Пастух (牛郎 Нью-лан) и Ткачиха (织女 Чжиньюй). История празднования Циси – Китайского Дня Влюбленных, неразрывно связана с древнекитайской легендой о них. Это пронзительная история любви между Ткачихой, символизирующей звезду Вега, и Пастухом, представляющим звезду Альтаир. Их любовь не допускалась, поэтому они были сосланы на противоположные берега небесной реки как символа Млечного Пути. Раз в год, в 7-й день 7-го лунного месяца, стая сорок строила мост, чтобы воссоединить влюбленных на один день. Пастух и Ткачиха произошли от поклонения людей природным небесным явлениям и позже превратились в праздник Циси. Во время праздников женщины загадывают желания звездам Веги и Альтаиру на небе, надеясь на мудрость, ловкую руку и удачное замужество. И Пастух и Ткачиха символизируют безгрешную и преданную любовь. Они стали типичным художественным образом и вечной темой в художественных произведениях.

Исследование концепта «звезда» в русской и китайской картинах мира, репрезентированных в художественном тексте, приобретает ценное значение в том, что можно обнаружить, как индивидуальная концептуальная система отражает коллективную систему представлений, сложившуюся в данной культуре, а иногда и влияет на нее. Таким образом, в образно-метафорическом и символическом аспекте анализ концепта «звезда» показал важность для изучения русской и китайской культур и языков.

Литература

1. Зализняк А.А. Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира / А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев // Сборник статей. М.: Языки славянской культуры, 2005. 544 с.
2. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Т. 1. А—Й. 750 с.
3. Сяньдай Ханьюй Цыдянь (Словарь современного китайского языка, изд. Группой словарей Института языка АОН КНР). Пекин, Шаньуйиньшугуань, 1984. 1869 с.
4. Телия В.Н. К проблеме связанного значения слова: гипотезы, факты, перспективы [Текст] / Язык-система. ... Язык - способность: сб. научн. тр. М.: Наука, 1995. С. 25-36.

Wang Yi

(Peoples' Friendship University of Russia)

THE CONCEPT "STAR" IN THE RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

The article analyzes the concept of "star" in the Russian and Chinese language picture of the world. The conceptual meanings of the cosmonym "star" for the two linguistic cultures are peculiar .

Keywords: concept, star, language picture of the world, linguistic culture

М.Г. Доган

(Российский университет дружбы народов)

ВОЗВРАТНЫЕ ГЛАГОЛЫ, УТРАТИВШИЕ СЕМАНТИЧЕСКИЕ СООТНЕСЁННОСТИ С НЕВОЗВРАТНЫМИ КОРРЕЛЯТАМИ (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье анализируется лексическая соотнесённость возвратных глаголов, входящих в лексический минимум по

русскому языку как иностранному, с переходными – невозвратными глаголами; описываются возвратные глаголы, утратившие семантические связи с соответствующими переходными глаголами, определяется их место в практическом курсе русского языка для иностранцев.

Ключевые слова: возвратные глаголы, переходные глаголы, лексическая соотнесённость

Значительную часть лексического минимума практического курса русского языка как иностранного составляют возвратные глаголы. К возвратным относятся все глаголы с постфиксом *-ся (-сь)*, за исключением глаголов страдательного залога. Основная грамматическая функция постфикса *-ся (-сь)* определяется как формальное выражение общего значения непереходности [Грамматика современного русского литературного языка 1970; 353].

Возвратные глаголы имеют специфические особенности, одной из которых является их лексическая соотнесённость с невозвратными (переходными) глаголами, с которыми они образуют пары. Большинству возвратных глаголов свойственно соотношение с производящими невозвратными – переходными глаголами по значению, например: *мыться – мыть, одеваться – одевать, видаться – видеть, знакомиться – знакомить, начинаться – начинать, открываться – открывать* и др.

Возвратные и соответствующие невозвратные глаголы употребляются в составе функционально эквивалентных конструкций, передающих тождественное содержание, но различающихся структурно, поскольку они отражают разные субъектно-объектные отношения. Так, в предложении с возвратным глаголом субъект действия представлен подлежащим, а объект дополнением – существительным в косвенном падеже: *Мы интересуемся результатами конкурса. Все радуются успехам наших спортсменов.* В предложении с переходным глаголом объект занимает позицию подлежащего, а субъект – позицию дополнения:

Нас интересуют результаты конкурса. Всех радуют успехи наших спортсменов.

Аналогично функционируют возвратные и соответствующие невозвратные глаголы в синонимических конструкциях – неопределенно-личных и личных предложениях: *История изучается на первом курсе. Картина вставляется в рамку. Историю изучают на первом курсе. Картину вставляют в рамку.*

В практике преподавания русского языка как иностранного основное внимание уделяется возвратным глаголам, составляющим пары по признаку переходности / непереходности, возвратности / невозвратности.

Следует отметить, что в русском языке имеется немалое количество возвратных глаголов, утративших лексическую соотнесённость с переходными глаголами, от которых они образованы. Отсутствие семантической связи между возвратными и невозвратными - переходными глаголами наблюдается в таких группах возвратных глаголов, которые в силу употребительности, коммуникативной значимости включаются в практический курс русского языка для иностранцев уже на ранних этапах обучения. Это глаголы собственно-возвратной, взаимно-возвратной и общевозвратной семантики.

В группе собственно-возвратных глаголов, разошедшимися в значении, являются: *готовиться – готовить, добиваться – добивать, относиться – относить, собираться – собирать, братья – брать, бросаться – бросать, пытаться – пытаться* и ряд других. Сравним: *добросовестно относиться к работе и относить документы на подпись ректору; собираться уехать и собирать вещи; бросаться на помощь и бросать камни.*

В группе взаимно-возвратных глаголов, утратившими семантические связи, являются: *делиться – делить, договариваться – договаривать, переписываться – переписывать, прощаться – прощать, торговаться –*

торговать и др. Сравним: *Пора прощаться и идти домой. Можно прощать ошибки, нельзя прощать обман.*

В группе общевозвратных глаголов также имеются утратившие семантические связи глаголы: *заниматься – занимать, приниматься – принимать, называться – называть, находиться – находить, приходиться – приходить, получаться – получать, состояться – состоять* и другие. Сравним: *Арсен занимается плаванием. Он занимает первые места; Нина Петровна всегда приходит на работу вовремя. Иногда ей приходится брать такси.*

Лингвисты выделяют в особую группу глаголов из нетождественных по значению пар возвратного глагола и невозвратного с местоимением *себя*: *сердиться – сердить себя, злиться – злить себя, раздражаться – раздражать себя, видеться – видеть себя, чувствоваться – чувствовать себя*. Это явление определяется как «нетривиальное соотношение между исходным невозвратным глаголом и возвратным дериватом». К данной группе относятся случаи, когда «возвратный глагол нетривиальным образом отличается от невозвратного по значению и это отличие не сводимо ни к одному из основных употреблений *-ся*» [Материалы к Корпусной грамматике русского языка 2016; 308].

Методисты выделяют группу возвратных глаголов, высказывания с которыми и соответствующими невозвратными глаголами передают одно и то же фактическое содержание, но различаются способом представления этого содержания, отражающим различное осмысление отношений между предметами высказывания. К таким глаголам относятся «учить – учиться»: *учить иностранный язык – учиться иностранному языку; «готовить-готовиться»: готовить выступление – готовиться к выступлению; «делить-делиться»: делить хлеб – делиться хлебом* [Лобанова 1966; 80].

С синтаксической точки зрения, в конструкциях с глаголами, разошедшимися в значении, не наблюдается изменение ролей подлежащего и дополнения, например: *Лаборатория занимает две комнаты. – Наша группа занимается в пятой аудитории. // Студент не находит свою фамилию в списке. – Сейчас студенты находятся в конференц-зале.*

Неразличение возвратных и переходных глаголов, утративших семантическую соотнесённость, проявляется в речи иностранных учащихся в ошибках типа: **Наша семья состоит из пяти человек. *Как ты относишь к этой проблеме. *Али всегда занимается мое место в аудитории. *Ахмат много работает и добивает больших успехов.*

Как показывает анализ учебных материалов, некоторые близкие по значению возвратные и невозвратные глаголы вводятся и активизируются уже на начальном этапе обучения. Первыми, как правило, вводятся глаголы *учить* и *учиться*, на их примере демонстрируется, во-первых, свойство переходных глаголов обозначать действие, переходящее на объект, и управлять существительным, обозначающим этот объект: *учить (что?) слова, правила, тексты, стихи*; во-вторых, демонстрируется и объясняется роль частицы (постфикса) *-ся* – придавать глаголу значение действия, не переходящего на объект, например: *учиться (где?) в школе, в университете, в колледже, в институте.*

Глагольный словарь учащихся пополняется за счёт употребительных, в том числе и возвратных глаголов, таких как *находиться, называться, заниматься, здороваться, прощаться* и др. Вначале глаголы даются как лексические единицы без сопоставления с соответствующими невозвратными глаголами, например, в таких предложениях: *Где находится ваш родной город? Как он называется? Обычно я занимаюсь дома, иногда в читальном зале.*

Постепенно по мере накопления лексических единиц возвратные глаголы, их невозвратные корреляты

сопоставляются, дифференцируются и лексически, и грамматически; систематизируются, группируются с учётом как синтаксических, так и семантических признаков предложений, в которых возвратные и соответствующие невозвратные глаголы употребляются [Книга о грамматике 2018; 639]. Для этого используются различные приемы, такие, как вербальное объяснение на родном языке или языке-посреднике, толкование, включение в контекст, а затем и в микротексты. Закрепляются глаголы в процессе выполнения большого количества устных и письменных тренировочных упражнений. Запоминанию и правильному употреблению способствует наглядное упорядоченное представление глаголов в виде таблиц [Широченская, Хавронина 2002; 133].

Возвратные глаголы, их значение и употребление, соотношение с невозвратными глаголами – «сквозная» тема, работа над данной темой ведётся в течение всего периода обучения иностранцев русскому языку.

Литература

1. Грамматика современного русского литературного языка. Академия наук СССР Ин-т русского языка, 1970.
2. Книга о грамматике. Для преподавателей русского языка как иностранного / Под ред. А.В. Величко. СПб.: Златоуст, 2018. 752 с.
3. *Лобанова Н.А.* О соотношении конструкций с возвратными и невозвратными глаголами. // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. 1966. №4. С.76 – 78.
4. Материалы к Корпусной грамматике русского языка. Глагол. Часть I. СПб.: Нестор-История, 2016. 448 с.
5. *Чагина О.В.* Возвратные глаголы в русском языке. Описание и употребление: учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся. М.: Русский язык. Курсы, 2009. 264 с.
6. *Широченская А.И., Хавронина С.А.* Работа над глаголами на начальном этапе // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. М.: РУДН, 2002. С.133-134.

M.G. Dogan

(Peoples' Friendship University of Russia)

**REFLEXIVE VERBS THAT LOST SEMANTIC
RELATIONSHIP WITH IRREGULAR CORRELATES
IN A LINGUODIDACTIC ASPECT**

The article analyzes the lexical correlation of reflexive verbs included in the lexical minimum of Russian as a foreign language, with transitive non-reflexive verbs. Reflexive verbs that have lost their semantic links with the corresponding transitive verbs are described, their place in the practical course of Russian language for foreigners is determined.

Keywords: reflexive verbs, transitive verbs, lexical correlation

Жэнь Ваньин

(Российский университет дружбы народов)

**УЧЕТ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ
И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ
КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ В ПРЕПОДАВАНИИ
РУССКОГО ЯЗЫКА**

Статья посвящена изучению национально-культурных и этнопсихологических особенностей китайских учащихся и их влиянию на обучение русскому языку. Перспективно дальнейшее исследование национально-ориентированного подхода к преподаванию РКИ.

Ключевые слова: русский языка как иностранный, китайские студенты, адаптация, культура, менталитет

Будучи дружественным соседом Китая, Россия всегда привлекает китайских студентов. Они адаптируются к учебе и жизни в чужой стране, получают знание и опыт, однако, при этом сталкиваются с различными проблемами в связи с разницей в культуре и менталитете двух стран.

Было проведено много исследований об адаптации китайского учащегося к новой языковой и культурной среде в России. Можно сделать вывод, что большинство китайских студентов постепенно адаптируются к новому образу жизни и учебе. Однако также встречаются трудности в языковом, культурном, учебном и психологическом аспектах [Ли Шухуа, Су Линфэн 2020; Чжао Цяньин 2020; Сюй Цзюаньцзюань, Лю Цзе 2019].

Культурные различия у китайцев и русских обусловлены разницей в образе мышления. Первые склонны заменять рациональность и логику чувственностью, интуицией и символизмом; а вторые подчеркивают рациональность, правила и законы [Ли Шухуа, Су Линфэн 2020].

По мнению Н.Ю. Филимоновой, китайское мышление традиционно ориентировано не на личность, как у европейцев, а на семью. Автор пишет, что такая привязанность к родным и близким приводит к «чрезмерной родительской опеке» [Филимонова 2014], в результате чего китайские молодые учащиеся не приучены к самостоятельной работе и самоконтролю, не хотят себя показывать, что объясняет их трудность адаптации к российской образовательной системе.

Обычно китайские студенты лучше овладевают письмом и чтением, и испытывают трудности при овладении аудированием и говорением. Им тяжело развивать собственную речь и усваивать навыки коммуникации. Немало китайских учащихся стесняются говорить по-русски, что не дает возможность исправить им фонетические ошибки.

Но при этом стоит отметить, что многие китайские учащиеся очень исполнительны и усердны, поэтому они могут усваивать большой по объему лексический и грамматический материал.

У китайцев своеобразный менталитет. О.В. Низкошапкина перечисляет такие национальные особенности, как уважение к старшим, к семье, любовь к национальной культуре, истории, традициям, высокая работоспособность, склонность к неустанному труду, строгому порядку, точности, детализации, жесткая иерархия и контроль и т. д. [Низкошапкина 2013]. Эти особенности в большой степени влияют на изучение русского языка.

Е.Г. Доронина перечисляет ситуации, где китайские учащиеся испытывают затруднения в связи с различием речевых этик двух стран [Доронина 2014]:

– комплимент и ответ на него. Русские преподаватели иногда получают недоуменный ответ на комплимент от китайского студента «Нет, нет». Это связано с тем, что в китайской речевой культуре скромность является хорошей чертой человека;

– ответ на традиционные вопросы «Как дела?». Ответы «Так себе» или «Не очень», на взгляд китайцев, являются неприятным признаком навязывания своих проблем окружающим людям. Носители китайской культуры редко делятся своими проблемами с другими людьми, кроме родных и близких друзей;

– выражение несогласия и его восприятие. Китайцы редко откровенно выражают несогласие. За высказыванием китайцев часто кроется скрытый смысл, что может вызвать недопонимание. Более того, прямота русских часто воспринимается китайцами как резкость и агрессивность.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что китайские учащиеся часто сталкиваются с различными проблемами в процессе адаптации к новой языковой и культурной среде, так как китайский менталитет сильно отличается от русского. Другой образ мышления и другие национальные особенности также влияют на изучение русского языка.

В процессе обучения преподаватели РКИ должны учитывать национально-культурные и этнопсихологические особенности иностранного учащегося, объяснять русскую речевую этику, чтобы повышать эффективность формирования языковой и коммуникативной компетенции иностранного учащегося.

Литература

1. *Доронина Е.Г.* Обучение китайских студентов русскому речевому этикету на занятиях по РКИ // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: сборник материалов III-ей Международной научно-методической конференции. Воронеж: Импри, 2014. С. 91-95.

2. *Ли Шухуа, Су Линфэн.* Исследование восприятия китайских студентов российскими СМИ и адаптивности китайских студентов в России // Знания и действия. 2020 (02).

3. *Низкошапкина О.В.* Развитие языковой и коммуникативной компетенции китайских учащихся // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2013. № 2. С. 74-78.

4. *Сюй Цзюаньцзюань, Лю Цзе.* Исследование адаптивности китайских студентов в рамках трансграничного образовательного сотрудничества между китайскими и российскими пограничными университетами – на примере Маньчжурского колледжа // Наблюдение за образованием. 2019, 8(04). С. 136-138.

5. *Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С.* Китайские студенты в вузах России // Высшее образование в России. 2014. № 8-9. С. 76-81.

6. *Чжао Цяньин.* Исследование и анализ текущей ситуации кросс-культурной адаптации китайских студентов в России // Цяюань, 2020(09). С. 83-85.

Wanying Ren

(Peoples' Friendship University of Russia)

**CONSIDERING NATIONAL-CULTURAL
AND ETHNO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS
OF CHINESE STUDENTS IN TEACHING
THE RUSSIAN LANGUAGE**

The article is devoted to the study of national-cultural and ethnopsychological characteristics of Chinese students and their influence on Russian language teaching. Further research of a nationally oriented approach to teaching Russian language is promising.

Keywords: Russian as a foreign language, Chinese students, adaptation, culture, mentality

Ю.Ж. Зимодра

*(Казахстанский филиал Московского государственного
университета)*

**ПРОГРАММА «ОБНОВЛЁННОГО СОДЕРЖАНИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ» КАЗАХСТАНА ПО РУССКОМУ
ЯЗЫКУ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ**

В данной статье освещаются изменения в методике преподавания русского языка в Республике Казахстан в контексте программы обновлённого содержания образования.

Ключевые слова: русский язык, письменная речь, Обновлённое содержание образования в Республике Казахстан

С 2015 года в системе образования Республики Казахстан начались глобальные изменения. Самым важным из них стало внедрение программы «Обновлённого содержания образования» [Указ Президента Республики Казахстан].

Новшества затронули все учебные дисциплины, но наиболее сильные изменения произошли в методике преподавания русского языка и как родного, и как неродного.

Целью данной статьи является освещение изменений в методике преподавания русского языка как неродного, в особенности связанных с обучением письменной речи, которые были вызваны программой «Обновлённого содержания образования», принятой в РК.

Выбранный курс обучения русскому языку, базирующийся на коммуникативном подходе, вызвал необходимость создания соответствующих учебников. Обновлённая программа по русскому языку вступила в силу с изданием учебников алматинского издательства «Мектеп» (авторы Сабитова З.К., Скляренко К.С.), утверждённых Министерством образования и науки Республики Казахстан.

Современная школьная программа ориентирована на коммуникативный подход к изучению языка, а её цель – сформировать у учащихся должные навыки коммуникации посредством практики во всех видах речевой деятельности на материале определённых тем. В связи с этим содержание учебников существенно изменилось. В соответствии с обновлённой программой информация подаётся детям в виде тем. Так, например, учебник 5 класса вместо привычных грамматических тем (Язык и общение; Вспоминаем, повторяем, изучаем; Синтаксис. Пунктуация. Культура речи; Фонетика. Орфоэпия. Графика. Орфография; Лексика) [Ладыженская 2012; 189-191] содержит четыре раздела [Сабитова, Скляренко 2018]: 1. Культура; 2. Мир вокруг нас: транспорт и инфраструктура; 3. Жизненные ценности; 4. Мир профессий.

Таким образом, заданиям, связанным непосредственно с обработкой грамматического материала, уделяется относительно небольшое количество времени. Рассмотрим данный вопрос более подробно на примере сравнения учебников обновлённой программы с классическими.

Исходя из требований коммуникативного подхода, учебник ставит своей целью развить у учащихся языковую

компетенцию, которая позволит им грамотно формулировать мысли в соответствии с ситуацией общения, вступать в дискуссии, отстаивать свою точку зрения и т. д. [Программа элективного курса].

При этом создатели учебника также ставят целью мотивировать учащихся к участию в общении на русском языке посредством развлекательных форм заданий: игра в ассоциации, решение поисковых задач, проведение экспериментов со словами, составление синквейнов, визитных карточек, словесных портретов и т. д. [Программа элективного курса].

Учебник предлагает следующий перечень грамматических и лексических тем, установленный Министерством образования РК, который мы разделили для удобства по ярусам системы языка:

I. Лексика: многозначные слова, синонимы, антонимы; **II. Морфология:** имя существительное, имя прилагательное, местоимение; **III. Синтаксис:** обращение, однородные члены, сравнительные обороты, прямая речь; **IV. Средства выразительности:** эпитет, градация, сравнение, эмоционально окрашенные слова.

Данный список тем помогает реализовать одну из задач обучения в области предметных результатов, которая заключается в том, что учащиеся должны освоить весь спектр фактических знаний о русском языке и научиться применять их на практике.

Для реализации этих задач грамматические темы в учебнике представлены не в соответствии с ярусами системы языка, а в контексте определённых тем разделов, предлагаемых школьникам для обсуждения. Такое распределение материала вызывает у учащихся непонимание общих закономерностей языка как системы и его функционирования, так как темы, которые в классических учебниках представляют одно целое (например, «Имя существительное: морфологические признаки,

синтаксическая функция»), могут быть отделены друг от друга.

Для сравнения, классический учебник имеет следующие разделы, в которых темы соответствуют наименованию самого раздела, а также идут в логически обоснованной последовательности для упрощённого восприятия и осознания представленной информации [Капенова 2018]: повторение, синтаксис и пунктуация, графика и орфография, фонетика и орфоэпия, лексика и культура речи, морфемика, морфология.

Ещё одной особенностью обучения по обновлённой программе является привнесение этнокультурного компонента. Это означает, что учащиеся получают информацию о национально-культурной специфике не только русского языка и народа, но и казахского и других народов, проживающих на территории РК. По мнению авторов программы это способствует развитию устной и письменной речи, повышению культуры общения, формированию речевого этикета [Программа элективного курса].

В учебниках обновлённой программы значительно уменьшилось количество заданий, связанных с письмом. Оставшиеся задания представляют собой в основной своей части стандартные грамматические упражнения. Однако по сравнению с классическими учебниками добавилось большое количество письменных заданий, связанных с выражением собственного мнения, впечатления и ощущений. Это продиктовано коммуникативным подходом, так как целью обучения является адаптация ребёнка в обществе посредством использования языка как инструмента в пределах коммуникации.

Несомненно, классические задания на отработку орфографии и пунктуации в учебнике присутствуют, но в довольно малом количестве. В новых учебниках

подавляющим видом речевой деятельности для активизации лексико-грамматического материала является говорение.

При этом разрозненность изучаемых лингвистических тем не только не создаёт в сознании учеников комплексное представление о языке как системе, но и путает их в жанрах письменных заданий. Так, например, в конце учебника 9 класса приведён список текстов разных жанров, которыми должен овладеть ученик к концу года. При этом сами жанры не объясняются с точки зрения стилистики (данный раздел науки о языке в рамках обновлённой программы не упоминается). Список необходимых письменных жанров, порядок сохранён [Сабитова, Бейсембаев 2018; 248]: дискуссионное эссе, заметка в газету, конспект, научная статья, обзор литературы, отчёт о поездке, пересказ текста, презентация, тезисный план текста, цитатный план текста.

Несомненно, данные жанры должны преподаваться в рамках изучения функциональных стилей языка.

В качестве негативной тенденции казахстанской методики преподавания русского языка также следует отметить крайне редкие случаи использования следующих типов заданий: диктант, словарный диктант, классическое сочинение (предпочтение отдаётся эссе) и изложение.

Это отрицательно сказывается на формировании навыков письменной речи у детей, так как данные задания являются базовыми для обучения письму. Они помогают как оттачивать навыки графики, каллиграфии и орфографии, так и развивать память, строить причинно-следственные связи, развивать внимательность, что является важным этапом обучения ребёнка в средней школе.

Делая выводы, важно отметить, что тенденция к антропоцентризму, отражённая в выбранном Министерством Образования РК коммуникативном подходе, является положительной с той точки зрения, что помогает детям освоиться в рамках коммуникативного акта при общении на русском языке, развивает речевую компетенцию и помогает

ребёнку социализироваться. Тем не менее, учебный материал не лишён недостатков. Самыми главными из них, на наш взгляд, являются: отсутствие системности при обучении теоретическому материалу, многочисленные ошибки в распределении тем, недостаточное количество грамматического материала по сравнению с классическими учебниками. Сокращение либо отсутствие таких важных для обучения письменной речи видов упражнений, как диктант, словарный диктант, сочинение, изложение, и бессистемная подача информации привели к тому, что отработка навыков письма стала иметь второстепенный характер по отношению к остальным видам речевой деятельности (говорению в частности). Превалирование игровых жанров и визуальной составляющей положительно сказывается на восприятии ребёнком урока, однако в недостаточной степени способствует осознанию материала. Поставленные в соответствии с требованием Министерства образования РК «личностные задачи» помогают учащимся обогащать знания культуры посредством подбора культурно значимого языкового материала и изучения сквозных тем. В целом, на наш взгляд, после введения коммуникативного подхода учебник русского языка стал больше похож на учебник иностранного языка. Дети в Казахстане – в основном билингвы. Они владеют русским языком почти так же хорошо, как и родным. Применение данного подхода в рамках языковой ситуации в Казахстане считаем не совсем оправданным. После перехода на обновлённую программу обучения наблюдается значительный регресс достижений учащихся по дисциплине: заметно снизился уровень грамотности, и, очевидно, выражать мысли в письменном виде им стало намного труднее. Коммуникативный подход в данном случае ведёт к заметному обеднению как письменной, так и устной речи учащихся.

Литература

1. *Капенова Ж.Ж.* Учебник русского языка за 6 класс. Алматы: «Арман-ПВ», 2018. 208 с.
2. *Программа элективного курса.* [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://smk.edu.kz/>
3. *Ладыженская Т.А., Баранов М.Т., Тростенцова Л.А. и др.* русский язык. Часть 1. М.: «Просвещение», 2012. 192 с.
4. *Сабитова З. К., Бейсембаев А. Р.* Учебник русского языка за 6 класс. Часть 1. Алматы: «Мектеп», 2018. 177 с.
5. *Сабитова З. К., Бейсембаев А. Р.* Учебник русского языка за 6 класс. Часть 2. Алматы: «Мектеп», 2018. 185 с.
6. *Сабитова З. К., Бейсембаев А. Р.* Учебник русского языка за 9 класс. Алматы: «Мектеп», 2018. 257 с.
7. *Сабитова З. К., Склярченко К. С.* Учебник русского языка за 5 класс. Часть 1. Алматы: «Мектеп», 2018. 177 с.
8. *Сабитова З. К., Склярченко К. С.* Учебник русского языка за 5 класс. Часть 2. Алматы: «Мектеп», 2018. 153 с.
9. *Сабитова З. К., Склярченко К. С.* Учебник русского языка за 7 класс. Алматы: «Мектеп», 2018. 305 с.
10. *Сабитова З. К., Склярченко К. С.* Учебник русского языка за 8 класс. Алматы: «Мектеп», 2018. 266 с.
11. *Указ Президента Республики Казахстан от 1 марта 2016 года № 205.* [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1600000205>

Y.Zh. Zimodra

(Kazakhstan Branch of Lomonosov Moscow State University)

THE PROGRAM "UPDATED EDUCATIONAL CONTENT" OF RUSSIAN LANGUAGE IN KAZAKHSTAN: PLUSES AND MINUSES

This article highlights the changes in the methodology of teaching Russian in the Republic of Kazakhstan in the context of the program of the updated content of education.

Keywords: Russian language, writing skills, updated content of education in the Republic of Kazakhstan

Л.А. Золотарева, С.А. Капицына

(Дальневосточный федеральный университет)

СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КИТАЙСКИМИ УЧАЩИМИСЯ

Рассматриваются вопросы отличия синтаксических фразеологизмов от других фразеологических единиц, особенности их восприятия в процессе обучения китайских учащихся, предлагаются некоторые варианты решения лингводидактических задач.

Ключевые слова: синтаксические фразеологизмы, языковые системы, китайские учащиеся, лингводидактика

Интерес к изучению фразеологических единиц в русском языке не ослабевает в течение нескольких сот лет. Ещё М.В. Ломоносов в 18 веке активно исследовал и описывал «фразесы» русского языка (Словарь Академии Российской, 1789 - 1794). Многие известные учёные-русисты (В.Л. Архангельский, В.В. Виноградов, А.М. Пешковский, Ф.Ф. Фортунатов, А.А. Шахматов, Н.Ю. Шведова и др.) изучали вопросы функционирования фразеологических единиц (ФЕ). Однако, следует отметить, что до сих пор в отечественной лингвистике так и не сформирована единая научная концепция описания ФЕ, отсутствует чёткая система критериев и терминологии. В своих работах В.Ю. Меликян отмечал, что языковые единицы, относящиеся к фразеологической системе языка, неоднородны по своему составу, т. к. фразеологизации могут подвергаться единицы практически любого языкового уровня (за исключением фонетического) [Меликян 2013; 53]. По мнению Л.А. Пиотровской, СФ характеризуются нетрадиционными с точки зрения современного русского языка синтаксическими связями слов, структурно-семантической целостностью, признаками которой являются особая сочетаемость словоформ, строгий порядок слов, отрыв ряда словоформ от

обычного для них грамматического и / или лексического значения [Пиотровская 2019; 139]. Ввиду огромного количества различных типов ФЕ, неоднородных подходов ученых-русистов к описанию их природы в настоящее время наблюдается определённая неравномерность изучения данных единиц языка. Как справедливо считают многие русисты (А.В. Величко, М.В. Всеволодова, Л.А. Золотарева, И.Н. Кайгородова, Лим Су Ён, В.Ю. Меликян, Л.А. Пиотровская, Л.М. Салмина, А.П. Ушакова и др.), лексические фразеологизмы (ЛФ) описаны более полно, чем СФ, которые, тем не менее, представлены практически во всех сферах коммуникации: бытовой, образовательной, политической, учебно-практической, а также интернет-коммуникации. Они составляют огромный пласт разговорной русской речи и, значит, требуют от преподавателей решения различных задач по обучению использованию этих единиц в живой коммуникации иноязычных студентов. Общими чертами синтаксических и лексических фразеологизмов являются: воспроизводимость, идиоматичность, устойчивость. В то же время целый ряд признаков отличает СФ от ЛФ: структура, предназначение, лексическое наполнение, а главное – грамматические признаки. Синтаксические фразеологизмы имеют неизменные структурные правила построения, строгий порядок слов, наличие ограниченных в варьировании грамматических форм, но они обладают свободными лексическими компонентами, т. е. в СФ можно использовать различные лексические единицы, от этого он не разрушится, в отличие от ЛФ, который при замене лексической единицы просто теряет свой смысл и перестаёт быть «крылатым выражением». Например: *водить кого-либо за нос / водить кого-либо за руку*. Подобная замена в синтаксическом фразеологизме не приведет к разрушению семантической структуры: 1) *Ай да парень!* 2) *Ай да друг!* 3) *Вот так парень!* 4) *Вот так друг!* В первой фразе при лексической

замене *парень-друг* структура СФ остаётся неизменной, не меняется оттенок восхищения за счёт использования сочетания *ай да*, стоящего в строго фиксированной позиции. Во втором фразеологизме при грамматической замене *ай да* на *вот так* появляется дополнительная коннотация – оттенок неодобрения. Однако в данных примерах структура построения синтаксического фразеологизма, порядок слов не нарушаются, именно поэтому фразеологизм сохраняется, но получает дополнительную эмоциональную коннотацию. При изучении фразеосхем важно знать правила синтаксического построения фразы и помнить, что не только замена грамматических форм, но и изменение определённых служебных слов в рамках одной модели СФ приводит к изменению модальной либо эмоциональной коннотации.

В силу специфики построения и функционирования СФ представляют немало трудностей для освоения иностранной аудиторией, что отражено в статье Л.А. Золотарёвой «Потенциал синтаксической фразеологии для развития речевой деятельности иностранных учащихся» [Золотарева 2020; 148-149]. У иноязычных студентов важно сформировать основные навыки: понимать значения, интенции, коннотации СФ, выявлять и анализировать структуру фразеологизма, определять лексическое наполнение переменных компонентов и их грамматическую природу; понимать роль интонации, эмоциональных оттенков в формировании фразеологического значения различных моделей СФ; адекватно ситуации использовать СФ в собственной речи [Золотарева 2020; 152].

Сложности восприятия китайскими студентами русских фразеосхем состоят в серьёзных различиях лексической, грамматической и синтаксической систем изучаемого и родного языков. Порядок слов китайских предложений грамматически строго определен жесткими рамками позиций членов предложения. Именно поэтому китайские учащиеся достаточно легко осваивают ту часть

СФ, порядок слов в которых близок порядку слов китайского языка, и/или значения которых достаточно просто выводятся из значения лексического (свободного) компонента. Это такие фразеосхемы как: 1) *Ах, (Ох,Ой) как (какая) + (нар. / сущ.)* в значении восхищения, недовольства или ужаса. *Ах, какая красота!* 哎呀, 多么美呀! (Ах, как красиво!); *Ой, какой страшный!* 哎呀, 多么可怕! (Ой, как страшно!) 2) *Ну ты (он, она, вы) + сущ.!* - значение восхищения или откровенного недовольства, иронического неодобрения, насмешки: *Ну ты такой славный!* 嗯, 你人真好! (Ну ты такой славный человек!); *Ну ты (и) дурачок!* 唉! 你可真蠢啊! (Ай-яй-яй, ну ты и глупец!) 3) Модель «*сущ. как сущ.*» – констатация факта. *Дом как дом* 家像个家 (Дом похож на дом; *Сад как сад* 花园像个花园 (Сад похож на сад). В аналогичных данным фразеосхемам китайских фразах передаётся ярко выраженная положительная коннотация. В силу различий в языковых системах не всегда возможно передать точный смысл данных ФЕ, а также связанные с интонацией дополнительные эмотивные коннотации.

С целью успешного решения лингводидактических задач в рамках национально-ориентированной методики, с нашей точки зрения, важно использовать родной язык учащихся, систематически выполнять сопоставительный анализ значений СФ в изучаемом и родном языках. Если есть хоть малейшая возможность во всех тонкостях объяснить особенности использования синтаксической структуры в каждой конкретной модели фразеологизма, роль интонации в изменении его значения, это следует делать. В противном случае богатство синтаксических фразеосхем так и останется подводной частью айсберга столь сложного для иностранцев, изучающих русский язык.

Литература

1. *Балобанова Л.А.* Семантико-прагматический потенциал синтаксических фразеологизмов и их лексикографическое представление. Дисс. канд. пед. наук. М.: МГУ, 2004. 318 с.
2. *Величко А.В.* Синтаксическая фразеология для русских и иностранцев: Учебное пособие. М.: МГУ, 1996. 96 с.
3. Грамматика современного русского литературного языка / Отв. ред. Н.Ю. Шведова. М.: Наука, 1970. 767 с.
4. *Золотарева Л. А.* Потенциал синтаксической фразеологии для развития речевой деятельности иностранных учащихся// Человек в языковом пространстве. Владивосток: ДВФУ, 2020. С.146-155.
5. *Меликян В.Ю.* Синтаксическая фразеология русского языка. М.: Флинта, 2013. С.51-56.
6. *Пиотровская Л.А.* Эмотивный синтаксис: типология фразеологизированных синтаксических моделей// Известия ВГПУ. №1, 2019. С.138-143.

L.A. Zolotareva, S.A. Kapitsyna

(Far-Eastern Federal University)

SOME ASPECTS OF THE STUDY OF SYNTACTIC PHRASEOLOGICAL UNITS BY CHINESE STUDENTS

The article deals with the difference between syntactic phraseological units from other phraseological units, the difficulties of their perception in the process of teaching Russian language to Chinese students. The author proposes some solutions to these linguodidactic problems.

Keywords: syntactic phraseological units, language systems, Chinese students, linguodidactics

Келиму Амина

(Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова)

АКТУАЛЬНОЕ ЧЛЕНЕНИЕ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ ПРИ ОПРЕДЕЛЕНИИ СМЫСЛОВОГО ЦЕНТРА ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Данная статья посвящена важному вопросу о смысловом центре предложений при анализе их актуального членения. Обсуждается вопрос о степени свободы порядка слов в русском и китайском языках. Рассматривается принцип информативного эквивалента и основные средства для выражения китайским языком изменений словопорядка в русском языке.

Ключевые слова: актуальное членение, порядок слов, адекватность перевода

Язык, в основном, используется для общения, а общение – для выражения своих мыслей. Мысли имеют логическую направленность, которую нужно каким-то образом обозначать. Предложение – главное средство выражения и сообщения мысли. Его основная функция в языке – коммуникативная, т.е. функция сообщения [Лекант 2019; 345].

Ключевую роль в процессе понимания говорящего играет актуальное членение (АЧ) предложения. Теория АЧ была создана В. Матезиусом в 20-30-е годы XX века. Благодаря развитию концепции АЧ филологи уже не настаивают на том, что в русском языке порядок слов (ПС) свободный.

Согласно мнению В. Матезиуса, АЧ отражает коммуникативную структуру высказывания, разделяя предложение на две части (тему и рему). Речевой факт показывает, что АЧ является основным фактором для установления словопорядка в предложении.

Несмотря на то, что теория АЧ развивается в филологии уже примерно 100 лет, до сих пор у

исследователей отмечаются разные термины и понимания теории АЧ [Чэнь Готин 2007; 25]. Например, «основа-ядро», «данное-новое», «основа-редуцируемая часть», «тема-рема».

Кроме того, не во всех языках в мире существует термин «актуальное членение». Так что для иностранцев ещё труднее понять АЧ и непросто сохранить смысл оригинала без чёткого понимания данной теории. Китайскими исследователями также был широко изучен вопрос порядка слов в русском языке, а с 80-х годов прошлого века стало уделяться больше внимания АЧ предложения. [Го Тиньна 2015; 3]. Однако определению АЧ в сложных предложениях, в том числе в контексте, в китайской лингвистике посвящено недостаточно исследовательских работ.

Данный факт обусловлен тем, что, во-первых, в научной и учебной литературе и русского, и китайского языков, особенно в грамматиках, мало описываются АЧ и ПС. Во-вторых, многие китайские преподаватели сами недостаточно хорошо владеют теорией АЧ, так что на занятиях они не только не подчёркивают важности АЧ и ПС, но и не знают, как указать на неточности в учебниках или исправить ошибки студентов.

Рассмотрим примеры ошибок перевода в учебнике русского языка для китайских студентов. *В комнату вошёл мужчина высокого роста* – рядом представлен перевод: 一个高个儿男人走进房间。 Переведём предложение на русский: *Мужчина высокого роста вошёл в комнату*. Т.е. в переводе рема – *вошёл в комнату*. Однако на предыдущей странице написано одинаковое по смыслу предложение с правильным переводом: *В комнату вошёл высокий мужчина – 房间里走进一位高个子男人*. (*В комнату вошёл высокий мужчина*). Таким образом, очевидно, что и редакторы учебника не заметили ошибок, касающихся АЧ и ПС.

Кроме того, в большинстве грамматик русского языка сначала пишут о свободном ПС, а степень или ограничения

свободы отражаются на втором этапе. Таким образом, начинающие изучать русский язык часто игнорируют важность ПС [Ли Миншэн, Ян Лиго 1985; 137].

Так что немало ошибок, допускаемых учащимися-китайцами и китайскими преподавателями в русской речи, особенно в письменных текстах, связано с неправильным ПС.

К сожалению, таких ошибок довольно много и в известных переводах русских художественных произведений на китайский. Для того, чтобы увидеть **важную роль АЧ предложения в определении смыслового центра в контексте, посмотрим на один из примеров в китайских переводах рассказов А. П. Чехова: *Распустили слух, что палату № 6 будто бы стал посещать доктор (Палата № 6)*.**

Если анализировать это предложение вне контекста, то *доктор* представляет собой рему (Р). Но здесь целое событие, нельзя определять его членение как в отдельном предложении. Т.е. ремой должна быть новость, связанная с палатой № 6 – *разнёсся довольно странный слух*. По логике дальше речь идёт о *слухе*. Можно задать вопрос: кто и что стал делать? Элемент *палату № 6* уже присутствовал в предыдущем контексте, здесь он должен выступать в качестве темы (Т).

Таким образом, актуальное членение данного предложения таково: *Распустили слух, что палату № 6 (Т) / будто бы стал посещать доктор (Р)*.

Сравним разные варианты его перевода на китайский язык:

1. 有人散布流言, 说好像探望起六号病房来的是个大夫 [Фу Вэньбао 2017; 151].

Кто-то распустил слух, что палату № 6 будто бы стал посещать / доктор.

В этом варианте АЧ предложения выделено с помощью типичного сочетания на китайском языке的是,

...является кем-чем и отвечает на вопрос: *Кто будто бы стал посещать палату № 6?*

2. 风传医师开始/常到六号病室去了 [Жу Лун 2018; 87].

Распустили слух, что доктор будто бы стал / в палату № 6 часто приходить.

В этом варианте АЧ определяется словом *стал*, подчёркивается, что доктор начал делать. Тогда в целом можно дать ответ на вопрос: *Что будто бы стал делать доктор?*

Предлагаемый нами [совместно с Фу Вэньбао] вариант перевода: *有人放出谣言, 说 6 号病房/似乎开始有大夫去探望了。*

Кто-то распустил слух, что палату № 6 / будто бы стал посещать доктор.

Здесь в китайском переводе словосочетание *палату № 6, 6 号病房* поставили вперёд, перед глагольным предикатом *стал посещать, 开始探望*. Это в китайском языке считается *обратным порядком слов*, который делает акцент на том, что начало происходит с *палатой № 6*. Таким образом, этот вариант перевода даёт ответ на вопрос: *Что нового стало происходить с палатой № 6?* Этот вариант точно соответствует контексту.

Рассмотрим основные различия в понятии АЧ и ПС в китайском языке по сравнению с русским. Во-первых, в китайском языке имеет место более устойчивая структура или прямой порядок слов: Т (подлежащее) – Р (предикат), поэтому синтаксическая норма – «подлежащее + сказуемое». Т. е. нормы словопорядка принципиально важны для синтаксиса китайского языка, в котором отсутствует морфология слова в строгом смысле [Чжао Сяобин 2016; 121]. Например, можно сказать *我看报纸* (*Я читаю газету*), но нельзя сказать *报纸看我* (*Газета читает меня*),

Во-вторых, в китайском языке нет большой разницы между синтаксическим (формальным) членением и актуальным (коммуникативным) членением предложения как в русском языке. Это связано с тем, что в грамматике китайского языка **подлежащее** является **темой** – описываемый объект, а **предикат (сказуемое + дополнение)** играет роль **ремы** – описывает подлежащее, является ядром структуры предложения и семантической интерпретации [Хуан Божун, Ляо Сюйдун 2002; 77-78].

Очевидно, что в переводе с русского языка на китайский нет строгих синтаксических соотношений. Основным принципом выражения китайским языком изменений порядка слов в русском языке является принцип информативного эквивалента [Чэнь Готин 1988, 40].

Как было сказано выше, членение компонентов предложения в китайском языке осуществляется с коммуникативной точки зрения и эквивалентно теме и реме русских предложений. Однако цель общения может быть достигнута посредством изменения предложений или использования служебных слов и др. [Ву Ликунь 2000; 72]. Например,

1. Папа / купил книгу.

爸爸 (Папа) 买了 (купил) 一本书 (одну книгу)。

Китайское служебное слово 了 обозначает совершение действия.

2. Книгу купил / папа. (или Книга куплена / папой).

书 (Книга) 是 (является; именно) 爸爸 (папа) 买的 (то, что купил)。

Здесь с помощью устойчивых словосочетаний как именно, 正是, является кем-чем каким,的是 получилась информативный эквивалент в переводе. Возникает трансформационный перевод:

Именно папа купил книгу. / Тот, кто купил книгу, является папой.

3. Папа купил / книгу. (или Купил папа / книгу).

爸爸 (Папа) 买的 (то, что купил) 是书 (является книгой)。

Здесь тоже с помощью устойчивого словосочетания *является кем-чем каким*, ...*的是* получился информативный эквивалент в переводе, трансформационный перевод:

То, что купил папа, является книгой.

Стоит отметить, что в русском языке ПС играет ключевую роль в выполнении коммуникативной задачи предложения, а для изменения расположения слов в китайском языке важно логическое ударение, и для его выделения нужны такие средства, как частицы, отрицательные словосочетания, паузы (на письме – запятая) и другие.

Надо добавить, что для овладения понятиями ПС и АЧ, их использования в преподавании необходим следующий способ – «постановка вопросов - ответ на вопросы», который существенно облегчает поиск смыслового центра предложения и усвоение грамматической теории. Однако надо отметить, что нельзя задать вопрос к любому члену предложения, необходимо помнить о выполнении общей коммуникативной задачи общения [Бу Ликунь 2000; 72].

В качестве вывода отметим, что существует потребность в дальнейшем изучении понятий ПС и АЧ, чтобы представить ясные, схематически оформленные правила их употребления для студентов и преподавателей; исправить ошибки, допускаемые из-за незнания или неправильного определения ПС и АЧ в учебниках русского языка для китайских студентов и популярных переводах русских художественных произведений на китайский язык.

Литература

1. *Ву Ликунь* Практика обучения порядку слов и актуальному членению в русском языке. Харбин (КНР), 2000. С. 70–72.
2. *Го Тиньна* Актуальное членение и порядок слов в двухсоставном повествовательном предложении. Харбин (КНР), 2015. 39 с.
3. *Лекант П.А.* Современный русский язык: учебник для академического бакалавриата. М., 2019. 493 с.
4. *Крылова О.А., Хавронина С.А.* Порядок слов в русском языке «Русский язык». М., 1986. 168 с.
5. *Ли Миншэн, Ян Лиго* Анализ порядка слов в русском языке. КНР, 1985. С. 137–138.
6. *Хуан Божун, Ляо Сюйдун* Современный китайский язык (версия-2). Пекин (КНР), 2002. 337 с.
7. *Чэнь Готин* Актуальное членение и порядок слов в двухсоставном повествовательном предложении. Харбин (КНР), 2007. 268 с.
8. *Чэнь Готин* Основной принцип и средства выражения китайским языком изменений порядка слов в русском языке. Харбин (КНР), 1988. С. 40–46.
9. *Чжао Сяобин* К вопросу о порядке слов в русском и китайском языках: трансформации при переводе. Чунцин (КНР), 2016. С. 120–126.

Kelimu Amina

(Lomonosov Moscow State University)

**THE IMPORTANCE OF THE ACTUAL DIVISION
IN THE RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGE
IN DETERMINING THE SEMANTIC CENTER
OF A SENTENCE**

This article is devoted to the issue of the semantic center of sentences in the analysis of their actual division. The question of the degree of freedom of word order in Russian and Chinese is discussed. The principle of informative equivalent and the main means for expressing changes in word order in Russian in Chinese are considered.

Keywords: actual division, word order, translation adequacy

Лю Синьянь

(Российский университет дружбы народов)

**СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЗНАЧЕНИЯ
ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ВИДА
СРЕДСТВАМИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА**

В статье представлен алгоритм анализа, направленного на установление видовой семантики в китайском языке. Ход работы по разработанному алгоритму, который включает четыре этапа, проиллюстрирован на примере иероглифа 义.

Ключевые слова: видовая семантика, внутренняя форма слова, семантическое значение, семантика лексем

«Одним из основополагающих понятий современного языкознания является понятие языковой картины мира. Изучение конкретных языков народов мира показало, что каждый язык по-своему отображает менталитет его носителей, их мировосприятие, национальную и культурно-социальную идентичность» [Хавроница, Эмрак 2021; 314].

Изучая видовую семантику в китайском языке, исследователи применяют, главным образом, методы семантического и этимологического анализа. При этом последний может идти по двум различным направлениям, что типично для тех языков, письменность которых основана на иероглифах. Так, во внимание принимается языковой уровень – собственно этимология слова, а также уровень письменной фиксации знака – этимология иероглифического знака, что носит семиотический характер изучения, поскольку иероглиф – это, прежде всего, знак [Шишмарев 2019; 37-43].

При описании видовой семантики современные китайские лингвисты опираются на традиции этимологического анализа, зафиксированные в древнекитайском толковом словаре Сюй Шэнь «Шо вэнь цзе цзы», который составлен в традициях древнекитайской науки о языке 训诂学, где представлены инструменты для установления внутренней формы и семантики слова. В рамках данного исследования интерес представляет терминология, которая относится к описанию видовой семантики. Так, для определения графического смыслового образа знака (иероглифа) используется термин 造意 (цзаои), который может быть переведен на русский язык как внутренняя форма слова. Тем не менее, стоит отметить существенную разницу между этими двумя понятиями. В то время как 造意 (цзаои) распространяется как и на знаки (иероглифы), так и на слова, русский термин внутренняя форма слова может быть применен только к изучению лексем. Из этого следует, что цзаои шире, чем русское понятие внутренняя форма слова.

Видовая семантика в китайском языке может быть реализована в три этапа, опишем ниже каждый из них.

На первом этапе проводится анализ выражения семиотического смысла на графическом уровне при помощи

разноуровневых иероглифов, все виды которых могут быть сведены к следующим:

借字 – заимствованные знаки цзяцзе;

本字 – первичные знаки бэньцзы;

异体字 – разнописи итицзы.

Второй этап семиотического анализа посвящен установлению первичного знака 本字 (бэньцзы).

На третьем этапе выделяются непосредственно графические элементы, которые и реализуют 造意 (цаои), происходит верификация толкования, реализуемого тем или иным графическим знаком.

Заключительный четвертый этап посвящён сопоставлению установленного этимологического значения с толкованием, зафиксированным в словаре. Наиболее авторитетным лексикографическим источником, по уверению современных лингвистов [Шишмарев 2019; 37-43], является словарь Сюй Шэня «Шо вэнь цзе цзы». Помимо этого, на четвертом этапе проводится сопоставление полученной этимологии слова с его современным значением, которое реализуется в китайском языке в различных типах дискурса. В этом случае речь идет о 实义 (шии), в русском языке данному термину может соответствовать парадигма активных значений, т.е. те семантические значения той или иной лексемы, которые в данный период времени (синхронический аспект) имеют наибольшее распространение в языке.

Далее приведем пример семантического и этимологического анализа для иллюстрации предложенного алгоритма.

Китайском иероглифу 义 (ийе) в русском языке соответствует понятие справедливость. Приведенная идеограмма имеет в своей основе два первичных знака 本字

(бэньцзы), один из которых – 羊, что в русском языке может соответствовать барану / овце – это верхняя часть идеограммы 义. Нижняя часть – это вид какого-то оружия с тремя зубьями. Отметим, что в китайской традиции баран – это животное, которое приносили в жертву, закалывали перед началом войны, орудие убийства демонстрировалось войску [Humboldt 2018; 25].

Таким образом, иероглиф 义 заключает в себе два семантических плана – человек, имеющий оружие и, как следствие, обладающий физическим преимуществом, и беззащитное животное, которое находится во власти человека. В руках человека находится судьба живого существа, и именно он решает, как поступить. Так, во внутренней форме слова заложена семантика здравого смысла, разумного и нравственного поведения. В древнекитайском языке 义 (справедливость) и 誼 (дружественные отношения) были взаимозаменяемыми, т.е. абсолютными синонимами с точки зрения лексического значения, что свидетельствует о широком семантическом значении 义.

В современном китайском языке иероглиф 义 также обладает многозначностью, о чем свидетельствуют данные словарного источника:

- 义 : 正义 (справедливость);
- 义 : 道义 (мораль);
- 容 : 允许 (разрешить);
- 义 : 正义 (справедливость);
- 指为人正直忠贞 (относится к честности и лояльности).

Обратимся к примерам из современного китайского языка, чтобы установить видовую семантику данного

иероглифа. Так, на страницах публицистических изданий можно найти следующие примеры:

要理解这个含义也不难 (Не сложно понять смысл).

Как видим, в данном контекстуальном окружении иероглиф 义 реализует более узкое семантическое значение, которое обуславливается заданной коммуникативной ситуацией.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод, что для установления способов и средств выражения видовой семантики в китайском языке необходимо следовать четырехступенчатой процедуре анализа – анализ на графическом уровне (1), установление первичного знака (2), толкование идеограммы (3); сопоставление словарного значения с семантикой, реализуемой в современном языке (4).

Литература

1. *Лили В.* Внутренняя форма слов-репрезентантов концепта лень в русском языке (на фоне сопоставления с китайскими иероглифами // *МОВА.* Харьков, 2015. № 35. С. 78–85.
2. *Потебня А.* Мысли и язык. Избранные работы. М.: Юрайт, 2017. 284 с.
3. *Шимарева Т.Е.* Некоторые результаты работы над проектом этимологии базовых знаков китайской письменности // *Китайский язык: актуальные вопросы языкознания, переводоведения и лингводидактики.* М.: Издательство МГИМО, 2019. С. 37–43.
4. *Хавронина С.А., Эмрак К.* Обучение турецких учащихся русским приставочным глаголам движения с учетом языковых картин мира // *Русистика.* 2021. Т. 19. № 3. С. 313–330.
5. *Хуэй Сюй* Этимология китайских иероглифов: пер. Е.А. Кузьмина. М.: Шанс, 2019. 423 с.
6. *Humboldt A.* Selected writings. M.: Everyman`s Library, 2018. 356 p.
7. *HYDCD.com.* URL: <http://www.hydcdd.com/cd/fenlei/f8304-001.htm> (дата обращения: 14.02.2022).

Lu Xinyan

(Peoples' Friendship University of Russia)

WAYS OF EXPRESSING THE MEANING OF THE GRAMMATICAL CATEGORY OF ASPECT BY THE MEANS OF CHINESE LANGUAGE

The article presents an algorithm of analysis aimed at establishing the generic semantics in Chinese. The workflow of the developed algorithm, which includes four steps, is illustrated by the example of the character 义.

Keywords: specific semantics, internal form of a word, semantic meaning, semantics of lexemes

Лю Юнься

(Российский университет дружбы народов)

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

В данной статье рассматривается необходимость использования интернет-ресурсов в обучении китайских студентов русскому языку. Анализируются определения и содержание российских и китайских интернет-ресурсов, описываются их цели и роль в процессе изучения русского языка как иностранного.

Ключевые слова: интернет-ресурсы, интерактивное обучение, информационные технологии, мультимедийные средства, обучение русскому языку, традиционный режим обучения

XXI век – это эпоха информатизации, перемен. Современное обучение русскому языку как иностранному больше не может ограничиваться традиционными методами обучения. В обучении РКИ необходимо использовать новые методы и средства обучения.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что перед преподавателями русского языка как иностранного

и студентами, изучающими русский язык в век информационных технологий, открывается большая возможность использовать все доступные ресурсы для того, чтобы сделать обучение более продуктивным и соответствующим современному образованию. Е.Н. Стрельчук в своей статье пишет: «достигнуть высокой эффективности в онлайн-обучении РКИ довольно сложно» и предлагает модель смешанного обучения, использующую сетевые ресурсы [Стрельчук 2009; 102].

Прежде чем перейти к основной теме исследования, важно обозначить, что мы понимаем под понятием «информационные технологии». Так С.Б. Ступина в своей статье поясняет, что «информационные технологии – совокупность принципиально новых методов работы с данными, обеспечивающих целенаправленное создание и передачу, сбор и хранение, распространение и отображение информации с целью повышения скорости и эффективности учебного процесса, снижения трудоемкости, обеспечения надежности и оперативности получения и использования информации, подчиненных целям и задачам учебно-воспитательного процесса» [Ступина 2009; 10].

Также для полного понимания таких явлений как интернет-ресурсы, онлайн-обучение, дистанционное образование необходимо дать определение термину интерактивное обучение. Интерактивное обучение – «способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся, при котором все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, совместно решают проблемы, обмениваются информацией, оценивают действия партнеров общения и свои собственные» [Ступина 2009; 16].

В процессе всего обучения студенты активно пользуются всеми возможными интернет-ресурсами, к которым относятся, например, обучающие программы, приложения, обучающие системы на базе мультимедийных

технологий, средства телекоммуникации (электронная почта, интернет-конференции, форумы, чаты, социальные сети, вебинары, блоги, подкасты) и электронные библиотеки, словари.

Современные интернет-технологии помогают поставить правильное произношение, освоить восприятие устной речи, помочь в понимании аутентичных текстов, найти реальных собеседников – носителей языка, разобраться в запутанных грамматических правилах. Всё это позволяет совершенствовать уже приобретённые знания иностранного языка и развивать новые.

Современное сложное время пандемии и дистанционного обучения предлагает большое количество ресурсов для изучения РКИ как в текстовых, так в и аудио и видео форматах. Интернет-ресурсы предоставляют учителям и учащимся специальные программы обучения иностранным языкам, новостные ленты, рассказывающие о политике, культуре и экономике стран. Китайские студенты имеют возможность принимать участие в конференциях, вебинарах, конкурсах, не выезжая из своей страны, получают возможность устную речь развивать с помощью веб-ресурсов (Zoom, Skype и др.), а письменную речь – в социальных сетях (Facebook, VK, WeChat), где можно найти собеседника – носителя языка по своим интересам и уровню. И это приводит к решению такой проблемы, как сложность межкультурной и межличностной коммуникации в отсутствии языковой среды.

Анализ популярности интернет-ресурсов, используемых для обучения русскому языку китайцев, показывает необходимость их классификации и структурирования для использования в процессе обучения.

Мы предлагаем следующую классификацию:

1) Российские интернет-ресурсы

Эти цифровые инструменты и сервисы, которые любой преподаватель РКИ может использовать на уроках для создания и проведения интерактивных заданий, учебного контента и дистанционных учебных курсов, подготовки красочных и наглядных учебно-методических материалов, проведения различных видов контроля, организации совместной онлайн-работы над проектами. Например:

– Memrise. Учебная платформа, создаваемая пользователями, которая использует карточки в качестве инструмента обучения.

– Quizlet. Платформа, где предоставляются карточки для создания учебных материалов.

2) Китайские интернет-ресурсы

– Портал «Хуцзян». На сайте размещено большое количество материалов по аудированию, говорению, чтению, представлен материал для пополнения словарного запаса.

– «92 waiyu.com». Популярный интернет-ресурс для дистанционного изучения иностранных языков. На сайте размещены курсы на иностранных языках, включая русский. В основе курса лежит учебный модуль, состоящий из видеолекций, записанных носителями языка, и дистанционных практических занятий в виде языковых онлайн-симуляторов.

Интернет расширяет возможности изучения русского языка, облегчает труд преподавателя РКИ и помогает учащимся в обучении. И хотя на данном этапе это лишь вспомогательный инструмент для обучения русскому языку, и он не может заменить преподавателя как фактора мотивации учащихся, его роль нельзя недооценивать. Конечно, педагоги никогда не должны отказываться от традиционных методов обучения, доказавших свою эффективность на практике. Тем не менее, постоянно меняющиеся информационные технологии делают

преподавание русского языка более удобным. Чжао Вэй подчеркивает: «Образование должно уважать субъектный статус учащихся, полностью раскрывать роль учащихся как субъектов и способствовать развитию субъектности учащихся», и интернет предоставляет условия для достижения этой цели. Преподаватели должны эффективно использовать этот ценный ресурс для повышения качества преподавания [赵为 2002; 33].

Литература

1. Стрельчук Е.Н. Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ // Русистика. 2021. Т. 19. № 1. С. 102–115. [Электронный ресурс]. URL: <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-102-115>
2. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: Учебно-методическое пособие. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. 52 с.
3. 赵为.俄语教学与互联网[J]. 中国俄语教学, 2002. С. 31-33.

Liu Yunxia

(Peoples' Friendship University of Russia)

THE USE OF INTERNET RESOURCES IN TEACHING RUSSIAN TO CHINESE STUDENTS

This article discusses the relevance of using Internet resources in teaching Chinese students Russian. The definitions and content of Russian and Chinese Internet resources are analyzed, their goals and role in the process of learning Russian as a foreign language are described.

Keywords: Internet resources, interactive learning, information technology, multimedia, Russian language teaching, traditional learning mode

Е.Б. Назаренко, Эль-Мхадид Фатима Зохра

*(Белгородский государственный национальный
исследовательский университет)*

УЧЕТ РОДНОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ УПОТРЕБЛЕНИЮ ВИДОВ ГЛАГОЛА В АРАБСКОЙ АУДИТОРИИ

В статье рассматриваются грамматические особенности глагола в арабском языке и возможности повышения эффективности обучения с опорой на родной язык обучающихся. Авторы статьи предлагают обращаться к национально-ориентированному подходу в обучении русскому языку студентов из арабских стран, а также учитывать этнокультурную специфику региона.

Ключевые слова: национально-ориентированный подход, глагол, вид, арабская аудитория, сопоставление языков

В современном мире практически невозможна национальная и языковая обособленность человека, в связи с чем заметно возрастает интерес к сопоставительному исследованию языков. Глагольные системы языков мира существенно различаются в отношении того, какую роль в них играет грамматическое выражение категории времени.

Глагол – очень богатая в лексическом и очень сложная в грамматическом отношении часть речи. В этой связи особый интерес у филологов вызывает грамматическая система арабского языка, категория времени в которой значительно отличается от той, которая принята в русском и западноевропейских языках. «Морфологический механизм категории вида сложнее и разнообразнее, чем другие категории глагола. Теория видов русского глагола – один из наиболее трудных, спорных и неразработанных отделов русской грамматики» [Виноградов 2001; 477].

А.А. Леонтьев отмечал, что грамматические системы родного и изучаемого языка непременно вступают в контакт, и считал, что этим процессом нужно активно управлять [Леонтьев 1999; 8]. В методике РКИ подходят к изучению видов глагола с точки зрения их практического употребления в устной и письменной речи. Большинство современных пособий по РКИ написано преподавателями-практиками, для которых важно научить студентов использовать русские глаголы разных видов в различных жизненных ситуациях, поэтому в специализированных пособиях для иностранцев мы наблюдаем взгляд на русский глагол как бы со стороны.

В арабском языке отсутствует грамматическая категория, аналогичная категории вида русского глагола. Глагол как часть речи, называющая действие или состояние, занимает исключительно важное место в морфологической системе арабского языка, что отчасти обусловлено тем, что в ней представлен значительный пласт слов, производных от глагола (причастия, прилагательные и т.д.).

Глаголы в арабском языке делятся на правильные и неправильные. Правильными называют те глаголы, которые не имеют в составе своего корня так называемых «слабых» букв (ا «алиф», و «уау» и ي «йэ»).

В арабском языке отсутствует форма инфинитива

Примеры правильных глаголов:

فَتَحَ (фатаха = открыть)

ضَرَبَ (дараба = бить, ударять)

كَتَبَ (катала = писать)

Примеры неправильных

глаголов: وَضَعَ (вада`а =

класть)

صَامَ (саама = поститься)

رَمَى (рамаа = бросать)

(неопределенная форма, которая в русском языке отвечает на вопрос: что делать?), в качестве исходной глагольной формы обычно приводится форма 3-го лица мужского рода единственного числа прошедшего времени (لَعَفَ – он

сделал) как самая простейшая, при этом значение глагола в словарях на русский переводится в инфинитиве.

Иногда с инфинитивом сравнивают м а с д а р – отглагольное имя, именное слово, называющее действие (делать → делание, учиться → учеба и т.д.) и напоминающее ing-форму в английском языке.

Вместе с тем следует отметить, что в арабской грамматике есть своя система времен, которая состоит из трех форм:

– Перфект: обычно передает уже совершившееся действие, в русском языке она приравнивается к прошедшему времени.

– Имперфект: описывает действие, которое совершается в момент речи или сразу после момента речи. Эту форму считают несовершенным временем, а некоторые арабисты называют его настояще-будущим временем.

– Императив: приравнивается к форме повелительного наклонения в русском языке.

Глагол в прошедшем времени (перфект) выражает действие, которое происходило до момента речи, и состоит из неизменяемой основы, а при спряжении изменяются только окончания, которые определяют лицо, род и число.

В арабском языке употребление при глаголе личных местоимений, в отличие от русского языка, необязательно, и фразу наподобие «Я написал» можно переводить одним словом كَتَبْتُ.

Также необходимо отметить, что в арабском языке имеют место так называемые графические х а р а к а т, или огласовки, которые ставятся над/под согласным для обозначения кратких гласных букв. Они представляют собой наклонные черточки:

– (َ) краткая [a] - над буквой, такая огласовка по-арабски называется фатха.

- (◌) краткая [и] - под буквой, такая огласовка называется касра.

- (◌̣) краткая [у] - над буквой, напоминающая уменьшенный و (уау) для краткого [у], такой значок называется дамма.

- (◌̇) кружочек над буквой означает отсутствие гласного и называется сукун.

Так как это служебные знаки, они выполняются более тонкими линиями, нежели основные знаки письма, но они играют важнейшую роль в понимании морфологии арабского глагола.

Итак, зная основу любого нужного арабского глагола, мы можем получить его необходимую морфологическую форму в прошедшем времени. Например, чтобы сказать по-арабски «они рисовали» достаточно найти в словаре соответствие русскому глаголу рисовать رَسَمَ, затем в таблице спряжения – необходимую форму (они рисовали: третье лицо, множественное число, мужской род) и прибавить к رَسَمَ [расама] окончание этой формы – وا. Получаем رَسَمُوا هُمْ [хом расамӯ], отметим, что «Алиф» в личном окончании третьего лица множественного числа мужского рода – служебная буква, она никак не произносится и служит лишь напоминанием в графике о данной личной форме и знаком стопа для удлиняющей гласной буквы «و».

Сопоставительный анализ русского и арабского языков позволяет выявить особенности системы арабского глагола (формы завершеного и незавершеного глагольного времени), на которые ограниченно можно опираться при первом ознакомлении с понятием категории вида в русском языке. В арабском языке аспектуальность представлена только в формах завершеного и незавершеного

глагольного времени, а некоторые значения русского глагольного вида передаются в арабском языке неглагольными языковыми средствами и контекстом [Бурнисса Али 2005].

При обучении виду глагола арабских студентов оправдывает себя принятая в российской методике обучения РКИ система упражнений: подготовительные (языковые), речевые и коммуникативные. На наш взгляд, необходимо больше внимания уделять коммуникативным упражнениям, в которых отрабатывается употребление видов в контекстах и ситуациях. При ознакомлении с материалом и в упражнениях целесообразно использовать средства наглядности, в частности, таблицы и рисунки. Организация материала с широким использованием средств предметно-изобразительной наглядности и технических средств обучения экономит время, отведенное на становление навыков и умений, что особенно важно при сжатых сроках обучения на начальном этапе. Введение материала должно быть организовано по принципу: от формы к значению, что наиболее соответствует содержанию и характеру подготовительного курса обучения.

На начальном этапе обучения необходимо познакомить обучающихся с такими значениями глаголов НСВ, как процесс действия, многократность действия и глаголов СВ, как результат действия, однократность действия, так как они представляют значительные трудности у иностранных обучающихся из арабских стран в определении этих значений в разных формах глагола. Наибольшей эффективности можно добиться при презентации изучаемого материала в плане сопоставления НСВ – СВ.

Для закрепления каждой темы целесообразно применять следующие типы упражнений:

- 1) упражнения на узнавание и понимание изучаемого материала;

2) тренировочные упражнения для активизации изучаемого материала;

3) речевые упражнения и задания для введения изучаемого материала в речь, для контроля за усвоением изучаемого материала;

4) заключительные упражнения.

В заключение отметим, что ввиду значительной разницы в содержании и оформлении категорий времени и вида глагола в арабском и русском языках возникает много проблем при обучении РКИ арабских слушателей на начальном этапе. Чтобы добиться эффективности обучения необходимо хорошо понять различия, существующие в исследуемых категориях в арабском и русском языках. При условии соблюдения принципов учета родного языка, наглядности, концентричности расположения материала и его последовательности, комплексности, представляется возможным минимизировать трудности изучения видов глагола арабскими обучающимися и достичь их активного включения в речь.

Литература

1. *Виноградов В.В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове). 4-е изд. М.: Русский язык, 2001. 720 с.

2. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1999. 287 с.

3. *Бурнисса Али* Лингводидактические основы обучения виду русского глагола арабских студентов-филологов на начальном этапе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2005. 24 с.

4. *Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 268 с.

5. *Назаренко Е.Б., Халявина Д.В.* Русские глаголы: от простого к сложному: учебное пособие. Белгород: Белгород НИУ "БелГУ", 2018. 64 с.

6. *Скворцова Г.Л.* Употребление видов глагола в русском языке: Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. 5-е изд. М.: Рус.яз. Курсы, 2005. 136 с.

E.B. Nazarenko, El-Hadi Fatima Zahra
(Belgorod State National Research University)

CONSIDERING STUDENTS' NATIVE LANGUAGE IN TEACHING THE ASPECT OF VERB IN AN ARABIC AUDIENCE

The article deals with the specific features of the verb in Arabic and the possibilities of improving the effectiveness of teaching based on the native language of students. The authors suggest applying a nationally-oriented approach in teaching Russian to Arab students, as well as taking into account the ethnocultural specifics of the region.

Keywords: nationally oriented approach, verb, type, Arabic audience, comparison of languages

Ю. Нкетия

(Российский университет дружбы народов)

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ГАНСКОЙ АУДИТОРИИ

Статья посвящена фонетическим трудностям, возникающим при изучении русского языка в ганской аудитории. Республика Гана – это многоязычное пространство, в котором насчитывается около 80 языков коренных народов. Языки коренных народов и английский, который является официальным языком страны, влияют на усвоение русской фонетической системы. Основными причинами фонетических трудностей при изучении русского языка в ганской аудитории являются стечения согласных, звуки, которые не имеют эквивалентов на языках коренных народов и на английском языке, сходные фонемы на языках коренных народов, английском и русском языках.

Ключевые слова: ганцы, коренные языки, Республика Гана, трудности, произношение

Республика Гана расположена в западной части Африки. Гана – многоязычная страна, в которой

насчитывается около 80 языков коренных народов. Все языки коренных народов страны принадлежат к нигеро-конголезской языковой семье (ква, гур, гбе, сенуфо, куланго).

Наиболее распространенным языком коренных народов является язык акан, поскольку около 47,5% населения принадлежат к этнической группе акан. Более того, данный язык служит основным языком общения (*lingua franca*) в большинстве регионов страны.

Из-за многоязычного характера Республики Гана английский язык был принят в качестве официального языка страны после того, как она получила независимость от британского правления в марте 1957 года. Руководство страны выбрало английский в качестве официального языка, чтобы предотвратить гражданскую войну и недоразумения в случае, если один язык будет выбран вместо другого. Английский язык также служит средством обучения на различных уровнях образования.

Помимо английского, еще одним европейским языком, с которым ганская аудитория, возможно, сталкивалась во время учебы в школе, является французский. Французский язык является обязательным предметом, изучаемым с 1 по 9 класс в Республике Гана. Он также изучается с 10 по 12 классы и на уровне высшего образования, но не является обязательным предметом. В связи с тем, что все соседние страны являются франкоязычными, правительство Республики Гана стремится увеличить число ганцев (1-5%), владеющих французским языком. Более того, оно рассматривает идею сделать французский вторым официальным языком страны [Fournier-Passard 2019].

Русский язык не пользуется большой популярностью у ганского народа, преподается только в высших учебных заведениях (Университет Ганы и Институт языков Ганы) и частных языковых институтах. Первый урок русского языка в высшем учебном или в частном языковом заведении – это первое знакомство ганцев со славянским языком, что

является причиной трудностей в усвоении русской фонетической системы.

Большинство языков коренных народов Ганы имеют общие характеристики нигеро-конголезских языков, которые включают открытые слоги формы (СГ), гармонию гласных (vowel harmony), основанную на признаке продвинутости корня языка (+ATR) или отодвинутости корня языка (-ATR). Гармония гласных требует, чтобы все гласные звуки, кроме гласного нижнего ряда [a], принадлежали к одной и той же группе: +ATR или -ATR. Например, Kofi /kofi/ (имя мужчин, родившихся в пятницу), ntiaseɛ /ntiasie/ (понимание).

	+ATR	-ATR
Высокий подъем	i	ɪ
	u	ʊ
Средний подъем	e	ɛ
	o	ɔ
Нижний подъем	a	

Таблица 1. Классификация гласных в языке акан [Hess 1992; 475-477].

Открытый слоговой характер (СГ) большинства языков коренных народов Республики Гана затрудняет произношение некоторых русских слов. К тому же, некоторые стечения согласных (consonant clusters), характерные для русского языка, не встречаются в языках коренных народов и в английском языке. Например, ганцам трудно произносить сочетания таких согласных, как [вспл-, -тств-, кт-, гд-, сх-, св-] в словах *всплыть*, *соответственно*, *кто*, *где*, *сходство*, *соответственно*. В связи с тем, что эти сочетания согласных являются незнакомыми для ганцев, структура языков коренных народов вмешивается в их воспроизведение. Таким образом, ганская аудитория, скорее всего, вставит гласную в стечение согласных, чтобы получить открытый слог типа СГ, или сделает паузу (*к-то* вместо *кто*, *г-де* вместо *где*). Для носителей языка акан

выбор гласной, которую они вставляют между ряда согласных, зависит от продвинутой или отодвинутой корня языка при произношении других гласных в конкретном слове.

Фонема [r] существует в языках коренных народов и в английском языке, ганская аудитория использует именно это вариант [r] и не произносит вибрирующий русский [р].

Кроме того, ганцы испытывают трудности, связанные с произношением согласной [ц]. Таким образом, часто можно услышать [лито] вместо *лицо*, [колто] вместо *кольцо* и [ситуатия] вместо *ситуация*.

Еще одним сложным русским звуком для ганской аудитории является гласный [ы]. Попытки произнести этот гласный звук в ганской аудитории заканчиваются произнесением [и] или дифтонга [уй].

Из-за того, что в языках коренных народов и в английском языке практически нет различий между твердыми согласными и мягкими согласными, у них возникают проблемы с восприятием разницы между твердыми согласными и мягкими согласными на слух. В основном они произносят только твердые пары согласных во всех сочетаниях. Например, [филм] вместо *фильм*, [жыз'ин'] вместо *жизнь*.

Как и у большинства иностранцев, у ганской аудитории возникают трудности, связанные с ударением и интонацией. Проблема с ударением усиливается в омографах (гóрода, городá, зáмок, замóк, слóва, словá).

В отличие от языков коренных народов и английского языка, некоторые слова в русском языке, как правило, более длинные, что затрудняет их произношение.

Перечисленные трудности влияют не только на устную речь, но и аудирование, письменную речь. Следовательно, следует уделять больше внимания исправлению этих нарушений в рамках вводного-фонетического курса, сопроводительного,

корректировочного курсов фонетики, построенных с учетом особенностей языков коренных народов Ганы и английского языка.

Литература

1. *Чайбок-Тверефу И.* Преподавание русского языка в аудитории с огромной наполняемостью // Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания: Материалы XXIII Международной научно-практической конференции, Будапешт, 25–26 мая 2018 года. Будапешт: Российский центр науки и культуры в Будапеште, 2018. С. 83-90.

2. *Чайбок-Тверефу И., Дзядык Ю.И.* Преподавание и тестирование русского языка в мультилингвальной среде университета Ганы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2015. № 5. С. 107-115.

3. *Hess S.* Assimilatory effects in a vowel harmony system: an acoustic analysis of advanced tongue root in Akan // Journal of Phonetics. 1992. Vol. 20. №. 4. С. 475-492.

4. *Fournier-Passard Y.* Ghana relies on French language to influence West Africa // Echos Du Ghana. 2019. URL: <http://www.echosdughana.com/2019/07/08/ghana-relies-on-french-language-to-influence-west-africa/#:~:text=Currently%2C%20only%201%20to%205,a%20boring%20a%20written%20exam> (дата обращения: 05.03.2022).

E. Nketiah

(Peoples' Friendship University of Russia)

PHONETIC DIFFICULTIES AMONG THE GHANAIAN AUDIENCE WHEN STUDYING RUSSIAN LANGUAGE

The article is devoted to phonetic difficulties Ghanaians encounter when studying Russian language. The Republic of Ghana is a multilingual space with about 80 indigenous languages. The indigenous languages and English language, which is the official language of the country, affect the mastering of the Russian phonetic system. The main

reasons for the phonetic difficulties among the Ghanaian auditorium when studying Russian language include new consonant clusters, sounds that do not have equivalents in the indigenous languages and in English language and similar phonemes in the indigenous languages, English, and Russian.

Keywords: Ghanaians, indigenous languages, Republic of Ghana, difficulties, pronunciation

Д.В. Попов

(Андижанский государственный университет)

ВЛИЯНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ УЗБЕКСКОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА

Статья посвящена изучению влияния русского языка на узбекский и выявлению изменений, произошедших в узбекском речевом этикете под влиянием русского языка. Рассмотрены конкретные примеры употребления лексических единиц в произведениях художественной литературы и в разговорной речи.

Ключевые слова: языковая картина мира, взаимодействие языков, речевой этикет, приветствие

Отличительной чертой современного глобального мира является постоянное взаимодействие (в том числе и языковое) с другими членами социума. Языки взаимодействуют друг с другом когнитивно, и влияние второго языка на языковую картину носителя становится очень заметным. Как можем заметить, наблюдается формальное, структурное и семантическое взаимовлияние параллельно используемых языков.

С начала XX века стало наблюдаться влияние русского языка на узбекский язык и языковое сознание узбеков. Лексическое влияние стало традицией и сыграло определенную роль в развитии лексической системы узбекского языка.

В узбекской культуре общения известны своеобразные выражения и словосочетания приветствия. В

основном они состоят из «Ассалому алейкум», «ваалейкум ассалом». Например: «У, **ассалому алайкў-ўм**, деб кириб келди. Чолларни кўриши билан бу ерда ичишининг сира иложли йўқлигига ақли этиб пешонаси тиришиди» [Саид Аҳмад 2000; 103]. Но в последнее время стали традиционными некоторые другие формы приветствия. Например, типы конструкций речевого этикета в своеобразной краткой форме (хотя это и является причиной серьезных возражений среди людей старшего поколения) «Ассалом», «Салом», «Қалай?», «Ишиларингиз қалай?». Также стало принято добавлять в формулу обращения слова *товариш*, *гражданин*. Например:

М у х б и р. (индамай атрофни айланиб, ўзига керакли объектни қидира бошлайди.) Салом, ўртоқ Бобоева!

Ф а р м о н. (огоҳлантириб). Мени ўғлим мелиса.

М у х б и р. А? Яхши.

С о т т и. Мени эрим институтда домла» [Саид Аҳмад 2000; 228].

В последующее время традиционно стала использоваться также форма приветствия «Ассалому алейкум ва раҳматуллоҳи ва баракотуху», что является речевым маркером религиозного образа жизни. Или появление в последние 8-10 лет формы пятничного поздравления «Жума муборак», которое также указывает на изменение узбекской языковой картины мира.

По нашим наблюдениям в настоящее время среди людей зрелого возраста используются полные выражения, характерные для узбекской речевой культуры, такие как «Ассалому алейкум», «Ва алейкум ассалом», а среди людей среднего возраста широко используются сокращенные формы «салом», «қалай».

Например: «Усмонжон икки кунгача қайнотасиникида ётиб қолди. Замира деган қайнсинглиси келиб уйларни, идишларни қатрон қилди. Поччаси тугиб қўйган кўрна гилофларини энди кўтараман деб турганди.

Кўнгироқ чалинди. Эшикни очили билан **ассалому алайкум**, деб ўрта яшар эрхотин икки ўглини эргаштириб кирди. Болалардан бири яқинда кўзини очган қоп-қора кучук боласини кўтариб турарди» [Саид Аҳмад 2000; 37].

«**Ф а р м о н**. Мана шулар менинг ўғилларим
Ў г и л л а р. **Ассалому алайкум!**

Ф а р м о н. Ҳаммаси мени хурмат қилишади. Ҳозир сўрайман. Болажонларим!» [Саид Аҳмад 2000; 235].

Если дети и подростки школьного возраста, обращаясь к людям старшего возраста или пожилым, используют форму «*Ассалому алейкум*», то при приветствии сверстников применяют краткие формы. Формулы выражения приветствия среди говорящих среднего возраста подбираются в соответствии с ситуацией: если в официальных кругах они используют фразу «*Ассалому алейкум*», то во взаимной СМС- и интернет-переписке используют такие выражения, как «*Хайрли кун*», «*Кунингиз хайрли бўлсин!*», «*Салом*».

«*Тўртинчи қаватдаги уч хонали уйнинг бир хонаси менга тегди. Юкларимни саранжом қилаётганимда бақалоққина, мўйловининг учи анор сувидек қипқизил бир одам эшикдан бош суқиб: «Салом, қўшни», деб ўтиб кетди. Ойхонага чиқиб, картошка қовураётганимда бирдан ҳаммаёқдан атир ҳиди бурқсиди. Қарасам, қўшнимнинг хотини лунжига тиши чўткасини тиқиб, умивальник олдида турибди*» [Саид Аҳмад 2000; 103].

«**С о т т и**. Лайли-Мажнун. (Нигорага). Энгашиб салом қилинг.

Н и г о р а. **Салом!**

Ф а р м о н (газаб билан). Қайси гўрда тарбия кўргансиз? Ота-онангиз ахлоқ, одоб деган нарсаларни ўргатмаганми? (Юзини тескари ўгиради.)

С о т т и. Эгилиб салом беринг!» [Саид Аҳмад 2000; 217].

Можно отметить, что с некоторых пор среди слов, используемых для приветствия в речи молодежи, появилось слово «салют».

Таким образом, сосуществование русскоязычного населения с узбекоязычным оказало заметное влияние на формирование и развитие узбекского речевого этикета. Большое количество формул выражения приветствия являются результатом калькирования русских речевых единиц.

Литература

1. Саид Аҳмад. Танланган асарлар. II жилд. Ҳажвиялар, пьесалар. Тошкент: Шарқ, 2000. 278 с.

D.V. Popov

(Andijan State University)

INFLUENCE OF THE RUSSIAN LANGUAGE ON THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE UZBEK SPEECH ETIQUETTE

The article is devoted to the study of the influence of the Russian language on the Uzbek language and the identification of changes that have occurred in the Uzbek speech etiquette under the influence of the Russian language. Specific examples of the use of lexical units in works of fiction and in colloquial speech are considered.

Keywords: language picture of the world, interaction of languages, speech etiquette, greeting

К УТОЧНЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ОБРАЗ СТРАНЫ»

В статье представлено сходство и различие ключевых понятий, связанных с возможностью исследования языкового образа той или иной страны. Благодаря выявленным различиям представляется возможным конкретизация значения термина «лингвокультурный образ» по отношению к образу страны.

Ключевые слова: лингвокультурный образ, имидж, стереотип, концепт, представление

В последние годы развиваются процессы глобализации, которые позволяют сформировать новое понимание образа современного мира. Постоянное взаимодействие народов мира и переплетение их культур обуславливает актуальность исследований в лингвокультурном направлении.

Одной из важных задач лингвистики становится изучение вопросов взаимодействия языков разных народов мира с культурой, особенно если это происходит в рамках кардинальных исторических изменений на разных уровнях социальной жизни страны (политическом, экономическом, культурном). Подобные исследования могут объяснить сложившийся образ любой страны в любой период времени.

В целом, понятие «образ» активно применяется в самых разных научных сферах: лингвистике, психологии, философии, теории и практике перевода и т.д. Соответственно, в зависимости от того, в какой сфере это понятие используется, оно будет охарактеризовано по разным параметрам [Макарова 2011; 243].

В лингвистических исследованиях вместе с понятием «образ» можно найти и другие термины – имидж, концепт, стереотип, представление. Конечно, все эти понятия имеют

определенную взаимосвязь, но одновременно с этим они отражают разные представления в отображении формирования образа страны.

Понятия «образ» и «концепт» очень часто выступают в виде родового и видового понятия. В.М. Шаклеин отмечает, что эти «термины объединяет качество – являясь ментальными единицами, все они исследуются через описание языковых реализаций» [Шаклеин 2017; 11]. И.С. Шулятников при анализе понимания термина «концепт» разными исследователями приходит к выводу, что концептом можно назвать единицу коллективного сознания, которая отправляет к высшим духовным ценностям, имеет языковое выражение и отмечает этнокультурную специфику [Шулятников 2015; 101].

В рамках лингвокультуры можно говорить также о стереотипах, которые указывают на стереотип этнический. Он характеризуется как «лингвокультурная модель, распространённая в некоторой лингвокультурной среде, фиксирующая представления данной среды о той или иной группе (нации)» [Бергельсон 2013; 31].

В переводе с английского на русский «image» (имидж) означает «образ». Для создания имиджа страны важны такие факторы, как политическая значимость на международной арене, экономическое благосостояние и уровень культурного развития. В первую очередь, средствами формирования имиджа государства являются СМИ, произведения художественной литературы и впечатления людей, которые лично познакомились с этой страной.

Имидж тоже является отражением действительности, но в отличие от образа или конспекта имеет шлейф искусственности, то есть он может формироваться «по заказу» для того, чтобы достичь определенных целей, например, коммерческих или политических. Таким образом, имидж является средством пропаганды, потому что очень часто зависит от проводимой политики и имеет в своей

структуре определенную оценочность, которая создает положительное или отрицательное отношение к той или иной стране. Важно понимать, что имидж – это подвижная структура, которой свойственно меняться, потому как она полностью зависит от международных отношений. Таким образом, понятие имидж подразумевает «образ человека, явления, товара, формируемый с целью оказать эмоционально-психологическое воздействие на аудиторию в желательном для заказчика направлении» [Барабаш Бордюгов Котеленец 2010; 7].

Формирование и интерпретация образа страны происходят при помощи художественной и публицистической литературы, средств массовой информации, кинематографа, изобразительного искусства. Литература представляет собой «застывшее» во времени средство формирования образа. СМИ – это живое средство, которое является важнейшим инструментом по формированию в сознании человека определенного представления о происходящем [Морозова 2017; 21]. Также образ находит свое отражение в сознании человека, потому что является продуктом восприятия и осмысления человеком окружающего его мира. Итак, образ начинает включаться в мыслительный и речевой процесс при прохождении в категорию языкового сознания. Таким образом, появляются «новые ассоциативные отношения, которые необходимы для формирования языкового представления явлений национальной культуры и – шире – национальной языковой картины мира» [Шаклеин 2017; 15].

При исследовании образа любой страны главным понятием является лингвокультурный образ, потому что в отличие от художественного образа, который основан на вымысле, он базируется на стереотипе. При изучении лингвокультурного образа страны очень важным является единство трех обязательных составляющих – языка, сознания и культуры.

Как отмечалось раньше, формирование образа страны происходит благодаря стереотипам, которые дают человеку определенную информацию, которой он должен верить, которую он воспринимает и переосмысливает, потому что не может самостоятельно увидеть и оценить то, что было сказано, услышано, прочитано, поэтому он вынужден поверить этим источникам. Итак, такой образ уже имеет определенную эмоциональную оценку. Эта оценка воспринимается и принимается в сознании человека и потом превращается в стереотип. СМИ значительно способствуют данному процессу, потому что имеют широкие возможности, которые помогают в формировании различных стереотипов. Таким образом, благодаря этим возможностям, человек вынужден воспринимать информацию СМИ как истину, не критикуя её [Галумов 2007; 2].

Таким образом, мы еще раз подчеркнули тесную взаимосвязь между понятиями образа, имиджа, стереотипа. Исходя из всех сходства и различий, можно заключить, что образ страны является субъективным отражением разных представлений о любой стране, которые выражаются различными речевыми способами, оказывают эмоциональное влияние и могут воздействовать на личное мнение адресата.

Литература

1. *Барабаш В.В., Бордюгов Г.А., Котеленец Е.А.* Образы России в мире: учебное пособие. М., 2010. 296 с.
2. *Бергельсон М.Б., Некрасова Е.А.* Лингвистический анализ стереотипов: баланс между текстом и смыслом. М., 2013. С. 30-34.
3. *Галумов Э.А.* Имидж страны: компоненты структуры и коммуникации // Корпоративная имиджелогия. 2007. № 01. С. 5.
4. *Макарова А.Д.* Лингвокультурный образ: сущность понятия // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. С. 243-245.

5. *Морозова О.В.* Речевые способы формирования образа России в российских и американских СМИ: дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2017. 150 с.

6. *Шаклеин В.М.* Лингвокультурные образы России и Китая в художественных произведениях представителей русской дальневосточной эмиграции: монография / В.М. Шаклеин, Цуй Ливэй, С.С. Микова. Воронеж, 2017. 170 с.

7. *Шулятников И.С.* Термин «концепт» в современной лингвистике // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2015. № 12. С. 98-102.

Sadouri Hasanet

(Peoples' Friendship University of Russia)

THE CONCEPT OF "LINGUO-CULTURAL IMAGE OF THE COUNTRY"

The article presents the similarities and differences in key concepts related to the possibility of studying the image of a particular country. Due to the identified differences, it seems possible to specify the meaning of "linguocultural image" in relation to the image of the country.

Keywords: linguocultural image, image, stereotype, concept, representation

3.3. Саидов

(Российский университет дружбы народов)

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В данной работе рассматриваются функции художественных текстов на занятиях по русскому языку в иноязычной аудитории. Выявляются положительные аспекты их использования на курсах русского языка с иностранными учащимися.

Ключевые слова: национальная школа, русский язык, художественный текст, функции текста

Художественный текст на занятиях по русскому в иностранной аудитории имеет огромное количество дидактических возможностей. На его основе осуществляется принцип интегрированного обучения русскому языку и литературе. В художественном тексте содержится познавательный и воспитательный элемент. Его можно отнести к наглядному средству обучения, с помощью которого реализуется русская языковая среда.

С точки зрения Е.Н. Стрельчук ознакомление с художественными текстами на русском языке характеризуется важностью и необходимостью. Этот процесс помогает ученикам познать лучшие образцы русского языкового искусства, содействует обогащению концептуальных знаний и расширению мировоззрения [Стрельчук 2016: 187-188].

Текстовый материал как базовый компонент образовательного процесса несет в себе различные функции. Они детерминированы действующей методической системой, которая возникла в рамках функционирующей образовательной парадигмы.

О.Н. Левушкина выделяет следующие функции художественного текста:

- обучающая;
- развивающая;
- воспитывающая;
- контролирующая;
- коммуникативная;
- эстетическая;
- креативная функция;
- кумулятивная функция (культурологическая)

[Левушкина 2014; 58-68].

По мнению ряда ученых (А.Н. Васильева, Н.В. Кулибина, М.Б. Нагзибекова, К.А. Рогова и др.), текст, особенно художественный, представляет собой полифункциональное явление, ценный материал для обучения языку.

Ведущая функция художественного текста – это **обучающая функция**, то есть художественный текст применяется на занятиях русского языка, прежде всего, в качестве дидактического материала, позволяющего ознакомиться с языковыми средствами и правилами их применения. На основе художественных текстов можно

изучать грамматику, синтаксис, лексику и т.д. Иными словами при таком подходе язык изучается с помощью литературы. Такой способ обучения языку осуществляется на интегрированной основе во многих постсоветских странах, в том числе и в таджикских школах.

В рамках **развивающей функции** художественный текст применяется для написания сочинений и изложений. В данном случае он также помогает сформировать речевые навыки учащихся. Для подготовки к этому процессу используется анализ текста. Взаимодействие с художественным текстом организовано в двух направлениях. Первым из них является овладение русским языком на базе художественного текста, вторым – умение применять русский язык как средство коммуникации и ознакомления с окружающим миром (в письменной или устной форме).

Важным фактором выбора художественного текста для предоставления его иностранным учащимися становится наличие воспитательного компонента. С его помощью реализуется **воспитывающая функция текста**. Она позволяет осуществить главный дидактический принцип единства обучения и воспитания, поскольку в художественном тексте содержится исключительная особенность: влияние на психоэмоциональную сферу личности. Как правило, во многих произведениях (в рассказах, сказках, повестях, романах) существует противоборство добра и зла, чем в процессе чтения художественных текстов формируется определенный стереотип поведения и воспитывается гуманизм.

Художественная литература общепризнана в качестве «проводника» гуманистических идеалов. На ее основе реализуется задача идейного и нравственного воспитания, развивается способность личности к сопереживанию и возникает интерес к обсуждению насущных проблем. Как следствие, хорошей традицией в воспитательном процессе становится семейное чтение художественной литературы.

Это активизирует совместное сопереживание и обсуждение. Основным механизмом воздействия на читателя становится художественный образ. С его помощью автор воздействует на адресата, предоставляя ему право самостоятельно выработать отношение к героям, событиям, нравам и т.д.

На занятиях по русскому языку художественные тексты могут выполнять **контролирующую функцию**. Они применяются в проведении изложений, контрольных диктантов, промежуточных аттестаций, экзаменов и т.д.

В процессе воплощения **коммуникативной функции** художественный текст преобразуется в рамках обучения в объект различного рода исследований (лингвистического, филологического и др.). Анализ различных элементов текстового материала позволяет раскрыть его суть. Работа с художественным текстом содействует развитию видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения, письма). Более того, увеличивается объем активного и потенциального словаря, совершенствуются механизмы применения языковых средств в процессе коммуникации и взаимодействия с окружающим миром.

Коммуникативная и эстетическая функции находятся в тесном сопряжении между собой. На базе данного взаимодействия слово приобретает иную семантику, а также эмоционально воздействует на адресата, активизируя у него мышление. По сути, читателя вовлекают в события, описываемые в художественном тексте.

Эстетическая функция. Она реализуется в процессе приобщения адресата к словесному искусству (в многочисленных его вариациях). При изучении художественного материала происходит идентификация средств художественной выразительности, активное их употребление при пересказе, дискуссиях, анализе и др.

При чтении художественного текста человек приобщается к жизнедеятельности главных героев, то есть внутренне вовлекается в происходящие события. Учитывая

этот факт, возникают эмоции сопереживания, радости, огорчения, грусти. На этой базе реализуется воспитание культуры чувств и сопереживания.

В рамках исследования текстового материала стоит выделить лингвоэстетический анализ текста. Он позволяет выполнить оценку эстетической составляющей художественного материала, раскрыть его эстетический потенциал. Авторское высказывание для читателя становится эталоном. Художественные произведения на протяжении истории человечества приносили людям эстетическое удовольствие. В рассматриваемом варианте подразумевается наслаждение языковыми средствами, то есть словом. Помимо этого, художественное произведение служит источником развлечения и позволяет организовать полезный досуг. На базе литературной классики можно выработать настоящий художественный вкус, адекватные поведенческие модели, механизмы коммуникации с другими людьми.

Под **креативной функцией** подразумевается, что авторский текст становится эталоном для подражания, основой для творчества учеников в их самостоятельной вербальной деятельности. Процесс работы над художественными текстами в рамках учебной деятельности ориентирован на развитие индивидуальных характеристик обучающихся, на понимание ими характеризующей значимости языка в формировании умственных и креативных возможностей личности.

Художественный текст выполняет еще одну важную функцию при изучении русского языка – **культурологическую**. В данном случае художественный текст является носителем знаний о культуре, обычаях и менталитете русского народа, не только на уровне содержания, но и на уровне средств выражения культурных смыслов: слова с национально-культурным компонентом, символы, фразеологизмы, прецедентные тексты. Общеизвестно, что знание культуры изучаемого языка для

иностранных учащихся важная составляющая при изучении языка.

Подытоживая сказанное, хотим отметить, что на основе личного опыта работы с иностранными студентами такие произведения современных русских писателей, как Е.Г. Водолазкин, («Служба попутчика», «Русские звуки»), С.А. Шаргунов («Укол в сердце»), С. Мосова («Четыре пышки», «Непрошенный»), А. Матвеева («На озере») обладают выделенными функциями и являются ценным учебным материалом для изучения русского языка в национальной школе.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 496 с.

2. *Дейкина А.Д. Левушкина О.Н.* Характеристика текста как вида учебной деятельности в современном учебном обучении русскому языку // Мир русского слова. 2011. № 2. С. 77–84.

3. *Кулибина Н.В.* Зачем, что и как читать на уроке. СПб.: Златоуст, 2015. 221 с.

4. *Левушкина О.Н.* Лингвокультурологические характеристики текста в школьном обучении русскому языку: теория и практика: дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2014. 543 с.

5. *Стрельчук Е.Н.* Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ: дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2016. 357 с.

Z.Z. Saidov

(Peoples' Friendship University of Russia)

THE ARTISTIC TEXTS IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AT THE NATIONAL SCHOOL

This paper examines the functions of literary texts in the Russian language classes in a foreign-language audience. The positive

aspects of their use in Russian language courses with foreign students are revealed.

Keywords: National school, Russian language, literary text, text functions

Tenkorang Rita

(Peoples' friendship university of Russia)

THE ETHNOPSYCHOLINGUISTIC CHARACTERISTICS OF RUSSIAN LANGUAGE STUDENTS IN THE REPUBLIC OF GHANA

Students as an age group share universally similar psychological traits. However, from the viewpoint of ethnological studies, we realize that, due to cultural-specific socialization, students from different parts of the world have peculiar characteristics that differentiate them. In this article, some ethnopsycholinguistic characteristics of Ghanaian students and the influence of those characteristics on the process of learning and teaching the Russian language in the Ghanaian context are discussed.

Keywords: motivation ethnopsychological, characteristics

The Republic of Ghana is a multicultural anglophone West African country that comprises of 16 administrative regions and over 70 ethnic groups.

The Ghanaian educational system is structured to comprise of the basic, secondary and the tertiary levels. The educational sector is not left out of the multicultural experience, as English, the 11 officially accredited indigenous languages; *ga, ga-adangme, nzema, kasem, dagaare, dagbaani, gonja, ewe, asante twi* and *mfantse* and the French languages coexist. At the basic level, these languages, with the exception of the French language, are compulsory subjects. The language system at the secondary level is relatively flexible, and hence with the exception of the English language, which remains the medium of instruction and a compulsory school subject, all other languages are taught as elective languages subjects, that pupils choose as part of their programs of study. In the face of globalization, when

it is important to equip the citizens with the needed skills to be able to make them a vital and productive part of the evolving world marketplace, other foreign languages such as Russian, Arabic, Spanish, Chinese and Swahili are introduced at the tertiary level.

Hence, upon enrolling in the Russian language department, an average Ghanaian student is at least a bilingual (thus if he didn't study the French language during the previous educational years). This understanding of the linguistic background of the student, in our opinion, can equip the teacher with knowledge of what to look out for as possible interferences in the study of the Russian language, mostly on the phonetic and grammatical levels [Dzyadyk 2017; 28-42].

Regardless of the fact that students, as individuals have their unique personality traits, mainly based on their individual upbringing at the family level, Ghanaian students, just as most other Africans are generally sociable with a collectivist mentality. [Pugachev 2011; 77-78]. This sociable and collective temperament, in our opinion, is a resource that could be utilized in teaching Russian language in the Ghanaian context. Group work, as we know from teaching methods, is one of the effective approaches in the teaching of foreign languages, as it facilitates the development of communicative skills (which happens to be the main aim of learning a language). Therefore, the sociable and collective temperament which is a common ethnopsychological trait of Ghanaian students, could be an effective resource in teaching the Russian language in Ghana.

The collective mentality, however, in our opinion could have a negative impact on the process of learning the Russian language, because students tend to be mindful of their image before their peers, and try as much as possible to avoid any embarrassing situation in their colleagues' presence. This "embarrassing situation" could include not giving the correct answer or making any mistake in speech. Therefore making students experience a psychological hurdle in being outspoken

and practicing their language skills. The fear of making mistakes, is unfortunately a popular hurdle that obstructs the process of achieving proficiency in any language or field of knowledge.

To add, Ghanaian students, regardless of their sociable and communicable nature, are relatively passive in class. This passiveness displayed during lessons, in our opinion can partly be explained by the strict hierarchical cultural norm of relating with older people and those who are in authority. As a result of this cultural norm, students tend to seldom speak up in class, doing so when the teacher invites them to speak.

Next, in this work, we take a look at students' motivation and perceptions towards the study of the Russian language.

Motivation and perception are two intertwined phenomena, that vitally contribute to the success or failure of a process. There is a vast number of definitions and literature about motivation and its structure. In this article however, we are of the opinion that the question "*What makes one do what he does*" is the befitting question in summing up the essence of the psychology of motivation [Leontev 2016; 28-42]. In examining the structure and transitions of motivation, A.G. Aslomov, states 3 divisional structures. The first structural group comprises of the common sources and driving forces of activity that include the need for self-actualization, the meaning of life, instincts and others. The second group comprises of the factors considered in choosing the direction of an activity in a particular situation here and now. The third group is the secondary processes that make it easier to understand why people finish what they started doing, and do not switch to new and new temptations every time [Aslomov 1985; 190-191].

The role of motivation in an educational process, cannot be overemphasized. Acknowledging the fact that there exists a number of literature on motivation of students, in this paper, we would generalize the motivation of students towards the study of the Russian language in Ghana into two main groups, thus internal and external motivation. Internal motivation, according

to the explanation given by Ryan and Deci, is when an individual does something simply because he wants to do it, without any external coercion. External motivation on the other hand, is said to be existent when the inspiration to do something comes from outside the person. [Deci, Ryan 2008; 182-185]. Hence when asked the question “*Why did you enroll in the language class?*” for example, an internally motivated student would typically answer “*Because I love learning languages*”, whereas the externally motivated student would typically say “*Because it is a requirement I need to meet*”.

A study of the data collected by researchers amongst students of the University of Ghana., with regards to their motivation and perception towards the study of French and Russian languages proves that a majority of the students are externally motivated. This, in our opinion is proven by the fact that 90% of the students who participated in the research did not choose the Russian language as part of their course program, but were offered and “made” to study by the University as a part of their program. [Csajbok-Twerefou, Chachu, Vicsai 2014; 31-47]. And in response to why they continued with the language even when they could have chosen to discontinue learning the language as permitted by the University’s policy, some answers such as “*Russian may help me some day* ” is indicative of the fact that the perspective of professional and subsequently economic benefits, which are external motivational factors, contribute to the choice of studying the Russian language, regardless of the registered difficulties shared by other students who participated in the survey.

Conclusively, we realize from the preceding paragraphs that, inasmuch as there is a rich literature on methods of teaching Russian as a foreign language, the study of the ethopsycholinguistic uniqueness of students is vital in facilitating the effectiveness of the process of teaching a foreign language, as the teacher is equipped with a fore knowledge of the problematic

areas to look out for and ways of customizing a pedagogical model and a methodology, which can boost students' motivation.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Мотивация // Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. С. 190–191. 431 с.

2. *Дзядык Ю.* Русский язык в Гане и типичные ошибки студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. No 1. С. 28–42.

3. *Леонтьев Д.А.* Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. № 2. С. 3–18.

4. *Пугачёв И.А.* Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография. М.: РУДН, 2011. 284 с.

5. *Csajbok-Twerefou I., Chachu S., Vicsai P.T.* Motivations and perceptions of Students of Russian and French toward the languages at the University of Ghana // *Journeys through the Modern Languages at the University of Ghana.* Oxforshire: Ayebia Clarke Publishing Limited. 2014. Pp. 31–47.

6. *Deci E.L., Ryan R.M.* Self-determination theory: A macro-theory of human motivation, development and health // *Canadian Psychology.* 2008. Vol. 49. P. 182–185.

Тенкоранг Рита

(Российский университет дружбы народов)

ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК В РЕСПУБЛИКЕ ГАНА

Студенты как возрастная группа имеют универсально схожие психологические характеристики. Однако, с точки зрения этнологических исследований, мы понимаем, что из-за специфической культурной социализации студенты из разных

уголков мира обладают особыми характеристиками, которые их отличают. В данной статье обсуждаются некоторые этнопсихолингвистические характеристики ганских студентов и их влияние на процесс изучения и преподавания русского языка в Гане.

Ключевые слова: мотивация, этнопсихологические характеристики

Франческо Сифо

(Российский университет дружбы народов)

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ИТАЛЬЯНСКОГО СТУДЕНТА КАК ФАКТОР ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются особенности итальянских учащихся, изучающих русский язык.

Ключевые слова: русский язык, итальянские учащиеся, характеристики, культура, язык

Сегодня в Италии все больше растёт интерес к русскому языку и его изучению. Это связано с тем, что обширные познания в этом языке и умение владеть им дают молодым специалистам множество возможностей найти работу в различных областях. Поэтому студенты-филологи при поступлении в университет выбирают русский язык и начинают его изучать. Но важно отметить, что огромная часть студентов, закончивших бакалавриат в Италии, не может владеть свободно русским языком, вследствие этого итальянские выпускники принимают решение продолжать обучение в России или записываются на так называемые «летние курсы», чтобы оказаться в языковой среде. Преподаватель РКИ при работе с этими студентами должен обращать внимание не только на особенности родного языка итальянских учащихся, но и на этнокультурные особенности, то есть на их характер, темперамент и поведение.

Национальные особенности учащихся оказывают характерное влияние на процесс преподавания РКИ. Чтобы получить успешный результат в обучении преподавателю необходимо понять специфику ценностей, традиций, обычаев, восприятия мира итальянских учащихся и знать их «национальные особенности» [Адигезалова 2014; 34]. При работе с италоязычными студентами педагог должен учитывать то, что во время обучения русскому языку в Италии учащимся не хватает живого общения, и они вынуждены сосредотачиваться только на грамматике, структуре языка и чтении. К сожалению, применение этого подхода к обучению связано с тем, что Италия когда-то была родиной латыни и преподавания мертвых языков. Данная методика предполагала не формирование коммуникативной компетенции, а изучение наизусть грамматических правил. В связи с этим в современном процессе обучения преподаватель РКИ должен сосредоточиться на формировании коммуникативных умений учащихся, чтобы они преодолели языковой барьер и участвовали в межкультурном общении с носителями русского языка.

В процессе работы с инофонами важно также обратить внимание на коммуникативное поведение. Оно представляет собой как вербальные, так и невербальные средства. Межкультурное общение является эффективным, когда оба собеседника знают, что означают определенные жесты в чужой культуре. Невербальная коммуникация итальянцев особенная. Широко известно, что итальянцы имеют довольно высокий уровень коммуникативной эмоциональности и экспрессии. Все это по-разному проявляется не только в мимике, громкости и тембре голоса говорящего, но и в его поведении в целом. Хочется особенно подчеркнуть тот факт, что у итальянцев очень развитая невербальная коммуникация. Они могут использовать 124 разных жеста, но только 26 из них имеют сходства с русской лингвокультурой. Практически каждое слово

сопровождается в речи носителей итальянского языка средствами невербальной коммуникации. Это позволяет выделить такую важную черту, как возможность полностью заменять слова на жесты. Поэтому итальянцы иногда могут коммуницировать только при помощи жестов и без помощи слов.

Необходимо особо отметить, что в процессе обучения русскому языку надо обязательно учитывать влияние родного языка. Часто итальянские студенты сталкиваются с различными трудностями и допускают разные виды ошибок во время изучения русского языка. Эти ошибки в основном обусловлены межъязыковой интерференцией.

При изучении русского языка италофоны допускают разные ошибки, особенно с точки зрения фонетики. Следует упомянуть, что итальянская фонетическая система значительно отличается от русской. У итальянцев появляются трудности в произношении твердых и мягких согласных. Например, в итальянском языке существует согласный звук [л], но он значительно мягче [л] и тверже [л’]. Поэтому преподаватель должен обращать на эту разницу внимание во время объяснения артикуляционных отличий звуков русского языка и задавать студентам определенные упражнения для того, чтобы они тренировались и учились правильно произносить данный звук. У итальянцев возникают фонетические трудности также в произношении твердых и мягких гласных. Например, итальянцы очень часто путают звук [и] и [ы], так как последний является характерным звуком русского языка и не присутствует в родном языке учащихся. Поэтому носителям итальянского языка очень сложно воспроизвести данный звук, отсюда и неразличение в произношении: *был-бил, выл-вил*. Данное явление значительно влияет на восприятие, а иногда совсем меняет смысл слова. Важно также добавить, что итальянские учащиеся затрудняются произнести глухой [с] в начале слова, когда после нее следует согласная буква,

например, они произносят русское женское имя *Светлана* как [зв'итлана], а не [св'итлана], как должно быть согласно правилам произношения русского языка. В итальянском языке буква *o* читается всегда как [o], то есть в нем не существует редукции безударных гласных. Данное явление приводит к тому, что в своей речи итальянские учащиеся меняют форму русских слов там, где [o] должна переходить в [a] [Беженарь 2015; 52-53].

Всесторонний учет тонкостей национально-психологических особенностей студентов помогает сделать учебную деятельность интенсивной и дает возможность преподавателю РКИ отыскать наилучшие способы для решения большого количества методических задач, которые позволяют достичь не только нужных результатов в обучении, но и в определении образа общения со студентами из Италии.

Литература

1. Адигезалова И.В. Проблемы адаптации студентов на начальном этапе обучения / И.В. Адигезалова, Н.В. Миненкова, Е.А. Ядрихинская // Материалы V Международной научно-практической конференции «Интернационализация современного российского образования». Воронеж: ВГУИТ, 2014. С. 33–35.

2. Беженарь О.А. Интерферирующее влияние итальянского языка при изучении русского языка: фонетическая, орфографическая, грамматическая и синтаксическая интерференция // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2015. № 4. С. 51–56.

3. Митрофанова И.И. Этнопсихолингвистические особенности итальянского коммуникативного поведения // Лингвокультурологический аспект изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды: Сборник статей и тезисов Международной научно-практической конференции. М.: РУДН, 2018. С. 52–67.

4. Хустенко А.А. Особенности преподавания РКИ студентам италогонам на Сицилии // Лингвокультурологический аспект

изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды: Сборник статей и тезисов Международной научно-практической конференции. М.: РУДН, 2018. С. 24–35.

Francesco Sifo

(Peoples' Friendship University of Russia)

THE LINGUISTIC IDENTITY OF ITALIAN STUDENTS AS A FACTOR OF TEACHING RUSSIAN

This article analyses the features of Italian students who study Russian as a foreign language.

Keywords: Russian language, Italian students, National peculiarities, Italian culture, Italian language

А.А. Хустенко

*(Национальный исследовательский Томский
политехнический университет)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ИТАЛОФОНОВ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

**(Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научного проекта № 20-312-90049\20)**

В статье рассматриваются возможности использования интернет-мемов с целью формирования коммуникативной компетенции у студентов-италофонов. Особое внимание уделяется системным характеристикам интернет-мема как одного из средств интернет-коммуникации и их практическому использованию с учетом потребностей аудитории, особенностей родного языка и отсутствия языковой среды.

Ключевые слова: интернет-мем, преподавание русского языка как иностранного, студенты-италофоны

Адресатом предлагаемой методической разработки является студент-италофон, нефилолог, впервые приступающий к изучению русского языка. Термин «италофон» широко используется в исследованиях по методике преподавания русского языка как иностранного в итальянской аудитории [Хустенко 2018] и обозначает не только студентов-носителей итальянского языка, но и представителей других национальностей, использующим его в качестве посредника для изучения иностранных языков. Данные получены в результате наблюдения, последовательного сбора и анализа материала и проведенного анкетирования среди студентов Катанского государственного университета. Общее количество опрошенных составляет 60 человек, уровень указанной группы учащихся варьируется между А1 и В2.

Целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции на изучаемом языке, которая, согласно Совету Европы, определяется как способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией в рамках той или иной сферы деятельности с учётом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка.

В соответствии с предложенным Ван Эком описанием коммуникативной компетенции, выделяются следующие субкомпетенции: лингвистическая компетенция; социолингвистическая компетенция; дискурсная компетенция; стратегическая компетенция; социокультурная компетенция; социальная компетенция [Общеввропейские компетенции владения иностранным языком 2003].

В процессе формирования коммуникативной компетенции в рамках обучения русскому языку как L2 и L3 в Катанийском университете студенты-италофоны сталкиваются с рядом факторов, препятствующих формированию коммуникативной компетенции, которые

нужно учитывать при проектировании курсов по русскому языку. Их можно условно классифицировать как 1) факторы, связанные с организацией учебного процесса (ограниченность времени, отведенного на изучение русского языка, переполненные аудитории), 2) факторы языкового характера, обусловленные системой изучаемого языка и 3) факторы социокультурного характера, связанные с условиями изучения языка. Последние тесно связаны с обучением русскому языку в условиях отсутствия языковой среды [Шаклеин 2018; 9].

Методика преподавания РКИ, опираясь на коммуникативно-деятельностный подход, прибегает к поиску новых методов и ресурсов, одним из которых выступает интернет-мем [Изгаршева 2020; Канашина 2016, 2018; Щурина 2014 и др.]. В качестве рабочего определения будет использоваться следующее: «интернет-мем является семиотически сложным образованием, содержащим вербальный и невербальный компоненты и функционирующим в интернет-среде в качестве особого вида полимодального дискурса» [Канашина 2016; 9]. Интернет-мемы обладают большим лингводидактическим потенциалом. Кроме того, особенности интернет-мемов – современная лексика (использование разговорных слов, просторечия, сленга); богатство материала и тем; социокультурное содержание; универсальный формат; эмоциональная составляющая, высокий экспрессивный потенциал – помогают учащимся в формировании коммуникативной компетенции. Полимодальный характер интернет-мема определяет воздействие сразу на несколько каналов, увеличивая эффективность усвоения материала, а краткая форма позволяет представить материал лаконично и сосредоточить внимание студентов на конкретном аспекте. Интернет-мемы активно задействованы в юмористическом общении, что является дополнительным преимуществом их использования в процессе обучения РКИ.

1. Использование интернет-мемов в организации учебного процесса

Использование интернет-мемов позволяет за счет лаконичной формы сократить время презентации и объяснения нового материала, повысить мотивацию студентов за счет юмористической и игровой прагматической установки интернет-мемов, что особенно важно в многочисленной аудитории. Кроме того, интернет-мемы дают широкие возможности для внеаудиторной работы. Одним из заданий может быть самостоятельный поиск интернет-мемов на заданную тему.

2. Использование интернет-мемов в формировании лингвистической компетенции

Интернет-мемы являются неиссякаемым ресурсом при формировании лингвистической компетенции на всех этапах процесса обучения. Итак, в итальянской аудитории наиболее сложными для усвоения являются следующие грамматические темы (данные получены на основе опроса): глаголы движения; глагольная сочетаемость; падежи: р.п.

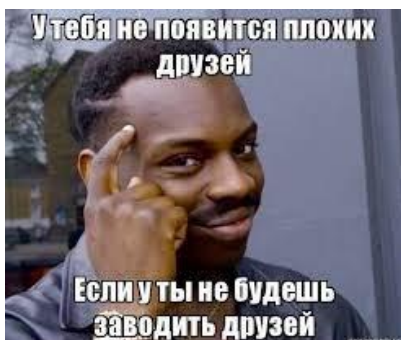


Рисунок 1

мн.число; бесприставочные и приставочные глаголы движения; НСВ и СВ глаголов. Далее рассмотрим частные случаи использования интернет-мемов в формировании лингвистической компетенции студента. Интернет-мемы (Рис. 1) могут



успешно использоваться в преодолении трудностей, связанных с различием лексической сочетаемости в русском и итальянском языках: *большая очередь* – *lunga coda* (*длинная очередь*), *принимать душ* – *fare la doccia* (*делать душ*), *заводить друзей/ подружиться* – *fare amicizia* (*делать дружбу*).

3. Использование интернет-мемов с целью формирования социокультурной компетенции

Изучение РКИ в неязыковой среде значительно осложняет формирование социокультурной компетенции. Методом анкетирования, проведенного среди студентов последнего года обучения, было установлено, что значительная часть студентов (30%) никогда не смотрели фильмы на русском языке, а также затрудняются назвать любимую российскую музыкальную группу или исполнителя. Эффективность применения интернет-мемов для решения проблем, связанных с отсутствием у студентов фоновых знаний о России, обусловлено таким свойством как *прецедентность* [Щурина 2014; Канашина 2018]. Данная категория может быть выражена различными знаковыми системами и их комбинацией (Рис. 2), открывая неисчерпаемые возможности для их практического применения.

Таким образом, было установлено, что интернет-мемы могут использоваться в формировании всех субкомпетенций, составляющих коммуникативную компетенцию. Специфика интернет-мемов обуславливает эффективное решение ряда проблем, связанных с организацией учебного процесса, системой изучаемого языка и отсутствия среды изучаемого языка, которые препятствуют формированию коммуникативной компетенции.

Литература

1. Канашина С.В. Интернет-мем и прецедентный феномен // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 4 (193). С. 122–126.

2. *Канашина С.В.* Интернет-мем как новый вид полимодального дискурса в интернет-коммуникации (на материале английского языка): дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2016. 265 с.

3. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка* / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. М.: Изд-во МГЛУ, 2003. 259 с.

4. *Хустенко А.А.* Особенности преподавания РКИ студентам-италофонам на Сицилии // *Лингвокультурологический аспект изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды*. М.: РУДН, 2018. 188 с.

5. *Шаклеин В.М.* О некоторых вопросах изучения и преподавания русского языка иностранцам в разных лингвокультурных средах // *Лингвокультурологический аспект изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды*. М.: РУДН, 2018. 188 с.

6. *Щурина Ю.В.* Интернет-мем как прецедентный феномен // *Язык в различных сферах коммуникации: материалы Международной научной конференции*. Чита: Забайкальский гос. ун-т, 2014. С. 102–108.

A.A. Khustenko

(Tomsk Polytechnic University)

INTERNET MEMES AS A MEAN TO FORM ITALIAN STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE- IN RUSSIAN

The article discusses the possibilities of using Internet memes to form communicative competence in Italian students studying Russian. Special attention is paid to the characteristics of the Internet meme as one of the means of Internet communication and their practical use, taking into account the needs of the audience, typological

peculiarities of the native language and the absence of a Russian language environment.

Keywords: memes, Russian as a foreign language, italo-phones

Чжо Лэй

(Российский университет дружбы народов)

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ЧАСТИЦАМИ-ЭКВИВАЛЕНТАМИ СЛОВА В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ, ИЗУЧАЮЩЕЙ РУССКИЙ ЯЗЫК

В статье рассматриваются особенности изучения частиц-эквивалентов слова в процессе преподавания русского языка китайским учащимся.

Ключевые слова: частицы-эквиваленты слова, обучение языку, китайские студенты

В русском языке существует большое количество устойчивых сочетаний слов, таких как *а вот, ух ты, более того, в качестве, вот ещё, как раз, только что, в смысле* и т.д. В.В. Виноградов был первым, кто обратил внимание на такие языковые единицы. Он указал на особые свойства служебных и вводных слов и классифицировал их по категории фразеологически связанных единиц [Виноградов 1977; 140-161]. Значительное количество таких сочетаний также встречается в «АГ-80», и они рассматриваются как составные союзы, слитные предлоги и т.д., в соответствии с их значением и функцией. Р.П. Рогожникова впервые назвала их «эквивалентами слова» или «сочетаниями, эквивалентными слову» [Рогожникова 1977; 110]. По её мнению, эти сочетания лишь семантически и функционально эквивалентны словам, лишены образности и национального характера фразеологизмов. Р.П. Рогожникова считает, что составные служебные слова, эквиваленты слова, выполняющие обстоятельственную функцию и являющиеся

наречиями, эквиваленты слова, выполняющие роль вводных сочетаний, соотносительные или союзные слова в сложноподчинённом предложении, а также некоторые фразы, широко используемые в публицистике или разговорной речи, могут быть классифицированы как эквиваленты слова [Рогожникова 2003; 8-9]. Среди них служебные слова включают три категории: предлоги-эквиваленты слова, союзы-эквиваленты слова и частицы-эквиваленты слова, которые широко используются в повседневном общении.

Частицы-эквиваленты слова входят в структуру составных служебных слов, которые не выражают грамматического значения и не выступают в качестве компонентов в предложениях. Даже в отсутствии частиц-эквивалентов слова в некоторых случаях можно поддерживать базовую коммуникацию, в связи с чем их изучению не уделялось должного внимания. В настоящее время не хватает соответствующих исследований и справочных материалов для преподавателей. К примеру, в «АГ-80» часть «Морфология» состоит из 284 страниц, а описание частиц занимает всего 9 страниц. В Китае мало научных исследований, посвященных изучению служебных единиц, и небольшое количество словарей, содержащих частицы-эквиваленты слова. Данные лексические единицы встречаются в следующих изданиях: «Словарь сочетаний, эквивалентных слову» в переводах 1983 и 1991 годов под редакцией Р.П. Рогожниковой, «Современный русский словарь служебных слов» (Тун Сянган и Чжу Лиюнь, 1999), «Справочник русских идиом» (Го Хунжэнь и Го Юлиан, 2003), «Устойчивые выражения русского языка» (Го Хунжэнь и Го Юлиан, 2016) и др. В «Учебной программе по русскому языку в национальных высших учебных заведениях» (2003), которая является руководством по преподаванию русского языка в китайских университетах, упоминаются лишь несколько частиц-эквивалентов слова в разделе об устойчивых выражениях и оборотах. Мало

изученными остаются и вопросы преподавания эквивалентов слова, как с точки зрения используемых материалов, так и с точки зрения общего понимания преподавателями учебной программы, будь то обучение говорению, переводу, грамматике и т.д. Преподаватели ограничены временем, более широкими целями урока и другими факторами, вследствие чего подробный разбор данной грамматической темы не всегда возможен. Кроме того, существует необходимость систематизации и стандартизации разделов, посвященных этой теме, в справочном материале учебных пособий и грамматиках.

Рассмотрим различия между частицами-эквивалентами слова в русском и китайском языках. Как известно, русский и китайский языки принадлежат к разным языковым семьям, что обуславливает и значительные различия в частицах.

Во-первых, в китайском языке есть только шесть частиц, с высокой долей частотности употребления: «*zhi, le, ba, ta, ne, a*». В русском языке, по утверждению О. Сиротининой, «если в частотном словаре существительные составляют около 27% всего словарного запаса, глаголы – 17%, местоимения – 13%, а частицы – всего 1%, то в разговорной речи существительные составляют всего 14,8%, местоимения – 17%, а частицы-около 15%» [Сиротинина 1983; 7]. Р.П. Рогожникова в «Толковом словаре сочетаний, эквивалентных слову» (2003) приводит около 190 частиц-эквивалентов слова.

Во-вторых, они совершенно разные по составу. В китайском языке при совместном использовании двух или трех частиц новые частицы не образуются. Например: *Ni chi le ta?* (*Ты уже поел?*). В этом предложении частицы *le* и *ta* по-прежнему являются частицами. Однако в русском языке частицы-эквиваленты слова состоят из одних и тех же или разных частей речи и образуют новые частицы. Например, *что за* состоит из местоимения и предлога, который используется для выражения восклицательного тона; *ещё бы*

состоит из наречия и частицы и используется для выражения утвердительного тона.

В-третьих, эти два языка имеют значительные различия в фонетике и интонации. Частицы в китайском языке в основном имеют нейтральный тон и фонетическое изменение. Частицы-эквиваленты слова в русском языке иногда произносятся как слоги, читаемые вместе, например, *в общем*. В китайском языке для выражения настроения требуются частицы, другие служебные и знаменательные слова, а также интонация. А в русском языке сами частицы-эквиваленты слова могут ярко выражать эмоцию говорящего. Например, выражение утвердительной эмоции – *ещё бы, как же, что же, ну что ж* и др., выражение волеизъявительной эмоции – *если бы, лишь только бы, что бы* и др.), выражение указательной эмоции – *вот и, вот именно, вот так* и др., выражение ограниченной эмоции – *лишь только, только и, только и всего* и др. и т.д. Кроме того, в русском языке частицы-эквиваленты слова также могут выступать в качестве откликов в диалоге, например: – *А он без тебя скучает.* – *Ну да?* Частицы в китайском языке в такой функции не выступают. Таким образом, на усвоение китайскими студентами частиц-эквивалентов слова сильно влияет негативный перенос родного языка, что является одним из препятствующих обучению факторов, которые необходимо учитывать на уроках русского языка в китайской аудитории.

Являясь важной частью речевого общения, частицы-эквиваленты слова сами по себе не могут добавлять нового смыслового содержания, но способны более реалистично и объемно выражать в речи эмоции говорящего. Частицы в русском и китайском языках несут определенные функциональные значения и играют важную роль в устной коммуникации. В то же время различия между ними становятся причиной типичных языковых ошибок в речи китайских студентов. Это обуславливает необходимость

оптимизации преподавания частиц-эквивалентов слова при обучении русскому языку китайских учащихся.

Литература

1. *Виноградов В.В.* Избранные труды. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977. 312 с.

2. *Рогожникова Р.П.* Об эквивалентах слова в русском языке // Вопросы языкознания. 1977. № 5. С.110–116.

3. *Рогожникова Р.П.* Толковый словарь сочетаний, эквивалентных слову. М.: Астрель: АСТ, 2003. 416 с.

4. *Сиротинина О.Б.* Русская разговорная речь. Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 80 с.

Zhuo Lei

(Peoples' Friendship University of Russia)

FEATURES OF WORKING WITH WORD-EQUIVALENT PARTICLES IN A CHINESE AUDIENCE LEARNING RUSSIAN

The article discusses the features of studying the particles-equivalents of the word in the process of teaching Russian to Chinese students.

Key words: particles-word equivalents, Chinese students, language learning

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Ван Тинянь, И.И. Митрофанова

(Российский университет дружбы народов)

НЕОЛОГИЗМЫ ПЕРИОДА ПАНДЕМИИ

Статья посвящена проблеме формирования неологизмов в различных языках в период пандемии COVID-19. В период пандемии сложилась новая языковая картина мира, которая затронула практически все смысловые единицы лексики, а также многие языки мира.

Ключевые слова: языковая картина мира, пандемия, лексика, семантический анализ, лозунги

Пандемия COVID-19, которая официально была признана Всемирной организацией здравоохранения 11 марта 2020 года, сильно повлияла на жизнь граждан каждой страны. Это влияние заключалось не только в многомесячном карантине, закрытии международных рейсов, культурных заведений, ресторанов, кафе, спортивных мероприятий, но и в изменении в сфере культуры и языка. Пандемия стала настолько неожиданным явлением, что языки многих стран мира сразу же отреагировали на происходящие изменения. Всего за несколько месяцев 2020 года, когда по всему миру массово начали появляться новые случаи заболеваний, в языках появился большой массив неологизмов. Количество лексических новообразований в этом случае можно сравнить только с таковым во время великих революций, войн и потрясений, которые происходили во многих странах мира [Ридецкая 2021; 6].

Нахлынувшая пандемия обусловила появление многообразных значений, которые в свою очередь

инициировали появление новых слов и словосочетаний, способствовавших развитию и расширению количества слов в других языках.

Н.В. Аксенова для доказательства положения о том, что пандемия повлияла на формирование новых языковых элементов приводит в пример сравнения новых лексических единиц, появившихся в Cambridge Dictionary в 2019 году и в 2020 году. Для ясности и четкости отражения изменений все новые слова были разделены на 13 блоков: образование; дом и сад; путешествие; люди и отношения; здоровье; окружающая среда; преступность; технологии; культура; одежда; еда; работа; покупки [Аксёнова 2020; 174].

Если в 2019 году самой активной группой по новообразованиям была группа «технологии», а после нее шла группа «здоровье», то в 2020 году больше всего новых слов стало появляться в группе «люди и отношения», «окружающая среда», «дом и сад». Н.В. Аксенова приводит такие новые слова, связанные с пандемией, появившиеся в 2020 году: «coronial», «covidivorce», «covexit», «flexischooling», «microschool», «zoombombing», «corona corridor», «air bridge» и др. [Аксёнова 2020; 175].

В.С. Арутюнян пришел к выводу о том, что и экономический дискурс изменился в период пандемии. По его мнению, в 2020 году возникли новые культурные смыслы в языковой картине мира. Автор провел исследование дискурса периода пандемии и констатировал, что он сдвинулся в сторону возникновения негативных коннотаций. В языковой картине мира он выявил новые культурные смыслы, которые номинировал как «критический стресс», «вирус-виновник», «вирус-разрушитель», «заболевание-кризис». Основу данных выражений заложила лексема «COVID-19», либо ее развернутая интерпретация. В.С. Арутюнян также отмечает, что на сегодняшний день развитие дискурса приобрело положительную динамику, связанную с появлением прививок и всеобщей вакцинацией.

Смыслообразующим лексическим выражением, заложенным в эту уже положительную динамику, было выражение «vaccination programme» [Арутюнян 2021; 82].

Интересная работа представлена М.Н. Дубининой, которая решила провести семантический анализ лозунгов эпохи пандемии в Китае. Изначально автор констатирует факт, что лозунги в Китайской Народной Республике занимают очень важное место, именно поэтому их количество огромно. Лозунги существовали в данной стране еще со времен императоров и являются неотъемлемой частью современной идеологии [Дубинина 2021; 476].

Анализируя современные лозунги периода пандемии М.Н. Дубинина пишет, что они характеризуются вербальной и невербальной интертекстуальностью. В лозунге «同胞一心其利断金» («Всем сердцем с соотечественниками! Мы крепче стали!») интертекстуальность раскрывается в прецедентном тексте. Лозунг построен на основе выражения «二人同心，其利断金» («Один в поле не воин»), который хорошо известен представителям китайской культуры, культуры коллективной, а не индивидуалистической. В период пандемии появляется плакат «Новые боги-хранители входа» («新门神»). На богах надеты медицинские маски, по бокам традиционными иероглифами написан лозунг «众志成城 抗击疫情 齐心协力 护佑健康» («В единстве – великая сила! Сообща дадим отпор эпидемии! Общими силами! Защитим здоровье!»). Вероятно, невербальный компонент демонстрирует, что даже боги соблюдают меры безопасности. В период пандемии получили распространение плакаты с иероглифами. Иероглифы в данном случае воспринимаются как олицетворение культуры и апеллируют к сознанию и чувствам жителей страны. Приведем пример лозунга «武汉加油» («Ухань, вперед!») Располагаясь вертикально, красные иероглифы на белом фоне схематично образуют пагоду, традиционное китайское здание. Это

аллюзия на визитную карточку Уханя – Башню желтого журавля. Иероглифы образно переносят в центр эпидемии. Таким образом, автор делает вывод о том, что в китайской лингвистической сфере сегодня вербальный и невербальный компоненты связаны друг с другом. Создаются специальные метафоры «борьбы» для поддержки текста лозунга [Дубинина 2021; 478-479].

М.Н. Дубинина также выделяет функции лозунгов, которые создавались в Китае в период пандемии. Она пишет, что эти функции включают в себя: информирование, мобилизацию, предупреждение, убеждение, эмоциональную манипуляцию [Дубинина 2021; 479]. Лозунги охватывают следующие темы – меры по предотвращению болезней, отказ от употребления в пищу диких животных, правила гигиены, поддержка Уханя, благодарность врачам, сохранение экологии, дистанция, изоляция и т.д. Все это говорит о том, что в период пандемии в Китае зародилось огромное число новых лексических образований, которые вошли в языковую картину мира китайского народа. Эти лозунги очень сильно повлияли на население и вошли в жизнь каждого человека, призывая отдельных граждан и нацию в целом к сознательной борьбе.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод о том, что пандемия оказала огромное влияние на всю жизнь на нашей планете. Она затронула не только здравоохранение, но и все остальные сферы общества, включая язык и культуру. Таким образом, пандемия стала фактором формирования новых слов и выражений во многих языках мира. Причем эти слова появлялись в самых различных группах и были связаны с образом жизни, к которому был вынужден перейти каждый человек.

Литература

1. Аксёнова Н.В. Особенности английских неологизмов понятийно-тематической области COVID-19 // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13. № 9. С. 172–176.
2. Арутюнян В.С. Культурные смыслы экономического дискурса в контексте пандемии 2020 // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2021. № 2. С. 71–86.
3. Дубинина М.Н. Семантический анализ лозунгов эпохи пандемии в Китае // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14. № 2. С. 475–483.
4. Русский язык коронавирусной эпохи / отв. ред. Ю.С. Ридецкая. Институт лингвистических исследований РАН, 2021. 610 с.

Wang Tingyan, I.I. Mitrofanova

(Peoples' Friendship University of Russia)

NEOLOGISMS OF THE PANDEMIC PERIOD

The article is devoted to the problem of the formation of neologisms in various languages during the COVID-19 pandemic. During the pandemic, a new linguistic picture of the world has developed, which has affected almost all semantic units of linguistics, as well as many languages of the world.

Keywords: language picture of the world, pandemic, vocabulary, semantic analysis, slogans, vocabulary

Ван Шичу

(Санкт-Петербургский государственный университет)

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛОВ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОГО ОТНОШЕНИЯ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

В статье рассматриваются глагольные лексемы, выражающие эмоционально-оценочные отношения;

устанавливаются типы семантических изменений в смысловой структуре слов, функционирующих в контекстах из Национального корпуса русского языка.

Ключевые слова: глаголы эмоционально-оценочного отношения; модуляционные семантические изменения; деривационные семантические изменения

К глаголам межличностных отношений относятся глаголы эмоционально-оценочного отношения, глаголы внешнего проявления отношения и глаголы контакта [Бабенко 1999; 593-598].

«Сложность в систематизации глаголов межличностных отношений заключается в том, что в значениях глаголов межличностных отношений сочетаются два типа категориальных сем (например: отношение и чувство). Взаимодействие подобных категориальных сем формирует семантику большинства глаголов межличностных отношений. Глаголы могут быть отнесены к различным ЛСГ в зависимости от того, какую из сем считать основной» [Фролова 2008; 18].

В значении слов *ненавидеть, любить, уважать, чтить, презирать, уважать, боготворить* сочетаются категориальные семы «отношение» и «чувство»; в значении слов *насмехаться, осуждать, оскорблять, осмеивать* сочетаются категориальные семы «отношение», «чувство» и «речь» и т.д.

Можно выделить следующие интегральные семы, которые конкретизируются различными дифференциальными признаками (ДП): характер эмоционально-оценочного отношения (положительное, отрицательное, нейтральное) и интенсивность эмоций (интенсивное, неинтенсивное).

Эмоционально-оценочное отношение в публицистических текстах может выражаться глаголами в прямых лексических значениях. Субъект и объект отношений характеризуются как конкретные, одушевленные.

Субъект отношений обычно выражен формой именительного падежа существительных (собственных или нарицательных), местоимений; объект отношений выражен формой винительного падежа без предлога либо другими предложно-падежными формами имен. Например: *Это при том, что родители меня безумно любили и продолжают это делать, я единственный сын, поздний ребёнок...* [Яна Зубцова. Кирилл Серебренников. Ниспровергатель, наблюдатель и повелитель // «Домовой», 2002.06.04], где глагол *любить* употреблен в прямом значении «относиться к кому-л. с глубокой симпатией, испытывая чувство самоотверженной и глубокой привязанности, сердечного влечения, склонности» [Бабенко 1999; 594], с ДП «положительное отношение», интенсивность чувства «высокая».

В смысловой структуре глагольных словоформ возможна перегруппировка семантических признаков. Мы опираемся на положение С.П. Лопушанской о двух типах семантических изменений в смысловой структуре словоформы – семантической модуляции и семантической деривации. Под семантической модуляцией понимается процесс перегруппировки семантических признаков в смысловой структуре слова при сохранении категориально-лексической семы. Под семантической деривацией – при несохранении категориально-лексической семы [Лопушанская 2000; 20].

Семантические изменения модуляционного характера:

Шопен много сочинял и импровизировал, Санд писала свой очередной и лучший роман «Консуэло» и неустанно заботилась о его здоровье. [Андрей Всевожский. Мятёжная Аврора // «Вокруг света», 2004.07.15]. В смысловой структуре глагольной словоформы *заботиться* (основное значение «относиться к кому-л. с вниманием, осуществляя попечение, уход за кем-л., заботу о благополучии кого-л.» [Бабенко 1999; 594]) сохраняются ДП «конкретность»,

«одушевленность» субъекта отношения. Объект отношения характеризуется абстрактным, одушевленным именем, обозначающим качества, свойства человека. ДП «высокая интенсивность чувства» эксплицируется уточнителем степени действия «неустанно».

Семантическая модуляция отмечается в смысловой структуре глагола *относиться*, который наиболее обобщенно выражает категориальную сему «отношение». *Особенно греет мысль о том, что гаишники относятся к владельцам таких машин снисходительно, а то и с уважением.* [Андрей Владимирский. Опыт: Как я номера «красивые» покупал // «Автопилот», 2002.04.15]. ДП – «положительное отношение», эксплицируются уточнителями образа действия «снисходительно» (низкая интенсивность) и «с уважением» (высокая интенсивность).

Деривационные изменения модуляционного характера:

Межличностные отношения могут выражаться не отдельной лексемой, а глагольно-именным сочетанием, включающим в свой состав глагол другой ЛСГ. Эмоционально-оценочное отношение обозначается глагольно-именными сочетаниями в следующем контексте: *В школе Андрей особенно не напрягался и валял дурака, вызывая неподдельную озабоченность многочисленных родственников как московских, так и одесских* [Мария Торгова. Камера на одного // «Парадокс», 2004.05.01]. В смысловой структуре фразы «вызывать неподдельную озабоченность многочисленных родственников» отметим ДП «отрицательное отношение» и «высокая интенсивность». Уточнитель образа эксплицируется как «неподдельная озабоченность», означающий «искреннюю обеспокоенность» от субъекта отношения к объекту отношения.

Модуляционные семантические изменения, не приводящие к изменениям категориально-лексической семы «эмоционально-оценочные отношения», возможны в

смысловой структуре глагольных словоформ, которые функционируют в национальном корпусе русского языка. В глаголах других лексико-семантических групп, обозначающихся в контекстах как результат переосмысления той или иной категориально-лексической семы, отмечены деривационные семантические изменения.

Литература

1. Лопушанская С.П. Семантическая модуляция как речемыслительный процесс // Научные школы Волгоградского государственного университета. Русский глагол: История и современное состояние / науч. ред. С.П. Лопушанская. Волгоград: Изд-во Волгоградского государственного университета, 2000. С. 20–29.

2. Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / под ред. проф. Л.Г. Бабенко. М., 1999. С. 593–598.

3. Фролова М.В. Функционирование глаголов межличностных и социальных отношений в произведениях русской литературы 20-х годов XX века (на материале текстов А.П. Платонова и М.А. Булгакова): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2008. 18 с.

Wang Shichu

(Saint Petersburg State University)

FUNCTIONAL AND SEMANTIC FEATURES OF VERBS OF EMOTIONAL AND EVALUATIVE ATTITUDE IN JOURNALISTIC TEXTS

The article deals with verbal lexemes expressing emotional and evaluative relationships. The types of semantic changes in the semantic structure of words functioning in contexts from the National Corpus of the Russian language are established.

Keywords: emotional-evaluative attitude verbs; modulation semantic changes; derivational semantic changes

Вэй Вэньчжэ

(Санкт-Петербургский государственный университет)

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ЗАГОЛОВКА РЕЛИГИОЗНОГО ТУРИСТИЧЕСКОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА

Заголовок является важным элементом рекламы. В статье анализируются особенности построения рекламы религиозного туризма.

Ключевые слова: заголовок, паломничество, религиозный туризм

Как особый вид туризма, религиозный туризм позволяет получить не только отдых и развлечение, но и духовный комфорт, поэтому он становится выбором всё большего числа людей. Как страна с многими историческими памятниками и известными церквями, Россия является одним из первых мест для религиозного туризма, особенно для православных верующих и туристов, которые хотят узнать о русской истории и культуре, а также о православной культуре.

Многие люди часто путают термин «религиозный туризм» с термином «паломничество». По словам С.Ю. Житенёва «паломничество представляется собой традиционный вид религиозной деятельности, которая представляет собой путешествие верующих людей с целью посещения и поклонения святыням, находящимся вне пределов их постоянного места жительства» [Житенёв 2012; 19]. В своём учебнике Т.Т. Христов даёт следующее определение религиозного туризма – «под религиозным туризмом следует понимать виды деятельности, связанные с предоставлением услуг и удовлетворением потребностей туристов, направляющихся к святым местам и религиозным центрам, находящимся за пределами обычной для них среды.

Религиозный туризм – это самостоятельный вид туризма. У него, как и у других его видов, есть свои разновидности: паломнический туризм и религиозно-экскурсионный туризм» [Христов 2020; 5]. Из определения терминов «паломничество» и «религиозный туризм» видно, что субъекты этих двух видов деятельности совершенно разные: субъектами паломничества являются верующие, а субъектами религиозного туризма являются просто туристы и туристы, которые могут стать потенциальными верующими. Паломнический туризм также является разновидностью религиозного туризма.

В настоящее время на российском туристическом рынке сформировались компании, реально организующие поездки для паломников и туристов и оказывающие услуги в сфере религиозного туризма, а также компании, специализирующиеся на производстве туристической рекламы храмов и направлений религиозного туризма. На самом деле большинство этих компаний обслуживают обычных туристов. «Следует отметить, что паломников интересует непосредственное участие в религиозных культурах. Социально-психологическая база паломнического туризма уже, чем религиозного. Паломники в основном исповедуют ту религию, святым местам которой они приехали поклониться. Экскурсии, посещение музеев, выставок для них – вторичная, сопутствующая задача или вообще мало интересны» [Оганесян 2013; 792]. Ввиду этого, большинство рекламных объявлений религиозного туризма также ориентированы на обычных туристов или туристов, которые становятся потенциальными верующими.

«Заголовок является важным элементом рекламы. Он несет в себе основную идею рекламного обращения и основной аргумент. Но существенной ценностью рекламного заголовка значится тот факт, что около 90 % читателей обращают внимание именно на него, при этом, не обременяя себя чтением основного текста» [Сохова 2018; 178]. Таким

образом, заголовок рекламы можно назвать рекламой в рекламе. Хороший заголовок может не только резюмировать конкретное содержание текста рекламы, но также должен привлекать внимание клиентов в первый раз и направлять их прочесть рекламный текст.

Когда обычные туристы ищут в Интернете, какие церкви стоит посетить, или где находится хорошее место для религиозного путешествия, то они видят следующие заголовки рекламных объявлений о религиозных путешествиях с самым высоким рейтингом кликов: «10 Знаменитых храмов России», «10 главных храмов России», «10 храмов России невероятной красоты и с интереснейшей историей», «27 самых красивых православных храмов и монастырей России», «10 самых больших церквей России», «10 самых красивых храмов и церквей России», «ТОП 10 самых больших христианских храмов России», «ELLE Inspiration: самые красивые храмы и церкви России», «7 самых красивых православных храмов России», «10 храмов России невероятной красоты и с интереснейшей историей», «Самые посещаемые храмы Москвы: Топ-10», «Стражи веков: 10 самых древнейших храмов России...».

В приведенных выше 12 заголовках мы обнаружили, что количество слов во всех заголовках контролируется в пределах 10, а их лаконичность и чёткость позволяют посетителю сразу судить, является ли рекламный текст тем, что ему нужно. Такие заголовки рекламы религиозного туризма также соответствуют кратким и чётким характеристикам заголовков общей рекламы.

Кроме того, мы можем выявить, что 10 из 12 заголовков выше содержат структуру числительное + прилагательное в форме родительного падежа + существительное в форме родительного падежа и числительное + существительное в форме родительного падежа.

Это объясняется следующими факторами. Во-первых, фиксированное количество числительных даст рядовым туристам психологически укрепляющий эффект. Цифры в заголовке дают чувство уверенности, ясности, конкретности. Рекламщики ставят фиксированные числительные в заголовке, что, несомненно, убедит туристов в том, что рекламный текст соответствует содержанию заголовка.

Во-вторых, стоит отметить, что 8 из вышеперечисленных заголовков используют прилагательное в превосходной степени, например, *самый красивый*, *самый большой*, *самый древнейший*, *самый посещаемый*, что является «одним из способов манипулирования поведением потребителя, настраивающим его на положительное восприятие подаваемой информации» [Николаева 2008; 111]. Эти прилагательные могут воздействовать на сознание адресата через рекламный текст, помогая местам религиозного туризма произвести положительное впечатление на потенциальных посетителей. Все эти хвалебные описания, как правило, являются субъективными суждениями рекламщиков, но частое употребление прилагательных в превосходной степени служит определенной цели – привлечь обычных туристов, сподвигнуть их к посещению церквей и храмов.

Таким образом, согласно приведенному выше анализу, когда рекламодатели делают заголовки рекламы религиозного туризма для обычных туристов, они должны следовать основным принципам простой, ясной и точной подачи информации. Кроме того, для усиления убеждения могут использоваться цифры, а также различные формы прилагательных, чтобы увеличить вероятность потенциальных посетителей.

Литература

1. *Христов Т.Т.* Религиозный туризм: учебник для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 338 с.
2. *Сохова И.Б.* Рекламный заголовок и его функции // Молодой ученый. 2018. № 52 (238). С. 178–179.
3. *Оганесян К.С.* Роль религиозного туризма в международном туристском бизнесе // Молодой ученый. 2013. № 12 (59). С. 791–793.
4. *Николаева А.В.* «Пустые» прилагательные в англоязычных рекламных текстах // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. № 30. С. 108–112.
5. *Житенёв С.Ю.* Религиозное паломничество в христианстве, буддизме и мусульманстве социокультурные, коммуникационные и цивилизационные аспекты. М.: Индрик, 2012. 264 с.

Wei Wenzhe

(St Petersburg University)

FEATURES OF CONSTRUCTING THE HEADING OF RELIGIOUS TOURISM ADVERTISING

The headline is an important element of advertising. The study of the features of constructing religious tourism advertising can help advertisers to better attract the attention of tourists on pragmatic aspect.

Keywords: title, pilgrimage, religious tourism

Гао Синь

(Российский университет дружбы народов)

ЭКСПРЕССИВНЫЕ СИНТАКСИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ В ПОСТМОДЕРНИСТСКОМ РОМАНЕ

В данной статье особое внимание уделяется изучению основных языковых средств синтаксической экспрессивности постмодернистского романа и определяется функционирование

экспрессивных конструкций на уровне синтаксиса в литературе постмодерна.

Ключевые слова: русский язык, экспрессивные конструкции, постмодернистский роман, синтаксис

Одной из актуальных проблем в лингвистике являются экспрессивные конструкции на уровне синтаксиса, которые выступают как определенный художественный приём в современной литературе. Причина в том, что современные лингвисты интенсивно исследуют структуру текста, языковую личность как субъект речевой деятельности, взаимоотношение говорящего и адресата, средства усиления выразительности речи и усиления её воздействия на воспринимающего.

В постмодернистской литературе авторами использовались экспрессивные конструкции на уровне синтаксиса, с их помощью показывается отношение действующего персонажа к описываемым событиям. В центре внимания лингвистического анализа экспрессивности художественного текста находится самая широкая и самая комплексная единица – текст, т.е. его сущность, специфика его экспрессивности, средства и приемы ее создания в художественном тексте [Маслова 1997; 98].

Целью данной статьи является исследование синтаксической изобразительности русского переводного романа Мо Яня «Устал рождаться и умирать» на уровне организации предложения, особенностей и ролей экспрессивных конструкций в художественном тексте.

Для достижения поставленной цели, необходимо решить следующие задачи: 1) исследовать синтаксические конструкции в постмодернистской литературе; 2) проанализировать языковые средства выражения экспрессивности на уровне синтаксиса в художественном тексте; 3) выявить основные функции синтаксических экспрессивных конструкций в литературе постмодерна.

Как писатели современного Китая, так и представители России восприняли философию постмодерна с Запада в роли содействующей для эстетического обновления искусства слова. К числу таких авторов надлежит отнести Мо Яня, который является одним из известных писателей, сумевших первыми получить Нобелевскую премию по литературе. Среди его произведений следует выделить роман «Устал рождаться и умирать», который наделен следующей жанровой особенностью – он является абсурдистским и магическим.

Изучение в современной лингвистике приёма экспрессивных конструкций должно опираться на синтаксический уровень в материале художественного текста, в котором он как средство прагматики обнаруживает речевое мышление автора. Благодаря работам В.В. Виноградова о субъектных формах синтаксиса, в 1960-х годах появился термин «экспрессивный синтаксис» в русской лингвистике и началось активное изучение экспрессивных средств синтаксиса [Виноградов 1975; 174]. На основе теории В.В. Виноградова, на исследование этих вопросов обратили внимание и такие учёные как Н.Ю. Шведова (1966), Н.Д. Арутюнова (1972), Г.А. Золотова (1973), А.П. Сковородников (1981), Г.Н. Акимова (1990), и др.

Существуют многообразные классификации экспрессивных синтаксических конструкций. Среди них самой распространенной является классификация, которая была предложена Г.Н. Акимовой, считающей, что экспрессивные построения не образуют закрытого ряда, и подчеркивающей, что классификация находится в процессе становления: «...многое еще будет вскрыто, тем более, что и объем каждого из отмеченных явлений еще не установлен и подчас трактуется неоднозначно» [Акимова 1998; 89]. Среди экспрессивных построений она выделяет следующие разновидности: парцелляция, сегментация, лексический

повтор с синтаксическим распространением, вопросно-ответные конструкции в монологической речи, цепочки номинативных предложений, вставные конструкции и др. [Там же].

Одним из важных синтаксических средств создания экспрессивности является парцелляция. Под парцелляцией понимаются способы конструкции экспрессивного синтаксиса в письменном литературном языке. Наиболее типичная функция парцеллярных конструкций представляет собой средство смыслового членения предложения. Например, *«Теперь-то я, конечно, понимаю, почему он так настаивал, но тогда мне и в голову не приходило, что этот вол – очередное перерождение Симэнь Нао, Осла Симэня»* [Мо Янь 2014; 72]. Широкое употребление парцеллированных конструкций в постмодернистских текстах проявляется в неофициальности отношений между персонажами: *«Ты, Цзефан, мне родной, отец желает тебе добра»* [Там же; 135]. Эти конструкции выполняют функцию дополнительного высказывания, дающую возможность уточнить, пояснить, распространить, семантически развить основное сообщение.

При использовании разговорной речи в авторской речи в художественной литературе, при реализации экспрессивных функций усиления и имитации важную роль играют сегментированные конструкции. Функция усиления подчеркивает особую значимость данного элемента в предложениях. *«Мужчины, женщины, дети, старики – всего около ста человек – расселись друг против друга в четыре ряда»* [Мо Янь 2014; 217]. А функция имитации состоит в интенции говорящего приблизить сегментированные конструкции к разговорному типу речи, имитировать спонтанную сиюминутную мысли и речь. Например, *«– Земля – это тетрацилин, цветы – цветочная почка, противовоспалительное, дезинфекционное, р-раз, и хорошо!»* [Мо Янь 2014; 208].

О.С. Ахманова определяет термин «повтор» в «Словаре лингвистических терминов» как «полное и частичное повторение корня, основы или целого слова без изменения их звукового состава (или с его частичным изменением); способ образования слов, синтаксических и описательных форм и фразеологических единиц», как «фигуру речи, состоящую в повторении звуков, слов и выражений в известной последовательности», там же перечисляются следующие основные разновидности: повторы звуковые, повторы слов, эмоциональный повтор и др. [Ахманова 1969; 311].

Лексический повтор осуществляется на уровне синтаксиса языка, представляя собой дополнительное синтаксическое средство. Он заключается в намеренном повторении одного и того же слова либо речевой конструкции с синтаксическим распространением. Например, «– *Стоп, стоп, стоп!* – закричал режиссёр» [Мо Янь 2014; 377]. «– *Воды! Воды! Воды!*» [Там же; 191]. Повторы активно обнаруживаются и в речи персонажей художественного произведения, они усиливают модальный оттенок речи говорящего, показывают читателям внутреннее состояние персонажей.

Вопросно-ответные конструкции в монологической речи появляются тогда, когда оратор, как бы предвидя возражения слушателей, угадывает их возможные вопросы, самостоятельно формулирует данные вопросы и отвечает на них. Умело и интересно поставленные вопросы привлекают внимание аудитории, заставляя следить за логикой рассуждения. Например, «*Почему я так говорю о ней? Потому что из трёх моих женщин её судьба оказалась самой горькой. Инчунь и Цюсян вышли замуж за бедняков, их положение в обществе стало иным. Лишь ей с ярлыком «помещичьего элемента» пришлось переселиться в сторожку на родовом кладбище семьи Симэнь и выполнять непосильные для неё работы по трудовому*

перевоспитанию» [Мо Янь 2014; 58]. Такие предложения делают слушателей собеседниками автора, активизируя их внимание.

Используя цепочки именованных предложений, автор выделяет детали, которые кажутся ему особенно важными и помогают воссоздать целостную картину. В переводном тексте романа Мо Яня «Устал рождаться и умирать» данные фразы передают личные переживания и воспоминания персонажей. Например, *«Ревущий осёл! – Но звуки моего голоса утонули в грохоте громкоговорителей»* [Мо Янь 2014; 102].

Вставные конструкции – это слова, словосочетания и предложения, которые дополняют, уточняют или поясняют главное содержание предложения. Выражая дополнительные сообщения, они требуют более значительного выделения в составе предложения, нежели вводные конструкции, как правило, заключающие в себе отношение к высказанному, его оценку. Например, *«– Дело не в этом, старшая тётушка, у нашей дочки волосы не такие, как у других. Если их стричь, на кончиках кровь выступает. – Да, странное дело; неудивительно, что на ощупь такие мясистые, видимо, по ним капилляры проходят!»* – прокомментировала Ван Ляюнь» [Мо Янь 2014; 219].

Экспрессивность как тенденция развития современной литературы осуществляется на синтаксическом уровне языка. Анализируя постмодернистский роман с точки зрения средств построения экспрессивного синтаксиса, можно сделать вывод о том, что в исследованном романе автором используются особые синтаксические конструкции, такие как парцелляция, сегментация, лексический повтор с синтаксическим распространением, вопросно-ответные конструкции в монологической речи, цепочки номинативных предложений и вставные конструкции. Главной ролью экспрессивности текста художественной литературы является демонстрация внутренней духовной деятельности

человека и выражение эмоционального состояния говорящего, его субъективного отношения к обозначаемым предметам и явлениям действительности.

Литература

1. *Акимова Г.Н.* Новое в синтаксисе современного русского языка. М.: Высшая школа, 1990. 168 с.
2. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. Москва: Советская энциклопедия, 1969. 608 с.
3. *Виноградов В.В.* Избранные труды. Исследования по русской грамматике. М.: Наука, 1975. 560 с.
4. *Маслова В.А.* Лингвистический анализ художественного текста. Минск: Вышэйшая школа, 1997. 156 с.
5. *Мо Янь.* Устал родиться и умирать: роман / пер. с кит. И. Егорова. СПб.: Амфора, 2014. 703 с.

Gao Xin

(Peoples' Friendship University of Russia)

EXPRESSIVE SYNTAX CONSTRUCTIONS IN THE POSTMODERN NOVEL

This paper focuses on the study of basic linguistic means of syntactic expressiveness in the postmodern novel and determines the functioning of expressive constructions on the level of syntax in the postmodern literature.

Keywords: Russian language, expressive constructions, postmodernist novel, syntax

Guan Qi

(Peoples' Friendship University of Russia)

ANTHROPOMORPHIC METAPHOR "THE STATE IS A PERSON" IN THE POLITICAL DISCOURSE OF THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

The article is devoted to the analysis of the anthropomorphic metaphor "The state is a person" in the political discourse of the

modern Russian language, to the consideration of the specifics of the application of this metaphorical model based on the analysis of the messages of the President Address of Russia to the Federal Assembly.

Keywords: state, anthropomorphic metaphor, political discourse, Russian language

Traditional studies of metaphor consider it as a kind of linguistic phenomenon, and with the development of cognitive linguistics, metaphor has become a cognitive process for new concepts and a tool for creative thinking. Therefore, "the essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another" [Lakoff, Johnson 2004; 27]. As a way of people's thinking, metaphor is usually present in human cognitive activity in the construction of concepts and in the process of verbal communicative thinking.

The political metaphor has long attracted the attention of scientists (A. N. Baranov, Y. N. Karaulov, A. P. Chudinov, A. Y. Leonova, Zhang Huisen, Lu Tingting, Sun Fuqing and others). There are various metaphorical models in political discourse, among which the anthropomorphic metaphor stands out – it is a metaphor associated with human behavior and quality, it "has a high degree of informativeness, which implies modeling representations not only about objects and phenomena of nature, but also about the person himself" [Yusupova 2019; 470-471].

The metaphor is based on human experience, people are used to comparing themselves with other objects in life, so human experience plays a significant role in creating metaphors [Lakoff, Johnson; 2004 147-148]. As in everyday life, "the metaphorical picture of the political world created by man is largely anthropocentric: Just as God created man in his own image, so man metaphorically creates (conceptualizes) political reality in the form of a kind of likeness of his body..." [Chudinov 2001; 60].

The article analyzes the messages of the President Address of Russia to the Federal Assembly from 2015 to 2020, which are not only an important way for the party to express the strategic

directions of the development of the Russian state, to strengthen the ideology, but also the main way for peoples and other countries to understand Russia. It can be noted that the basic concept, expressed by anthropomorphic metaphors in the Addresses of the President of Russia, is "The state is a person". The anthropomorphic metaphor considers the corresponding physical characteristics of people as the source sphere, and the state as the target sphere, while it reflects the conceptual elements associated with people into the target cognitive sphere. For example, human vitality is a social condition, wound and illness are serious social problems. The specific mapping of anthropomorphic metaphors can be represented in the following table:

Source domain	Target domain
Person	State
Human vitality	Social condition
Wound /illness	Social problem

In addition, according to the metaphorical model, keywords can be extracted from each frame. For example, the keywords in the frame "state of health" include vitality, disease, etc., which are used to represent the social condition. Key words in the frame "social group" are guarantor, leader, etc. to demonstrate the role of the state in political activity.

As a result, the keywords of the metaphorical model can be represented by the following table:

Frames of anthropomorphic metaphor	Keywords
Organ	eye, arm, spine, face, fist, voice, leg, heart, organism
Health condition	vitality, immunity, healthy, wound, disease
Social group	guarantor, leader, doctor
Quality	responsibility, leadership, innovativeness, strength, willpower

Behavior	cooperate, say, hear, explain, see, provide, feed, participate, react, win, meet, destroy, confirm, solve, counteract, cherish, overcome, eat, offer, support, strengthen
----------	---

In the anthropomorphic metaphor, a person's physical condition is compared with social conditions. Specific concepts in the initial sphere, such as "illness/wound", are compared with the target sphere "serious social problems", and "immunity" is compared with "the ability of the state to solve problems". To confirm the above, give a number of examples.

Example 1: But we know that our efforts in this sphere have not been sufficient to *close* the demographic *wound* of the past (2015).

The wound here refers to the demographic problem of Russia, the state acts as a doctor and should heal this wound. Thus, three metaphorical mappings are formed: doctor → state, wound → demographic problem, close the wound → solve the problem. This metaphorical model may attract the attention of citizens to better understand the serious demographic problems existing in society, arouse the empathy of the people, at the same time emphasize that the state will treat this wound as a doctor, that is, solve the demographic problem.

Example 2: They proved that we live in a *healthy* society that is confident in its fair and just demands, has ever stronger *immunity* against populism and demagoguery, and values highly the importance of solidarity, closeness, and unity (2016).

The United Russia party won a big victory in the 2016 Russian State Duma Elections, where Vladimir Putin used the combination "healthy society" to express a prosperous social situation, and at the same time used the word "immunity" to show the ability of the state to solve social problems, which can increase people's confidence in the state.

In addition, Vladimir Putin often refers to specific social groups in the Addresses.

Example 3: In the middle of the next decade, we should be among the *leaders* in these science and technology areas, which, of course, will determine the future of the world and the future of Russia (2018).

In this example, when it comes to scientific and technological development, V.V. Putin expresses the hope that Russia will achieve great results in this direction. Such a metaphor will help people understand the goals of the state's development in the field of science and technology.

Metaphorical models also appear in the Addresses based on human qualities.

Example 4: It is our obligation to focus all resources and summon all our *strength* and *willpower* in this daring effort that must yield results (2017).

It is observed that Vladimir Putin calls on the citizens of Russia to unite and focus on social development in a rapidly changing era, to show strength and willpower of the state in the process of common development. This anthropomorphic expression can bring citizens closer together and strengthen unity.

It can be concluded that the anthropomorphic metaphor "The state is a person" manifests itself in various frames and is actively used in the political discourse of the modern Russian language. In the presidential Address to the Federal Assembly, the anthropomorphic metaphor can help people to better understand the connotation, abstract concepts in politics, potential, problems, arising in the development of the state.

References

1. *Chudinov A.P.* Russia in a Metaphorical Mirror: a Cognitive Study of Political Metaphor (1991—2000) / Ural. State Ped. Univ. Ekaterinburg, 2001. 256 p.

2. *Lakoff D., Johnson M. Metaphors. We Live By.* Trans. from English/ Ed. and with a preface by A. N. Baranov. M.: Editorial URSS, 2004. 238 p.

3. *Yusupova L.G. Metaphor from the Point of View Anthropomorphic semantics // Bulletin of Bashkir University.* 2019. Vol. 24. №. 2. P. 470-472.

Гуань Ци

(Российский университет дружбы народов)

АНТРОПОМОРФНАЯ МЕТАФОРА «ГОСУДАРСТВО – ЭТО ЧЕЛОВЕК» В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена анализу антропоморфной метафоры "Государство – это человек" в политическом дискурсе современного русского языка, рассмотрению специфики применения данной метафорической модели на основе анализа посланий Президента России Федеральному Собранию.

Ключевые слова: государство, антропоморфная метафора, политический дискурс, русский язык

А.В. Завадская

(Оренбургский государственный медицинский университет)

НЕОЛОГИЗМЫ ЭПОХИ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА КАК ОТРАЖЕНИЕ АКТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В СЛОВООБРАЗОВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются активные процессы в современном русском словообразовании на примере «коронавирусных» неологизмов. Автором описаны такие процессы, как включение иноязычных морфем, использование аффиксов со значением субъективной оценки, активизация неузуального словопроизводства.

Ключевые слова: неологизм, пандемия, словообразование, оценочность, словообразовательная компрессия

Изменения в жизни общества, развитие цифровых технологий, появление новых каналов коммуникации неизменным образом отражаются и на языке. Наиболее активно эти изменения проявляются в лексике и словообразовании. Как отмечают Ю.А. Мельник, А.В. Киров, «активизация общественно-политических, культурных, социальных процессов является мощным стимулом новаций в лексическом составе языка и неизбежно приводит к появлению новых слов и актуализации ранее существующих» [Мельник, Киров 2018; 46].

Одним из значимых событий последних лет в жизни всего мирового сообщества стала пандемия коронавируса. Она пополнила наш язык почти на 2000 лексических единиц. Данные неологизмы очень ярко отражают тенденции, наметившиеся в русском словообразовании еще в начале XXI в.

Цель данной работы – показать активные процессы, происходящие в словообразовании современного русского языка, на примере неологизмов эпохи пандемии коронавируса.

В конце XX – начале XXI вв. появился ряд работ, характеризующих активные процессы в русском словообразовании (Земская Е.А., Валгина Н.С. и др.). Так, учеными отмечались такие словообразовательные процессы, как рост именной префиксации, усиление личностного начала, активизация различных типов сложений, «компаративный взрыв» и др.

В последние годы наметились и другие процессы в словообразовании. Например, Т.Б. Радбиль, Л.В. Рацибурская указывают на появление инновационной словообразовательной модели, связанной с «включением иноязычной по происхождению основы в продуктивные

модели префиксального или суффиксального словообразования посредством исконно русских приставок и / или суффиксов» [Радбиля, Рацибурская 2017; 35]. Данная тенденция прослеживается на примере новообразований с заимствованными корневыми морфемами *covid-/ковид-*, *зоот-/зум-*. Они начали активно «обрастать» русскими суффиксальными и префиксальными морфемами: *ковидный*, *доковидный*, *послековидный*, *ковидник*, *ковидарий*, *зумиться*, *зуммер* и др. Также эти морфемы стали выступать в качестве первого компонента сложных слов: *ковид-госпиталь*, *ковид-бригада*, *ковид-экономика*, *ковид-этикет*, *ковид-эпоха*, *зум-лекция*, *зум-совещание*, *зум-вечеринка*, *зум-свидание* и пр.

Другим активным словообразовательным процессом, получившим популярность в 90-х гг. XX в., является рост именной префиксации. Так, особую популярность приобретают заимствованные префиксы *супер-*, *анти-*, *экс-*: *суперковид*, *суперзаражатель*, *суперразносчик*, *суперспредер*; *антиковидный*, *антикоронавирусный*, *антипандемийный*, *антимасочник*, *антиперчаточник*; *экс-ковидный*, *экс-ковидник*.

Другим достаточно распространенным явлением, связанным со словообразованием на базе иноязычных основ, является присоединение к ним аффиксов и аффиксоидов субъективной оценки: *ковидик*, *омикрончик*, *омикроша*. По мнению Т.Б. Радбиля, Л.В. Рацибурской, «многие субстантивные диминутивы с размерно-оценочными суффиксами не столько указывают на предмет незначительного размера, сколько выражают иронию, пренебрежение, уничтожение» [Радбиля, Рацибурская 2017; 35].

Выражение оценки происходит не только при использовании специальных суффиксов. Так, неологизмы, образованные неузвальными способами словопроизводства, также «имеют оценочный характер, позволяют выразить авторское отношение к описываемому событию, дают

возможность вступать с адресатом в языковую игру» [Замальдинов 2020; 102]. В данном случае речь идёт преимущественно о таких неузальных способах словопроизводства, как контаминация, графогибридизация и междусловное наложение.

В конце XX в. началось активное обращение к компрессии. Именно его ученые называют «композитным взрывом». Данный процесс наблюдается и в наши дни. Вариантами словообразовательной компрессии являются контаминация, наложение, универбация. Примерами контаминации выступают неологизмы *коронойя* (корона(вирус) + паранойя), *инфодемия* (информация + пандемия), *путикулы* (Путин + каникулы), *карантикулы* (карантин + каникулы), *ковикулы* (ковид + каникулы). Междусловным наложением образованы слова *ковидор* (ковид + коридор), *ковидео* (ковид + видео), *ковидиот* (ковид + идиот), *ковидятел* (ковид + дятел), *карантини* (карантин + мартини), *карантинка* (карантин + валентинка) и др. Ярким примером универбации стали слова *удаленка*, *дистанционка*, *дистант*.

Под способом графогибридизации понимается одновременное использование кириллицы и латиницы: *сovidарность*, *разоотный*, *беззоомие*, *безоотно*. Данный способ словотворчества можно наблюдать лишь в письменном тексте.

Лексика ковидной тематики отражает и другой активный процесс современного словообразования, который связан с возросшей популярностью псевдосуффиксоидов - *мания*, *-фобия*. Е.И. Коряковцева отмечает, что неологизмы с их участием указывают «на умственную и психическую неполноценность чрезмерно активных сторонников или противников государственных и политических деятелей» [Коряковцева 2013; 19]: *коронафобия* / *коронофобия*, *ковидофобия*, *вакцинофобия*, *карантинофобия*, *вирусофобия*;

ковидомания, коронамания/коронамания/корона-мания, карантиномания, маскомания, гречкомания.

Таким образом, неологизмы, рожденные эпохой пандемии коронавируса, являются ярким примером активных процессов в русском словообразовании. Основная тенденция связана с заимствованием как корневых, так и аффиксальных морфем и включением их в существующие словообразовательные модели. Пандемийные неологизмы демонстрируют тенденцию к росту именной префиксации, при этом наибольшую популярность в описываемый период приобретают префиксы *анти-* и *экс-*. Характерной чертой описываемых неологизмов является высокая степень их экспрессивности, которая создается за счет включения суффиксов субъективной оценки, а также использования незуальных способов словопроизводства. Также устойчивой тенденцией последнего десятилетия, нашедшей отражение и в неологизмах «ковидной» тематики, является обращение к словообразовательной компрессии.

Литература

1. *Замальдинов В.Е.* «Вирусные» инновации в медийном пространстве // Лингвистические исследования и их использование в практике преподавания русского и иностранных языков. Материалы III Международной научно-методической конференции, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. и 100-летию юбилею Донецкого национального технического университета. Донецк, 2020. С. 100–106.

2. *Коряковцева Е.И.* Словообразовательные ресурсы новых функциональных стилей славянских языков // *Słowotwórstwo a nowe style funkcjonalne języków słowiańskich*. Sedlce, 2013. С. 9–38.

3. *Мельник Ю.А., Киров А.В.* Креативизация лексикона русского языка новейшего времени: «Слово года» // *Неофилология*. 2018. Т. 4. № 16. С. 46–53.

4. *Радбиль Т.Б., Рацибурская Л.В.* Словообразовательные инновации на базе заимствованных элементов в современном

A.V. Zavadskaya

(Orenburg State Medical University)

NEOLOGISMS OF THE CORONAVIRUS PANDEMIC ERA AS A REFLECTION OF ACTIVE PROCESSES IN THE RUSSIAN LANGUAGE WORD FORMATION

The article considers active processes in modern Russian word formation on the example of "coronavirus" neologisms. The author describes such processes as the inclusion of foreign morphemes, the use of affixes with the meaning of subjective evaluation, the activation of non-usual word production.

Keywords: neologism, pandemic, word formation, evaluativeness, word-formation compression

О.С. Завьялова, С. Кавьяни

(Российский университет дружбы народов)

ФОРМЫ ОБРАЩЕНИЯ В РУССКОЙ РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ ПИСЕМ И.И. ЛЕВИТАНА)

В статье с позиции лингвистической прагматики описываются особенности использования форм обращения в речевой практике отдельного носителя русского языка. Предпринятый анализ позволяет уточнить факторы, определяющие языковое оформление обращения в речи.

Ключевые слова: контактоустанавливающие речевые акты, обращение, прагматика

Одной из ключевых функций языка, как известно, является функция коммуникации: язык служит инструментом общения – прямого и опосредованного. Уже само описание этой функции языка (как определенной системы знаков) указывает одно из направлений изучения

единиц языка. Объектом лингвистического анализа закономерно должна стать коммуникация, в которой можно наблюдать речевое употребление языковых средств разного уровня. Подобного рода исследование позволяет объяснить закономерности выбора, предпочтения говорящим той или иной языковой единицы, сформулировать правила речевого поведения на определенном языке.

Лингвистическая прагматика квалифицирует речевые действия говорящих как речевые акты. Под речевым актом понимается «целенаправленное речевое действие, совершаемое *в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе* [курсив наш – авт.]» [Арутюнова 2002; 412]. Курсивом в определении мы выделили значимую особенность употребления фактов языка в речи: выбор языковых средств для организации высказывания, реализующего коммуникативное намерение говорящего, обусловлен не только системой языка, но и национальной культурой и – уже – нормами, принятыми в определенной социальной группе, в определенном языковом коллективе.

Для описания закономерностей функционирования средств языка в речи необходимо также представлять, какова структура речевого акта. Обычно выделяют такие его компоненты: «1) говорящий; 2) адресат речи; 3) исходный материал высказывания (пресуппозиция говорящих); 4) цель сообщения; 5) развитие, внутренняя организация речевого акта; 6) контекст и ситуация общения» [Гак 1998; 557].

Наконец, важно различать речевые акты в зависимости от их целенаправленности. Опираясь на этот критерий, разграничивают *информативные* и *неинформативные* речевые акты. К последним относятся, например, контактоустанавливающие речевые акты, в которых речевое действие имеет целью установление «контакта между собеседниками», либо обозначение «того,

что между ними имеются определенные социальные отношения» [Гак 1998; 561-562].

В состав контактоустанавливающих речевых актов включают обращение – «речевой жанр, предназначенный для установления и поддержания межличностного контакта» [Гладров 2008; 38]. В. Гладров, вслед за А. Вежбицкой, называет обращения *прагматическими операторами*, исходя из их функций в речи: контактоустановка и контактоподдержание, а также экспликация отношений между собеседниками [Гладров 2008; 39].

В. Гладров подчеркивает, что в речевой практике обращения нередко взаимодействуют с такими речевыми жанрами, как приветствие и прощание [там же].

Рассмотрим особенности использования форм обращения в речи одного из носителей русского языка – великого русского художника И.И. Левитана (1860 – 1900). К сожалению, рамки статьи не позволяют процитировать письма, из которых приведены примеры, полностью, – текст письма эксплицирует речевую ситуацию, в рамках которой строится высказывание. Ссылка на полный текст писем приведена в списке литературы. Приведем некоторые примеры обращений, которые в большинстве случаев сочетаются с формами приветствия:

(1) *Многоуважаемый Павел Михайлович!* (начало письма П.М. Третьякову);

(2) *Мне очень досадно, многоуважаемый Климентий Аркадьевич, что Вы не застали меня дома* (начало письма К.А. Тимирязеву);

(3) *Многоуважаемый Алексей Петрович!* (начало письма А.П. Ланговому, профессору Московского университета, известному коллекционеру);

Начала писем к Антону Павловичу Чехову:

(4) *Дорогой Антоний!*

(6) *Антоний Премудрый!*

(7) *Antonio!*

(8) *не Дорогой мой Антон Павлович!*

(9) *Ах ты, полосатая гиена, – крокодил окаянный, леший без спины с одной ноздрей, квазимодо сплошной, уж не знаю, как тебя еще и обругать! Я страдаю глистами в сердце!!! Ах ты, Вельзевул поганый! Сам ты страдаешь этим, а не я, и всегда страдать будешь до конца дней своих! Не лелей надежды увидеть меня – я не хочу тебя видеть, противен ты мне, вот что.*

(10) *Дорогой мой Антон Павлович! Ты меня адски встревожил своим письмом. Что с тобой, неужели в самом деле болезнь легких?!*

Уже эти немногие примеры показывают, что выбор формы обращения обусловлен личностными отношениями участников речевого акта, характером социального взаимодействия коммуникантов, а также конкретной ситуацией общения.

Так, в примерах (1)–(3), представляющих дистантное, по В. Гладрову [2008], обращение, мы наблюдаем относительно небольшое разнообразие форм обращения, которыми пользуется И.И. Левитан: он обращается к закрепленным в речевой практике, *принятым в данном обществе* речевым клише.

Примеры (4)–(10) демонстрируют контактное, по В. Гладрову, обращение: эти письма адресованы самому дорогому и самому близкому для Левитана человеку. Здесь мы наблюдаем отход от этикетных, жанрово-обусловленных форм обращения к языкотворчеству, к языковой игре. Формы обращения в письмах И.И. Левитана к А.П. Чехову ярко передают эмоции говорящего, его отношение к адресату сообщения и вместе с тем свидетельствуют об особенностях характера великого художника, о его психическом состоянии в момент написания письма. Свою любовь и нежность к дорогому для себя человеку И.И. Левитан часто маскирует, прибегая к *косвенным* речевым актам – к таким формам

обращения, в которых «реальный практический смысл не вытекает непосредственно» [Гак 1998; 563] из значения лексических единиц, их составляющих (особенно показателен пример (9)).

В письмах Левитана мы можем обнаружить и ситуации, когда тревога за близкого человека оказывается сильнее природной застенчивости художника, и тогда он уже не скрывает своего отношения к другу, что выражается и в выборе лексических единиц в обращении, и в синтаксической его организации (притяжательное местоимение находится в постпозиции по отношению к прилагательному): *Дорогой мой Антон Павлович!* (пример (10)).

Исследование обращений, использованных И.И. Левитаном, подтверждает тезис о социальной, ситуативной, эмоциональной и культурной обусловленности выбора формы обращения в речи [Гладров 2008]. Вместе с тем это исследование доказывает важность изучения форм обращения в речевой практике отдельного носителя русского языка как этапа дальнейшего сопоставительного анализа, показывающего, «как реально говорят люди на данном языке» [Гак 1989; 557].

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Речевой акт // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 2002. 682 с.
2. Гак В.Г. Языковые преобразования. М., 1998. 763 с.
3. Гладров В. Система обращения в русском и немецком языках // SLAVICA HELSINGIENSIA 35. Festschrift in Honour of Professor Arto Mustajoki on the Occasion of his 60th Birthday. Ed. by Jouko Lindstedt et al. Helsinki 2008. С. 38-48.
4. Письма Исаака Левитана – Чехову, Третьякову, Полену, Дягилеву, Бенуа и др. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://isaak-levitan.ru/letters.php>. (Дата обращения: 15.03.2022).

O.S. Zavjalova, S. Kavyani

(Российский университет дружбы народов)

FORMS OF ADDRESS IN RUSSIAN SPEECH PRACTICE (BY THE EXAMPLE OF I.I. LEVITAN'S LETTERS)

The article describes the peculiarities of the use of address forms in the speech of an individual native speaker of the Russian language from the standpoint of linguistic pragmatics. The undertaken analysis allows us to clarify the factors that determine the linguistic arrangement of forms of address in speech.

Keywords: speech acts, establishing contact, forms of address, pragmatics

Карасу Каган

(Российский университет дружбы народов)

ВЕЖЛИВОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА РАБОТНИКА СФЕРЫ СЕРВИСА

В статье рассматривается категория вежливости как компонент культуры речевого поведения работника сферы обслуживания; сравниваются способы проявления вежливости в русской и турецкой лингвокультурах; говорится о месте речевого этикета в курсе русского языка для работников данной сферы.

Ключевые слова: категория вежливости, речевой этикет, сервис-общение, турецкие сервисодатели

В преподавании русского языка иностранцам в последние десятилетия обособился такой контингент изучающих русский язык, как зарубежные работники сферы обслуживания: туристического, гостиничного, ресторанного бизнеса – сотрудники турагентств, администраторы, портье, горничные гостиниц, официанты ресторанов, бармены – все, кому приходится общаться с русскоязычными клиентами.

С начала 90-х годов значительно увеличился поток российских граждан, выезжающих за рубеж в деловые и

научные командировки, на отдых, в туристические поездки. Наиболее популярным направлением для российских туристов является Турция, обладающая развитой сетью комфортабельных отелей и недорогих гостиниц и пансионатов. По данным Ассоциации турецких туристических агентств, Министерства культуры и туризма и Института статистики Турции, за последние пять лет число российских туристов, посещающих Турцию, было не менее четырех миллионов в год [Т.С. Turizm ve Kültür Bakanlığı 2021].

Владение русским языком является важной составляющей профессиональной компетенции турецкого «сервисодателя», в связи с чем и возникла необходимость в организации обучения гостиничного и ресторанного персонала общению с русскоязычными клиентами, в создании соответствующих учебных пособий с учётом особенностей общения в сфере сервиса и коммуникативных потребностей работников данной сферы [Хавронина 1999]. Программа обучения русскому языку как иностранному включает целесообразно отобранный языковой — лексико-грамматический и речевой — тематико-ситуативный, а также лингвокультурологический материал.

Основная профессиональная обязанность работника сферы обслуживания состоит в предоставлении социокультурных и бытовых услуг с помощью управляемого общения. Профессиональная компетентность требует умения решать профессиональные задачи в доброжелательной и вежливой форме [Mesleki Yeterlilik Kurumu 2012].

Феномен «вежливость» исследуется в работах специалистов многих гуманитарных наук, таких как социолингвистика, этнопсихология, культурология, прагматика и др. Исследования данного феномена в сопоставительном аспекте представляют большой интерес, так как в результате сравнения возможно выявление особенностей коммуникативного поведения, сходств и

различий в стратегиях вежливости, в способах проявления вежливости представителями разных этнокультур.

Имеются фундаментальные работы, посвященные изучению национально-культурной специфики вежливого общения в разных странах, в том числе в Турции [Bayraktaroglu, Sifianou 2001]. Российские исследователи также рассматривали выражение вежливости в русском языке в сопоставительном межкультурном аспекте с другими языками [Формановская 1989; Ларина 2003 и другие]. Вопрос о вежливости в межкультурном аспекте следует рассматривать с учетом того факта, что проявление вежливости у разных народов различно.

Для уточнения понимания понятия «вежливость» в турецкой культуре, нами был проведен опрос сорока пяти респондентов разных возрастов из различных сфер деятельности. Респондентам были заданы четыре вопроса:

- что значит слово «вежливость»;
- какого человека вы можете назвать вежливым;
- как проявляется вежливость в общении;
- какое поведение расценивается как невежливое.

Половина респондентов ассоциируют вежливость с уважительностью и эмпатией к собеседнику — умением поставить себя на его место и в нежелании его обидеть. Невежливость связывается с громкостью голоса, быстрым темпом речи, а также с использованием в речи императивных конструкций. Таким образом, в турецком языке «вежливый» означает «демонстрирующий свое уважение к другим; уважающий других»: Nazik – Başkalarına karşı saygılı davranan [Türk Dil Kurumu]; в русском языке «вежливый» понимается как «соблюдающий правила приличия; учтивый» [Ожегов 2014].

Вежливость как неременный компонент речевой культуры реализуется в речевом этикете. К основным этикетным ситуациям сервис-общения относятся

приветствие, обращение, благодарность, извинение, просьба, согласие, отказ и др. Требования к профессиональному поведению в названных ситуациях универсальны, но вербальные и невербальные способы поведения оказываются различными, национально-специфическими.

Национальной чертой турок является эмоциональность, которая существенно влияет на характер общения. Например, в речи турок часто используется слово «canım» («душа моя»), которое считается обязательным сопровождением обращения к собеседнику; его используют не только по отношению к близким людям, но и в малознакомой среде и даже в официальной обстановке. Не стоит удивляться, если продавец в магазине или водитель такси скажет «Ne istemiştiniz canım?» («Что хотите, душа моя?»), «Nereye gideceksiniz canım?» («Куда едете, душа моя?»), «Tabiki canım» («Конечно, душа моя»). Такое обращение в зеркале русской лингвокультуры может восприниматься как неуместная, недопустимая интимность.

Эмоциональность и уважительность в турецкой культуре определяют вербальные способы выражения речевого этикета. Например, просьба в турецкой культуре чаще всего выражается косвенно. Наиболее распространенным способом ее выражения являются вопросительные предложения с модальными глаголами. В русском языке основным способом выражения просьбы является использование побудительного предложения, содержащего императив в сочетании со словом «пожалуйста» («Скажите, пожалуйста...», «Покажите, пожалуйста...»). Слово «пожалуйста» выступает смягчающим модификатором и делает побуждение вежливым. Носителями турецкого языка такие высказывания расцениваются как примеры невежливого поведения. В турецкой коммуникативной культуре императивные предложения используются главным образом для выражения директивных актов: требование, приказ, команда. В отличие

от русского, турецкое побудительное предложение со словом «lütfen» («пожалуйста») не употребляется в качестве просьбы.

В процессе коммуникации и клиентом, и работником сервиса используются различные невербальные способы общения, такие как позы, телодвижения, расстояние между собеседниками, жесты, мимика, направленность взгляда, громкость голоса, темп речи. В разных национальных культурах, в частности, в русской и турецкой, могут наблюдаться некоторые различия с точки зрения проявления в них вежливости, и турецкому работнику гостиницы, ресторана необходимо знать, что принято, что не принято в культуре поведения русских, поэтому учебные материалы практического курса русского языка должны содержать соответствующую информацию.

В ходе общения с русскоязычными клиентами турецкий сервисмен может невольно нарушить нормы речевого этикета, принятые в русской культуре, что негативно влияет на качество обслуживания. Нарушение норм речевого этикета, в частности, проявление невежливости может приводить к коммуникативным неудачам – недопониманию, неверному пониманию или полному непониманию и даже к конфликту. Знание стратегий вежливости, типичных для русской речевой культуры, может помочь турецким работникам сферы сервиса обеспечить бесконфликтное общение с русскоязычными клиентами.

В практическом курсе русского языка для турецкоязычных работников сферы сервиса обучение культуре речевого поведения должно осознаваться одной из главных и важнейших задач образовательного процесса.

Литература

1. *Ларина Т.В.* Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах: Монография. М.: Изд-во РУДН, 2003. 290 с.
2. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка / Под. ред. Н.Ю. Шведовой. 28-е изд., М., 2014. 1375 с.
3. *Формановская Н.И.* Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст. М.: Рус. яз., 2002. 160 с
4. *Хавронина С.А., Кузнецова Т.Н., Минакова Н.А.* Коммуникативные параметры содержания курса русского языка для зарубежных работников сферы обслуживания. «Сервис-русский. Базовый уровень»/ Русский язык, литература и культура на рубеже веков. IX Конгресс МАПРЯЛ, Братислава, 1999.
5. *Bayraktaroglu A., Sifianou M.* Linguistic Politeness Across Boundaries: The Case of Greek and Turkish / A. Bayraktaroglu, M. Sifianou (eds.). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins. Pragmatics and Beyond Series, 2001. 435 с.
6. Mesleki Yeterlilik Kurumu (2012, Eylül). Ön Büro Görevlisi (Seviye 4) Ulusal Yeterliliği. Ankara. 2012.
7. Türk Dil Kurumu [электронный ресурс] / Genel Türkçe sözlük. Ankara. URL: <https://sozluk.gov.tr>. (дата обращения: 01.02.22).
8. Т.С. Kültür ve Turizm Bakanlığı. Aralık 2021 Sınır İstatistikleri Basın Bülteni [электронный ресурс]. Ankara. URL: <https://yigm.ktb.gov.tr/TR-9851/turizm-istatistikleri.html>. (дата обращения: 01.02.22).

Karasu Kagan

(Peoples' Friendship University of Russia)

POLITENESS AS A COMPONENT OF THE SPEECH ETIQUETTE OF A SERVICE WORKER

The article examines the category of politeness as a component of the culture of speech behavior of a service worker; compares the ways of demonstrating politeness in Russian and Turkish

linguocultures; refers to the significance of speech etiquette in the Russian language course for workers in service industry.

Key words: Category of politeness, speech etiquette, service communication, Turkish service providers

Н.В. Кривошапова

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

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ЛИРИКЕ А.А. МЕЛЬНИЧУК

В статье затрагиваются вопросы стилистически обусловленного употребления в поэтическом тексте прилагательных, образованных от онимов. В качестве материала для исследований выбрана гражданская лирика приднестровского автора А.А. Мельничук, высокообразованного человека, историка, руководителя музея.

Ключевые слова: оним, адъективация, антропоним, топоним, лексическое значение

В лирике приднестровского поэта А.А. Мельничук можно отметить семь основных направлений: любовная лирика, пейзажная лирика, городская лирика, гражданская лирика, религиозная лирика, философская лирика, иронические стихи.

При анализе стихотворений Аллы Мельничук мы обратили внимание на большое количество имен прилагательных, образованных от имен собственных с сохранением или трансформацией лексического значения мотивирующих основ. Проанализировав более сотни стихотворений А.А. Мельничук, мы заметили, что чаще всего поэт использует в своих текстах имена прилагательные, образованные суффиксальным способом.

Суффикс -ск- при добавлении к основе существительного образует имена прилагательные от географических названий и названий наций со значением

признаков лиц, предметов по отношению к тому, что названо производящим словом: «*Мы никогда не будем беззаботны, и помнит боль днестровская волна*» (И помнит боль днестровская волна...); «*Совсем недавно по вселенским меркам случилась приднестровская война ...*» (И помнит боль днестровская волна...).

Суффикс -ск- при добавлении к основе существительного-антропонима образует относительные имена прилагательные от имен, фамилий: «*Суворовские славные солдаты: казаки, кирасиры и стрелки, кутузовские дерзкие штандарты над строем давним развернут полки*» (Российским миротворцам...); «*Мы отстоим десятками апрелей от памятной гагаринской весны....*» (От памятной гагаринской весны...), *Былого времени приметы:/ Цитаты, брежневский портрет... Про пионерскую «Зарницу» / И вечный ленинский зачёт...*(Старые газеты).

Суффикс -ск- при добавлении к основе существительного образует относительные прилагательные, способные развивать значения отношения, свойственности или типической принадлежности тому, что названо мотивирующим словом: «*Много веков Вифлеемской звездой / Вновь отмечаем приход новой эры / Всё одолеет сложением сил / Мир христианский с рождественской тайной*» (Навстречу Рождеству).

Суффикс -j- при добавлении к основе существительного образует относительно-притяжательное прилагательное со значением общей характеристики: «*Слово будет теплее одежды / И утешит, как Божья рука*» (Доброе слово); *Пусть приблизилась закаты, / Всё так же яркое Божий мир!* (Не виноваты...); *На образах застынет лёд, / И Матерь Божья в стылых росах* (Ужель настанут времена); «*И все превратности судьбы / На божьи планы наложились!*» (Жизнь дана взаимы); «*Сошёл огонь – надеждой и сигналом / Того, что миру Божьему цвести!*» (Сошёл огонь в 2012 году...).

Суффикс -еск- при добавлении к основе образует прилагательные со значением "обладающий чем-то в большом количестве": «*Мы все – под Божеской рукой, / Пред высшим оком недреманным*» (Под Божеской рукой...).

Суффикс -альн- образует прилагательные со значением "являющийся объектом действия или способный им стать": «*Прочтётся явный божий промысел / В пасхальных просветленных днях*» (Проступит лик).

Имена существительные в значении прилагательных (неморфологический морфолого-синтаксический способ, адъективация): «*Ожерельем мерцающим шею охватит / Бесконечно – блистательный Млечности путь ...*» (Как таинственна ночь...). В примере оним-окказионализм *Млечности* обусловлен ритмом стиха и является семантическим вариантом собственного имени *Млечный*.

Вот пример, где оним *Млечный путь* использован как цельное сочетание в обычной своей форме, в сочетании прилагательного и существительного: «*Ночь с лебединой гордой грацией / Плывёт по Млечному пути*» (Как будто...).

Одной из особенностей поэзии А.А. Мельничук является совершенное отсутствие какого-то определенного стиля. Главное – это ясность и образность выражения мысли. В одном предложении можно встретить как жаргонизмы, так и литературные слова. Язык для поэта – нечто огромное, важное. Подтверждение этому можно найти в стихотворении «*Ода русскому языку*», где поэт подчеркивает свое отношение к языку и его значимости в ее жизни. А.А. Мельничук с целью акцентировать внимание на какой-либо мысли или особенно выделить предмет, явление порой использует синонимическую цепочку прилагательных.

Проанализировав стихотворения А.А. Мельничук, мы пришли к выводу, что чаще всего поэт использует прилагательные, образованные от имен собственных суффиксальным способом, используя аффиксы: -ск-, -еск-, -j, -альн-. Помимо суффиксального способа А.А. Мельничук

образует прилагательные неморфологическим способом посредством адъективации.

В поэтических текстах представлены онимы разных типов: антропонимы из нескольких семантических групп, топонимы. Онимами наполнена гражданская, философская, религиозная лирика, что говорит о стремлении автора к достоверности описываемых событий, так что стихотворения А.А. Мельничук носят и просветительский характер.

Литература

1. Мельничук А. *Стихи.ру*. URL: <https://stihi.ru/avtor/allamelnichuk>

N.V. Krivoshapova

(Pridnestrovian State University named by T.G. Shevchenko)

WAYS OF FORMING ADJECTIVES FROM IN THE LYRICS OF A.A. MELNICHUK

The article describes the issues of stylistically conditioned use of adjectives formed from onyms in the poetic text. The civil lyrics of Pridnestrovian author A.A. Melnichuk, a highly educated person, historian, museum director, were chosen as the material for research.

Keywords: onym, adjectivation, anthroponym, toponym, lexical meaning

Е.В. Макарова

(Пензенский государственный университет)

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПОНЯТИЕ «ДОМ» В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА: ОТРАЖЕНИЕ КЛЮЧЕВЫХ МОТИВОВ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ

В статье раскрывается социокультурное содержание понятия «дом» в русской художественной литературе первой

половины XX века; отражены основные семантические изменения этого понятия, произошедшие на фоне значимых общественно-политических событий. Понятие «дом» представлено в произведениях русских писателей как комплекс противоречивых мотивов праздника, благополучия, предчувствия утраты, фантазмагоричности, разрушения.

Ключевые слова: мотив, дом, семья

Дом и семья – базовые ценности языкового общественного сознания и духовной культуры народа. Перемены в социально-политической жизни неизменно приводят к изменению семантической структуры этого переломного понятия революционного времени. *Дом* как фрагмент языковой картины мира отражается в языковом сознании в форме ассоциаций, формируемых в процессе предметной, когнитивной и коммуникативной деятельности носителей языка. Подобные ассоциации проникают в повседневный речевой обиход, отражаются в художественной литературе в виде образов и мотивов. Настоящая работа посвящена исследованию эволюции понятия *дом* на основе художественных мотивов, отражённых в прозе русских писателей-свидетелей революции 1917 года.

Языковое отражение такого ключевого понятия лингвокультуры как *дом* на стыке двух исторических эпох – дореволюционной и революционной – социально обусловлено и может быть представлено как комплекс мотивов. В художественной литературе мотив неотделим от системы авторских ценностей и особенностей мироощущения. Вместе с тем мотив отражает определённый значимый аспект духовной культуры нации и человечества в целом, находится в тесной взаимосвязи с языковой картиной мира, во многом формируя её.

Дом становится переломным понятием революционной эпохи, его семантика претерпевает значительные изменения: утрачивает своё значение

семейного очага, оплота семейственности и места, к которому человек эмоционально привязан. Из языкового сознания того времени уходят ассоциации дома, связанные с теплом, уютом, комфортом, красотой и постоянством. Активно вытеснялись на языковую и культурную периферию следующие группы семантических моделей и связей понятия *дом*: обозначение бывшей правящей династии, торговых предприятий, увеселительных учреждений, благотворительных организаций и учреждений предпринимательства. Происходит расщепление исследуемого понятия на частные составляющие: культурно-просветительские учреждения, органы самоуправления, места постоянного пребывания определенных социальных групп. Само слово *дом* уходит из активного употребления в речевом обиходе, на смену ему приходят менее эмоционально окрашенные лексемы «жилплощадь», «квартира», «уплотнение», «самоуплотнение».

В произведениях советских писателей понятие *дом* до революции представлено единством **мотивов благополучия, праздника, изобилия, преемственности поколений**, конкретизируемых следующими символами: *белоснежная скатерть, изобильное застолье, дружеская беседа, рождественская ёлка*. Например, *«Из зала через растворенные в двух концах боковые двери виднелся длинный, как зимняя дорога, накрытый стол в столовой. В глаза бросалась яркая игра рябиновки в бутылках с зернистой гранью. Воображение пленяли судки с маслом и укусом в маленьких графинчиках на серебряных подставках, и живописность дичи и закусок ... С незапамятных времен ёлки у Свентицких устраивали по такому образцу. В десять, когда разъезжалась детвора, зажигали вторую для молодежи и взрослых, и веселились до утра. На рассвете ужинали всем обществом»* [Пастернак 2017; 102].

Однако на общем позитивном фоне описаний дома выделяется и тревожный **мотив предчувствия утраты**,

выраженный повторением определений с негативной оценочностью: *зловещий, чёрный*. Например, *«Как-то зимой Александр Александрович подарил Анне Ивановне старинный гардероб. Он купил его по случаю. Гардероб черного дерева был огромных размеров ... Анна Ивановна не любила гардероба. Видом и размерами он походил на катафалк или царскую усыпальницу. Он внушал ей суеверный ужас. Она дала гардеробу прозвище «Аскольдовой могилы». Под этим названием Анна Ивановна разумела Олегова коня, вещь, приносящую смерть своему хозяину»* [Пастернак 2017; 82].

В эпизодах литературных произведений, посвящённых революционному времени, описание дома драматически меняется – на передний план выходит **мотив фантасмагоричности**, поддержанный символом *«меняющийся быт – детская игра»*: *«Она усаживалась поудобнее на середину ковра, и под её руками игрушки всех видов сплошь превращались в строительный материал, из которого Катенька воздвигала привезенной из города кукле Нинке жилище куда с большим смыслом и более постоянное, чем те чужие меняющиеся пристанища, по которым её таскали»* [Пастернак 2017; 497]. Девочка, играющая в куклы на ковре, – оазис спокойствия и благополучия в хаосе революционного шторма. В период резкой трансформации окружающей действительности происходит смена социальных ролей: строя игрушечный домик для куклы, ребёнок словно берёт на себя функции взрослого, восстанавливая порядок из хаоса, а значимость действий взрослых при этом снижается, их жизнь обесценивается, становится непонятной бессмысленной игрой с постоянной сменой действующих лиц и правил. В этом эпизоде мы сталкиваемся с новой оппозицией в описании дома: *«ребёнок – взрослый»*. Просторечие *таскали* подчёркивает вынужденный характер бесконечных беспорядочных переездов, в которые девочку вовлекают взрослые. Становится очевидно, что подобная ситуация всем в тягость.

На этом фоне дом иллюзорен как детская фантазия, да и само понятие «дом» уже стёрлось из сознания, его теперь заменили плохо обустроенные «жилища» и временные «пристанища». Ребёнок в русской лингвокультуре занимает одну из центральных позиций в доме и семье как средоточие любви, радости и светлых надежд на будущее и в рассматриваемом отрывке олицетворяет преемственность времён и поколений, становится хранителем семейных ценностей, готовый при этом к творческому преобразованию действительности – *«под её руками игрушки всех видов сплошь превращались в строительный материал»* – и созданию уюта там, где царит беспорядок и разрушение.

Мотив фатальной поспешности сопряжён с символом снятого абажура, ассоциируемого с собственноручным разрушением дома и семьи: *«Через полчаса всё в комнате с соколом было разорено. Чемодан на полу и внутренняя матросская крышка его дыбом... А потом ... потом в комнате противно, как во всякой комнате, где хаос укладки, и еще хуже, когда абажур сдернут с лампы. Никогда. Никогда не сдергивайте абажур с лампы! Абажур священен. Никогда не убегайте крысьей побегской на неизвестность от опасности. У абажура дремлите, читайте – пусть воет вьюга, – ждите, пока к вам придут»* [Булгаков 2018; 26-27].

Мотив коренных изменений в быту и сознании сопряжён с изменением целевого назначения комнат, сокращением жилого и личного пространства, исчезновением понятий «роскошь» и «уют»: *«Бездна лишнего. Лишняя мебель и лишние комнаты в доме, лишние тонкости чувств, лишние выражения. Очень хорошо сделали, что потеснились. Но еще мало. Надо больше»* [Пастернак 2017; 200]. Синтаксически этот фрагмент с короткими, отрывистыми, неполными предложениями и лексическим повтором слова «лишний» в каждом из них резко контрастирует с развёрнутыми детальными

описаниями дореволюционного дома и по своей структуре напоминает агитационные речи новой власти. Рваные предложения и многократные повторения одной и той же лексемы звучат крайне категорично и исключают любую возможность альтернативного развития событий.

На фоне реальной ситуации изгнания и неопределённости понятие «дом» в языковом сознании русских писателей-эмигрантов наполняется новым смыслом и расширяет своё значение, охватывая не только конкретное жилище, очаг, бытовое устройство и систему внутрисемейных отношений, но и родную страну и её историческое наследие.

Такое прочтение понятия «дом» отражено в художественной литературе Русского Зарубежья. В изображениях дома авторы-эмигранты тяготеют к использованию ключевых символов, характерных для образа домашнего очага классических литературных образцов середины XIX. В описаниях дома дореволюционного времени доминируют ностальгические **мотивы благополучия, праздника, изобилия, преемственности поколений и тревожный мотив предчувствия утраты.** *Дом* на фоне революции изображён как комплекс мотивов, **включающий сожаления об утраченном, фантасмагоричность, обречённость, нарушение преемственности.**

Внешний мир воспринимается как крайне враждебный, что усиливает контраст ментально значимых понятий «свои – чужие». Если дореволюционный дом в художественной литературе Русского Зарубежья представлен в божественных цветосимволах белого, золотого и серебряного, то новые пристанища, где литературный герой, изгнанный из рая одного дома, отныне только гость, сопоставляются с небом в тех цветах, в которых его видно с земли в сумеречное время, – в таинственных оттенках синего: *«Я лежал рядом с Клэр и не мог заснуть; и, отводя*

взгляд от её побледневшего лица, я заметил, что синий цвет обоев в комнате Клэр мне показался внезапно посветлевшим и странно изменившимся. Тёмно-синий цвет ... представлялся мне всегда выражением какой-то постигнутой тайны – и постижение было мрачным и внезапным и точно застыло, не успев высказать всё до конца; точно это усилие чьего-то духа вдруг остановилось и умерло – и вместо него возник тёмно-синий фон» [Газданов 1992; 12-13]. Комната, в который находит себя главный герой, – яркое символическое отражение его внутреннего мира, в котором поселились тревожность, поддержанная эпитетом «трепещущие занавески», грусть и ностальгия по прошлому, выраженные пролонгированной метафорой «неудержимые воспоминания, падающие как дождь», незавершённость пути от бывшего райского дома к новому земному: *«Теперь он превратился в светлый; как будто усилие ещё не закончилось и тёмно-синий цвет, посветлев, нашёл в себе неожиданный, матово-грустный оттенок, странно соответствовавший моему чувству; ... и сквозь трепещущие занавески открытого окна всё стремилось и не могло дойти до меня далёкое воздушное течение, окрашенное в тот же светло-синий цвет и несущее с собой длинную галерею воспоминаний, падавших обычно как дождь и столь же неудержимых» [Газданов 1992; 12-13].*

Тревожность, грусть и неопределённость заменяют в сознании эмигрантов былые благополучие, радость и стабильность родного дома, который теперь становится частью «длинной галереи воспоминаний». «Дом – бездомье» – ключевая семантическая оппозиция, возникшая в языковом сознании эмигрантов вскоре после революции, отразившаяся в художественной литературе.

Мотив фантасмагоричности в романе «Вечер у Клэр» Г.И. Газданова реализуется на основе противопоставления «внешнее – внутреннее», «сон – явь», «покой – движение» и смещения границ между ними:

«горела лампа над моим столом, за окном было холодно и темно; и я жил точно на далёком острове; и сейчас же за окном и за стеной теснились призраки, входившие в комнату, как только я думал о них. Тогда, в России, был холоден воздух, был глубок снег, чернели дома, играла музыка, и всё текло передо мной – и всё было неправдоподобным, всё медленно шло и останавливалось – и вдруг снова принималось двигаться; одна картина набегала на другую – словно ветер подул на пламя свечи, и по стене запрыгали дрожащие тени, внезапно вызванные сюда Бог весть какой силой, Бог весть почему прилетевшие, как чёрные немые видения моих снов» [Газданов 1992; 90].

Традиционные символы, рождающие положительные ассоциации с домом – тепло, свет, белый цвет, свеча – фантазмагорически меняются и рожают тревожные, призрачные образы. Ведущей цветовой ассоциацией, описывающей дом в России во время революции, становится зловещий чёрный, на смену теплу приходит холод, свету – темнота. В описании дома в этом эпизоде ключевые ментальные оппозиции «свои – чужие» реализует противопоставление «свеча – пожар» по принципу интенсивности огня: тусклый огонёк едва теплится в домашнем очаге, не согревая и не освещая пространство внутри, а лишь отбрасывая тревожные тени на тёмные стены. А пожар революции, полыхающий снаружи, подступает всё ближе и ближе, и его неконтролируемое пламя вот-вот поглотит то небольшое, что осталось от дома в сознании главного героя: *«А когда мои глаза уставали, я закрывал их и перед моим взглядом как бы захлопывалась дверь: и вот из темноты и глубины рождался подземный шум Ясно доходил до меня голос хромого солдата:*

Горел-шумел пожар московский ... –

И тогда я вновь открывал глаза и видел дым и красное пламя, озарявшее холодные зимние улицы» [Газданов

1992; 90]. Разрушение дома представляется неминуемым, поскольку в нём утрачено главное – свет и тепло.

В художественной литературе русских писателей-эмигрантов ключевыми становятся **мотивы разрушения и изгнания**. Идея дома связана исключительно с прошлым и не воспроизводится в настоящем, а идеальные представления о домашнем очаге черпаются из классических литературных образцов, неоспоримых в русской культуре.

Литература

1. *Булгаков М.А.* Белая гвардия. – М.: Эксмо, 2018. 480 с.
2. *Газданов Г.И.* Вечер у Клэр // С того берега: писатели русского зарубежья о России. Произведения 20–30 гг. Книга 2. М.: Водолей, 1992. 427 с.
3. *Пастернак Б.Л.* Доктор Живаго. М.: Изд-во «Э», 2017. 624 с.

Y.V. Makarova

(Penza State University)

THE SOCIO-CULTURAL CONCEPT OF "HOME" IN RUSSIAN LITERATURE IN THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY: KEY MOTIVES REFLECTION AND SEMANTIC CHANGES

The article reveals the socio-cultural content of the concept “home” in Russian literature in the first half of the XX century, reflects the basic semantic changes, which occurred in the background of significant social and political events. The concept “home” is represented in the creative work of Russian writers as a complex of contraversial motives of celebration, well-being, premonition of loss, surrealism and destruction.

Keywords: motive, home, family

Е.Н. Путрич

*(Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка)*

**ПЕЙЗАЖ КАК СРЕДСТВО РАСКРЫТИЯ КОНЦЕПТА
«УЯЗВИМОСТЬ» В РОМАНЕ А. ПЛАТОНОВА
«СЧАСТЛИВАЯ МОСКВА»**

В данной статье описание природы рассматривается как одно из ярких средств имплицитного выражения концепта «уязвимость».

Ключевые слова: концепт, ассоциация, поле

В новейшем большом толковом словаре русского языка под ред. С.А. Кузнецова зафиксировано четыре значения слова-номината концепта «уязвимость»: «1. Такой, которого легко ранить. 2. Такой, которого (которое) легко уязвить. 3. Неспособный выдержать удар, оказать нужное сопротивление. 4. Имеющий слабости, недостатки» [Кузнецов 2008; 1413]. Многозначность лексемы приводит к разнообразному коммуникативному потенциалу, под которым в след за Н.С. Болотновой понимаем «закрепленную в сознании носителей языка благодаря ассоциативности мышления и имеющейся в обществе традиции употребления потенциальную способность слов прямо или косвенно соотноситься с определенными ситуациями общения, передавая «квант» знания о явлениях реального мира или сознания и определенный прагматический заряд (он может быть и нулевым)» [Болотнова 2009; 65].

Целью данной статьи является рассмотрение ассоциативного слоя концепта «уязвимость» через описание пейзажа, представленного в произведении А. Платонова «Счастливая Москва».

Одним из главных пейзажных образов романа является поздняя осень. Используя психологический параллелизм, автор соотносит образное описание осени с

внутренним состоянием уязвимого человека, переживающего, подобно природе, угасание, увядание и приближение конца: *...голодная осиротевшая девочка вышла из дома и больше назад не вернулась. С уснувшей душой, не помня ни людей, ни пространства, она несколько лет ходила и ела по родине, как в пустоте... <...> На бульваре уже перестали расти деревья, с них без ветра падали листья и покрывали умолкшую землю – на долгий сон грядущий; ...он ее встретил однажды на осеннем бульваре в момент своей стихийной печали и с тех пор не мог забыть; Ясная и восходящая жизнь Москвы Честновой началась с того осеннего дня, когда она <...> смотрела в смерть листьев на бульваре* [Платонов 2011; 11-12]

Эстетически визуализируя губительное влияние осени на душу человека, автор использует такие регулятивные средства, как персонификацию, эпитеты, метафоры, сравнения, риторические обращения: *уснувшая душа; умолкшая земля; долгий грядущий сон; смерть листьев; не ветер небесного пространства, а тяжелое мертвое вещество; «Вот какой ты, мир, на самом деле! – думала нечаянно Москва Честнова, исчезая сквозь сумрак тумана вниз. – Ты мягкий, только когда тебя не трогаешь!»* и др.

В романе есть и конкретное образное описание осени, которое вызывает определенные эстетические чувства и актуализирует тематические ассоциации номината концепта «уязвимость»: *холод, пустота (...в кочковатых полях стояла холодная сухость, и некогда росшая рожь, освещенная зарей московского полночного зари, теперь была скошена, и место лежало пустынным); ветер, дождь (...шумит ветер в гуще растений, как невидимый, тоскующий человек...; До вечера она ходила по бульварам и по берегу Москвы-реки, чувствуя один ветер сентябрьской мелкой непогоды и не думая ничего, как пустая и усталая); ночь, сон (Ночью ему снились его разрушенные мысли, <...> затем мучился и просыпался, радуясь утреннему*

свету и восстановленной ясности ума); смерть (*...на ослабевшем, умирающем конце пространства* видны были какие-то дремучие леса и загадочные вышки; на заходе солнца там *одиноко блеснул неизвестный диск, отражая последний свет на облака и на небо... <...> подняв голову, Москва видела, как **восходит пустая неимущая луна на погасшее небо...***).

Используя данные ассоциации номината концепта «уязвимость», А. Платонов считает тщетными поиски истинного счастья. С первых дней осени идут дожди, которые доказывают мнимость доставшегося героям счастья: *«Лето окончилось, пошли дожди, такие же долгие и скучные, как в раннем детстве при капитализме. Сарториус редко ходил домой; ему там было страшно оставаться со своею тоскою по любимой пропавшей Москве»* [Платонов 2011; 71]. Окружающее пространство точно отражает внутреннее состояние героев: все они ощущают пустоту внутри себя, одиночество и тоску. Хотя они и пытаются найти счастье, но как осенние листья теряют опору и умирают на умолкшей земле.

Как видим, А. Платонов не приводит пространственных описаний природы, а «пейзажными штрихами» акцентирует внимание на душевном состоянии героев. Интересно, что для описания осени автор постоянно использует мрачный темный (черный) цвет, что, как нам кажется, является яркой образной ассоциацией концепта «уязвимость»: *...вот **черная** маленькая собака, с ней он играл когда-то на дворе – она лежит **мертвая в мусоре**, с разбитой стеклянной банкой на голове...; ...**безлюдные черные номера** маршрутов на белых таблицах...; ...где находится **черное небо** и среди него висит **немерцающее солнце с мертвым** накалом своего света...; ... шевелилось там **черными листьями**.*

А. Платонов как бы нагнетает атмосферу описанием осеннего пейзажа: низкое тяжелое небо «давит» на жителей Москвы, затрудняет свободное дыхание, что в свою очередь

говорит о замкнутости существования героев, их незащищенности от природных сил. Но и природа не всемогуща, она, *как неимущая женщина, много родившая и теперь уже шатающаяся от усталости*, ищет сочувствие у человека.

Для репрезентации ценностного слоя концепта в тексте произведения используются культурологические ассоциации: Октябрьская революция (*«В ту ненастную ночь поздней осени началась октябрьская революция – в том городе, где жила тогда Москва Ивановна Честнова; темный человек с горящим факелом, бежавший в ночь революции»* [Платонов 2011; 11]), технологический прогресс (*«Городская ночь светилась в наружной тьме, поддерживаемая напряжением далеких машин»; «Далекое электрическое зарево небосклон отражал обратно на землю, и самый бедный свет доходил до здешней ржаной нивы и лежал на ее колосьях, как ранняя, неверная заря. Но была еще поздняя ночь»* [Платонов 2011; 43, 47]).

Проанализировав художественное воплощение концепта «уязвимость» через пейзаж в романе А. Платонова, было установлено, что реализация данного концепта отличается большим разнообразием. В произведении представлены такие эстетически значимые ассоциации, как: *осень, ветер, дождь, ночь, сон, смерть, черный цвет, сирота, голод, революция, технический прогресс.*

Литература

1. Болотнова Н.С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус / Н.С. Болотнова. М., 2009. 384 с.

2. Новейший большой толковый словарь русского языка / авт. и рук. проекта, гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт; М.: Рипол классик, 2008. 1534 с.

3. Платонов А. Счастливая Москва [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://imwerden.de/pdf/platonov_sobranie_tom4_schastlivaya_moskva_2011_text.pdf Дата доступа: 19.08.2021.

E.N. Putrich

(Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank)

**LANDSCAPE AS A MEANS OF REVEALING
THE CONCEPT OF "VULNERABILITY"
IN A. PLATONOV'S NOVEL "HAPPY MOSCOW"**

In this article, the description of nature is repeated as one of the brightest means of implicit expression of the concept of "vulnerability".

Keywords: concept, garden, field

О.А. Свешникова, М.А. Карелова

(Российский университет дружбы народов)

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
ИЗУЧЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

Лингвокультурология как наука предполагает исследование и описание культурного пространства через призму языка. Лингвокультурологический аспект изучения политического дискурса позволяет осуществить комплексный анализ не только текстов различной стилистики, но и звучащей речи.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвокультурная ситуации, лингвокультурологический анализ, политический дискурс, подтекст, интонация

Термин дискурс в широком понимании обозначает реализацию языка в речи. По мнению исследователей в области лингвокультурологии изучение дискурса обладает национальной, культурной, этнической спецификой [Красных 2004; 243-251; Цурикова 2003; 175-186; Кожемякин 2009].

Лингвокультурология как наука предполагает исследование и описание культурного пространства через призму языка.

Задачами современной лингвокультурологии являются отражение в языке национального сознания, вербализация средствами языка культурных объектов, передача ценностных культурных категорий в лексическом значении слов посредством языка [Карелова 2015; 21].

Объектом изучения современной лингвокультурологии является языковая, или дискурсивная, деятельность, которая рассматривается с ценностно-смысловой точки зрения [Алефиренко 2016; 17].

Политический дискурс отражает политическую, социальную, культурную ситуацию в обществе. Политический медиадискурс, который представлен звучащей речью политиков, является определённым срезом языковой и культурной ситуации в обществе.

Целью лингвокультурного изучения дискурса является установление специфики общения в определённом этносе, определение моделей этикета и речевого поведения, характеристика культурных доминант определённой группы общества в виде концептов в рамках определённой лингвокультуры. Концепты представляют собой единицы ментальной сферы [Карасик 2000; 11]. Исследователи обращают внимание на связь лингвокультурного пространства и пространства масс-медийного дискурса политической направленности [Иванова 2008; 29].

Теория описания лингвокультурной ситуации, предложенная В.М. Шаклеиным, является основой настоящей статьи. Анализ культурно-смысловой структуры текста позволяет выявить глубинное содержание, в том числе культурный подтекст.

Лингвокультурологический анализ текста позволяет выявить семантические и культурные особенности текста в результате взаимодействия различных уровней текста. В.М. Шаклеин выделяет следующие уровни в структуре текста:

- культурно-идеологический;

- жанрово-композиционный;
- языковой уровень, который включает следующие ярусы, единицы которых постоянно взаимодействуют в тексте: лексический (семантический), грамматический (морфологический и синтаксический), словообразовательный, фонетический [Шаклеин 1997; 109-110].

При лингвокультурологическом анализе текста выделяются компоненты языкового выражения культурного смысла. Они могут располагаться в культурном центре или на периферии. Следовательно, смысл текста воспринимается слушателем или читателем, «культурное содержание «расположено» по всему тексту, хотя и неравномерно: одни ярко выраженные элементы, как бы влияют на содержание других элементов» [Шаклеин 1997; 110].

Подтекст, который является одной из составляющих частей текста, зависит от того, что говорящий хочет передать, «это та субъективная информация, которая сопряжена с речевым намерением адресанта и которая не следует из объективного итогового смысла высказывания» [Верещагин, Костомаров 1990; 128]. Подтекст выражается с помощью вербальных и невербальных средств.

В звучащей речи подтекст может быть выражен с помощью интонации, логических ударений, пауз. По мнению И.Г. Торсуевой в звучащей речи говорящий передаёт несколько смыслов. Слушающий выбирает наиболее подходящий. Выбор смысла не является адекватным пониманием высказывания, «общее содержание высказывания складывается из его коммуникативного типа, смыслового членения, эмоциональной насыщенности, подтекста и т.п.» [Торсуева 1979; 49].

Значения, которые можно передать с помощью интонации, выбирает автор речи: написанное предложение потенциально многозначно, и только определённый способ

его интонирования снимает эту многозначность, формируя единственное значение звучащего высказывания в соответствии с замыслом говорящего и общим контекстом или ситуацией речи [Свешникова 2016; 28].

Подтекст можно выделить из авторского текста, который имеет следующие признаки [Шаклеин 1997; 54]:

1) текст – это результат индивидуального речетворческого процесса;

2) текст отражает суть историко-культурного временного периода, в который он был создан;

3) текст обладает системными связями, внутренними и внешними отношениями.

Лингвокультурологический анализ авторского текста помогает выделить средства актуализации культурного смысла в тексте: сюжет текста, элементы композиционного уровня, действия персонажей, отобранные на основе общности характеризуемого признака– заглавие, «прямо или ассоциативно соотносясь с культурно-тематическими контекстами, персонажами, культурными ситуациями, становится своеобразным репрезентатором важных в смысловом отношении культурных элементов текста»;– на лексическом уровне – ЛК-деталь, опорные лингвокультурные универсалии, составляющие культурно-тематическое поле [Шаклеин 1997; 116-117].

При лингвокультурологическом анализе текста используется понятие общего семантического значения языкового выражения, которое является комплексным многоаспектным образованием, зависящим от ряда факторов:

1. от развитости общественного смыслового горизонта носителей языка (концептуальный аспект);

2. от соотношения с действительностью, т.е. объектами, фактами, явлениями, событиями, о которых идёт речь в данном языковом выражении (собственно культурный аспект; от принципов выражения действительности (интенционально-десигнативный аспект);

3. от структуры языка (логико-грамматический аспект);

4. от контекста употребления (коммуникативный аспект);

5. от прагматических условий, делающих необходимой постановку вопроса о значении данного языкового выражения (пресупозитивный аспект) [Шаклеин, Микова 2015; 155].

Рассматривая контекст как «проявление механизма смыслового подравнивания: контекстно-связанными являются лишь те фразы, которые способны выражать единственный цельный смысл» [Верещагин, Костомаров, 1990: 129], можно говорить о том, что контекст обуславливает выбор тех или иных языковых средств.

Лингвокультурологический анализ политического дискурса проводился на материале разных языков [Декленко 2004; Садуов, 2011; Чантуридзе, 2015; Иванашко, 2015; Фалилеев 2009]. Современные исследователи политического дискурса отмечают лексические, графические, стилистические, жанровые особенности политического дискурса того или иного языка.

Таким образом, лингвокультурологический аспект изучения политического дискурса позволяет описать особенности лингвокультурной ситуации, выделить лексические единицы политического дискурса.

Литература

1. *Алефиренк Н.Ф.* Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие / Н.Ф. Алефиренко. 5-е изд., стер. М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. 288 с.

2. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980. 320 с.

3. *Карелова М.А.* Культурно-тематическое поле «явления природы» в лингвокультурной ситуации 1941-1945 гг.:

диссертация ... к.филол.н. Специальность: 10.02.01 – русский язык. Москва, 2015.

4. *Красных В.В.* Анализ дискурса в сфере фрейм-структур сознания // Культурные слои в фразеологизмах и дискурсивных практиках / под ред. В.Н. Теляя. –М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 243–251.

5. *Свешникова О.А.* Интонационная организация концептуально значимой лексики в русском политическом дискурсе (на примере предвыборной компании 2012 года): диссертация ... к.филол.н. Специальность: 10.02.01 – русский язык. Москва, 2016.

6. *Свешникова О.А.* Интонация как средство выразительности в публицистической речи (на примере предвыборных роликов 2012 г.) // Известия высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки». Т. 7. Выпуск 2. 2016. С. 137-140.

7. *Торсуева И.Г.* Интонация и смысл высказывания. М.: Издательство «Наука», 1979. 111 с.

8. *Цурикова Л.В.* Новые аспекты изучения дискурса: адекватность дискурсивной деятельности как коммуникативно-когнитивной феномен // На стыке парадигм лингвистического знания в начале XXI века: грамматика, семантика, словообразование. Кал-д: Изд. ГГУ, 2003. – С. 175-186.

9. *Шаклеин В.М.* Лингвокультурная ситуация и исследования текста. М.: Общество любителей русской словесности, 1997. 184 с. 233.

10. *Шаклеин В.М.* Лингвокультурное содержание языка: монография / В.М. Шаклеин, С.С. Микова. Москва: РУДН, 2015. 176 с.

O.A. Sveshnikova, M.A. Karelova

(Peoples' Friendship University of Russia)

LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT OF POLITICAL DISCOURSE STUDY

Linguoculturology as a science involves the study and description of cultural space by means of language. The linguoculturology aspect of political discourse study makes it possible

to carry out a comprehensive analysis of both the texts of various stylistics and sounding speech.

Keywords: linguoculturology, theory of linguocultural situation description, linguoculturological analysis, political discourse, implication, intonation

Л.Ю. Степанова

(Санкт-Петербургский горный университет)

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ТЕЗАУРУСОВ ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИХ ДИСКУРСОВ

**(Исследование выполнено при финансовой поддержке
РФФИ в рамках научного проекта № 20-312-90053)**

В статье обосновывается целесообразность и необходимость создания тезауруса сказов П.П. Бажова. Выявлены особенности процедуры разработки тезаурусов индивидуально-авторских словарей.

Ключевые слова: тезаурус, Бажов, минералы, индивидуально-авторский дискурс

В последние годы в связи с развитием количественной и компьютерной лингвистики в отдельное направление исследований выделяется авторская лексикография, создание словарей языка писателя. Создание индивидуально-авторских тезаурусов способствует лучшему пониманию языковой личности писателя, его мировосприятия, миропонимания, отраженного в единицах языковой системы, позволяет осуществлять диахроническое изучение языка, проводить сопоставительный анализ различных писательских идиолектов и т.д. Иными словами, создание тезаурусов индивидуально-авторских дискурсов позволяет успешно решать ряд важных задач, которые стоят перед современным языкознанием. В то же время, принимая во внимание относительно недолгую в историческом плане

историю развития указанного направления лексикографии, несмотря на его очевидную актуальность, , по сегодняшний день единая процедура, закономерности разработки электронных ресурсов, посвященных идиолекту отдельных писателей, критерии, определяющие необходимость включения тех или иных единиц в тезаурус, остаются изученными фрагментарно. Формируется противоречие, обусловленное очевидной необходимостью разработки тезаурусов, которые позволят оптимизировать процессы исследования творчества отдельных писателей, и недостаточной разработанностью заявленной проблематики в современной теории и практике создания электронных ресурсов. Разрешение указанного противоречия обуславливает актуальность исследования.

Применительно к данному исследованию следует отдельно отметить, что конечным результатом разработки тезауруса выступает создание электронного ресурса, посвященного отражению лексико-семантического поля минералов в творчестве П.П. Бажова – уральского писателя, произведения которого в последние годы остаются незаслуженно забытыми в научной литературе.

Целью исследования выступает выявление особенностей процедуры разработки тезаурусов индивидуально-авторских словарей.

Прежде всего, следует отметить, что под тезаурусом в современной научной литературе понимается «словарь для поиска какого-либо слова по его смысловой связи с другими словами» [Кондаков 1975; 586]; контролируемый, «семантический словарь, т.е., словарь, в котором представлены смысловые связи слов – синонимические, отношения род-вид (иногда называемые отношением выше-ниже), часть-целое, ассоциации» [Большакова, Клышинский и др. 2011; 98]; «особая разновидность словарей общей или специальной лексики, в которых указаны семантические отношения (синонимические, антонимические,

паронимические и т.п.) между лексическими единицами» [Кузнецова, Лесников 2011; 71]; «разновидность словарей общей или специальной лексики, в которых указаны семантические отношения между терминами» [Батура 2016; 91]. Иными словами, тезаурус представляет собой особый словарь, в процессе создания которого учитывается не только семантическое, денотативное и коннотативное значение, но и отношения синонимии, антонимии, гипонимии и т.д., в которые вступает лексическая единица.

В рамках данного исследования особое значение приобретает тот факт, что тезаурусы представляют собой разновидность словарей специальной лексики, что позволяет рассматривать их в качестве оптимального ресурса для сбора лексических единиц, входящих в лексико-семантическое поле концепта «минералы», выявления взаимосвязей между ними.

На сегодняшний день в научной литературе выделяют следующие виды тезаурусов [Кондаков 1975; 586]:

1) лингвистические тезаурусы, представляющие собой дефиниции слов, лексических единиц, которые были отобраны в результате анализа содержания дискурса и систематизированы в соответствии с определенной классификационной системой;

2) статистический тезаурус – информационно-поисковый словарь, содержащий перечень слов, отобранных в результате статистического анализа дискурса и сгруппированных на основании частоты встречаемости в словарные статьи.

Принимая во внимание нацеленность разрабатываемого тезауруса на охват лексических единиц, которые входят в структуру лексико-семантического поля «минералы», можно сделать вывод, что указанный ресурс сочетает в себе характеристики лингвистического и статистического тезаурусов. В качестве материала исследования используются сказы П.П. Бажова. Отобранные лексические единицы располагаются по алфавиту, содержат

толкование, указание на синонимические, антонимические, гипонимо-гиперонимические взаимосвязи, что сближает ресурс с лингвистическими тезаурусами. В то же время в процессе разработки представляется актуальным выявить численность употребления словоформ отобранных единиц, что позволит разработать полевую структуру лексико-семантического поля «минералы» в индивидуально-авторском дискурсе П.П. Бажова. Следующий этап работы заключается в отборе материала с опорой на предложенную И.А. Стерниным методику: расположить отобранные единицы от ядра к периферии, выявить наиболее значимые для писателя номинации минералов, природных ресурсов, отобразить реальное место лексемы, занимаемое в языковом сознании носителя языка, степень ее актуальности для языкового сознания [Стернин 2011; 9; Стернин 2018; 9].

Н.И. Гендина на основании учета широты тематического охвата выделяет следующие виды тезаурусов [Гендина 2013]:

1) политематические, многоотраслевые. Подобные словари могут содержать понятия экономической, военной, политической, социальной, законодательной, социальной и т. д. аспектов жизнедеятельности общества;

2) отраслевые – указанная группа является наиболее многочисленной;

3) узкоотраслевые, проблемные тезаурусы для спецификации отдельного внутриотраслевого направления.

Принимая во внимание нацеленность разрабатываемого словаря на отражение лексических единиц, входящих в лексико-семантическое поле «минералы», можно сделать вывод, что ресурс относится к узкоотраслевым, проблемным, предназначенным для выявления особенностей представленности природных ресурсов в произведениях отдельного писателя.

Сам процесс разработки тезауруса представляет собой поэтапный алгоритм, который включает следующие этапы [ГОСТ 7.25-2001; Кузнецова, Лесников 2011; 72]:

1. Определение тематического охвата тезауруса осуществляется на основании Государственного рубрикатора НТИ по ГОСТ 7.49 [ГОСТ Р 7.0.49-2007] или Межгосударственного рубрикатора НТИ по ГОСТ 7.77 [ГОСТ 7.77-98 СИБИБД] путем анализа информационной потребности потребителей.

2. Сбор массива тезауруса.
3. Формирование словника тезауруса.
4. Построение словарных статей и указателей.
5. Оформление тезауруса.
6. Экспертиза и регистрация тезауруса.

Таким образом, на основании проведенного анализа можно сделать вывод, что тезаурус представляет собой особый вид словаря, отличительной характеристикой которого выступает наличие не только толкования отобранных лексических единиц, но и выявление антонимических, синонимических, гипонимогиперонимических взаимоотношений между представленными единицами. Тезаурусы могут включать специальную лексику, что делает их эффективным ресурсом для создания узкоспециализированных словарей, в том числе и тезауруса, направленного на репрезентацию авторского восприятия лексико-семантического поля «минералы» в сознании самобытного уральского писателя П.П. Бажова.

Литература

1. Батура Т.В. Математическая лингвистика и автоматическая обработка текстов: учеб. пособие. Новосибирск: РИЦ НГУ, 2016. 166 с.

2. Большакова Е.И., Клышинский Э.С., Ландэ Д.В., Носков А.А., Пескова О.В., Ягунова Е.В. Автоматическая обработка текстов на естественном языке и компьютерная лингвистика. Учеб. Пособие. М.: МИЭМ, 2011. 272 с.

3. Гендина Н.И. Информационно-поисковые тезаурусы: основные виды и области применения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://masters.donntu.org/2013/fknt/bilykn/library/8.htm>

4. ГОСТ 7.25-2001 Информационно-поисковый тезаурус. Одноязычный [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://elib.nsc.ru:8080/jspui/bitstream/SBRAS/9108/1/gost7.25-2001.pdf>

5. ГОСТ 7.77-98 СИБИД. Межгосударственный рубрикатор научно-технической информации. Структура, правила использования и ведения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/1200004286>

6. ГОСТ Р 7.0.49-2007 СИБИД. Государственный рубрикатор научно-технической информации. Структура, правила использования и ведения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/1200049981>

7. *Кондаков Н.И.* Логический словарь-справочник / Отв. ред. Д.П. Горский. М.: Наука, 1975. 721 с.

8. *Кузнецова И.В., Лесников С.В.* Разработка и описание гипертекстового информационно-поискового тезауруса по алгебре // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2011. № 3. С. 70-76.

9. *Стернин И.А.* Исследование значения как феномена языкового сознания. Монография. Алматы: КазУМОиМЯ имени Абылай хана, издательство «Полилингва», 2018. 200 с.

10. *Стернин И.А.* Психолингвистическое значение слова // Русистика. 2011. № 1. С. 5-13.

L.Y. Stepanova

(Saint-Petersburg Mining University)

TO THE QUESTION OF THE DEVELOPMENT OF THE THESAURUS OF P.P. BAZHOV'S TALES

**(The research was carried out with the financial support of the
RFBR in the framework of scientific project No. 20-312-90053)**

The article substantiates the expediency and necessity of creating a thesaurus of Bazhov's tales. The features of the procedure for developing thesauri of individual author's dictionaries are revealed.

Keywords: thesaurus, Bazhov, minerals, individual author's discourse

Сюй Минь, Е.В. Талыбина

(Российский университет дружбы народов)

ЗНАКОВЫЕ СИСТЕМЫ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье говорится об основных знаковых системах невербального общения, наделенных специфической природой и выполняющих ряд важнейших коммуникативных задач.

Ключевые слова: общение, невербальная коммуникация, кинесика, проксемика

Как известно, невербальные знаковые системы в процессе общения тесно взаимосвязаны с естественным вербальным языком. Многочисленные исследования жестового языка позволяют представить его элементы в качестве знаков, наделенных специфической природой, выявить взаимосвязь с языковой картиной мира определённого народа, проследить их лингвокультурную коннотацию.

Г.М. Васильева в работе «Теоретические и методические ориентиры учебного лингвокультурологического словаря для иностранных студентов-филологов» пишет: «Как известно, в результате выхода фундаментальных работ В.В. Воробьева, В.Н. Телия, В.М. Шаклеина (Воробьев 1994, 1999; Телия 1996; Шаклеин 1998, 2012), заложивших теоретические основы лингвокультурологии, возникло обширное междисциплинарное пространство для научных поисков лингвистической, психолингвистической, когнитивной, культурологической направленности» [Васильева 2019; 367].

Проблемам невербального общения посвящена довольно обширная литература. Ср., напр.: Куницына, Казаринова, Погольша 2001; Лисариди, Нурмухамбетова

2014; Гридина, Коновалова, Воробьева 2015; Крысько, 1999; Леонтьев, 1999 и др.

Коммуникация является неотъемлемой частью социального поведения человека. Лингвистика рассматривает её как общение, обмен информацией, специфическую форму взаимодействия людей в процессе познавательной деятельности. Эффективность коммуникации зависит не только от того, насколько собеседникам понятны слова и другие элементы вербального взаимодействия, но и от правильности интерпретации визуальной информации, которая зачастую сопровождает речь и передаётся при помощи невербальных средств общения. «Хотя язык является самым эффективным и продуктивным инструментом человеческого общения, все же это не единственное средство коммуникации» [Рогов 2001; 81].

По словам А.П. Садохина, «под невербальной коммуникацией в науке понимается совокупность неязыковых средств, символов и знаков, использующихся для передачи информации и сообщений в процессе общения» [Садохин 2004; 152].

В работе Т.А. Гридиной и др. под невербальной коммуникацией подразумевается «особая разновидность взаимодействия между людьми с помощью неречевых знаков, интерпретируемых с учётом конкретной ситуации» [Гридина и др. 2015; 145].

Являясь одной из самых древних форм, невербальное общение включает в себя такие основные знаковые системы, как оптико-кинетическую, пара-и-экстралингвистическую, организационно-пространственную и временную. Совокупность данных знаковых систем выполняет ряд важных функций: дополняет или замещает речь, описывает психоэмоциональное состояние коммуникантов, передает информацию о событии или явлении.

Оптико-кинетическая система невербальных знаков – это мимика, жесты, пантомимика – всё то, что связано с моторикой человека. Важность и значимость данной системы в процессе коммуникации настолько велика, что в современной науке выделилась отдельная область исследований – кинесика.

Паралингвистическая система включает в себя голосовые возможности человека (диапазон, тональность). Экстралингвистическая – темп речи, плач, смех, кашель и т.п. Всё это околоречевые приемы, увеличивающие семантическую значимость информации, передающейся при коммуникации.

Организационно-пространственная система придаёт дополнительную смысловую нагрузку коммуникативной ситуации. Здесь можно выделить проксемику как специальную область науки, изучающую пространственные и временные формы организации общения.

В целом невербальные формы общения имеют два источника происхождения: социально обусловленный, приобретенный в ходе развития человечества, и биологический, т.е. врожденный. Данная двойственная природа свидетельствует о наличии универсальных знаков, а так же специфических «сигналов, используемых в рамках только одной культуры» [Садохин 2004; 152].

Необходимо отметить, что неязыковые формы общения способны передать большой объём информации, дополняющий, расширяющий, усиливающий, а иногда и заменяющий вербальную коммуникацию. Они помогают точнее выразить чувства, эмоции, придать дополнительные коннотации, украсить речь, а в художественном произведении – создать второй план, помочь в развитии сюжета. В отличие от вербальных форм они характеризуются синтетичностью структуры, как правило, их трудно разложить на составляющие элементы, поэтому в коммуникативной практике могут возникать понятийные трудности или даже

культурный шок, если речь идет о межкультурном взаимодействии коммуникантов.

Подводя итог, можно сделать вывод, что невербальные знаковые системы не менее важны в процессе общения, чем вербальные, и несут в себе огромный объем коммуникативно значимой информации как для отправителя, так и для получателя сообщения.

Литература

1. *Гридина Т.А., Коновалова Н.И., Воробьева Н.А.* Невербальная коммуникация: практикум. Екатеринбург, 2015. 106 с.
2. *Васильева Г.М.* Теоретические и методические ориентиры учебного лингвокультурологического словаря для иностранных студентов-филологов // Русистика. 2019. Т. 17. №3. С. 366-381.
3. *Крысько В.Г.* Этнопсихологический словарь. М., 1999. 343 с.
4. *Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М.* Межличностное общение. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
5. *Лисариди Е.К., Нурмухамбетова Б.Н.* Взаимосвязь вербальной и невербальной коммуникации // Вестник КазНМУ. 2014. №1. С. 362-363.
6. *Леонтьев А.А.* Психология общения. М.: Смысл, 1999. 365 с.
7. *Рогов Е.И.* Психология общения. М., 2001. 334 с.
8. *Садохин А.П.* Межкультурная коммуникация. Учебное пособие. М., 2004. 286 с.

Xu Min, E.V. Talybina

(People's friendship university of Russia)

SIGN SYSTEMS OF NONVERBAL COMMUNICATION IN THE RUSSIAN LANGUAGE

The article deals with the main sign systems of non-verbal communication, endowed with a specific nature and performing a number of important communicative tasks.

Keywords: communication, non-verbal communication; kinesics; proxemics

Л.С. Тихомирова

*(Пермский государственный национальный
исследовательский университет)*

ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТЕКСТА ВЫВЕСКИ

**(Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ
№ 20-412-590006 «Массовая речевая культура Пермского края:
трансформация языковой, коммуникативной, этической
нормы в XXI веке»)**

Статья посвящена лингвистическому анализу вывесок (номинаций) г. Перми; представлена аксиологическая оценка (когнитивная, коммуникативная, эмоциональная) текстов вывесок горожанами Перми.

Ключевые слова: текст, лингвистический анализ, аксиологическая оценка

Одним из актуальных направлений лингвистики является исследование языка современного многомиллионного города. Особого внимания заслуживает специфика кода современных вывесок, плакатов, наружной рекламы. Городская среда, по мнению Ю.М. Лотмана, представляет собой «котел текстов», «бытующих в самых различных социальных сферах» [Лотман 1992; 99]. Город – это

пространство, способное порождать тексты, отражающие языковую ситуацию в этом узусе.

Мы понимаем под городской вывеской особый малый письменный жанр, представляющий собой текст-примитив (термин Л.В. Сахарного) – название городского объекта, выполняющее две основные функции: номинативную (идентификация данного объекта) и рекламную (привлечение внимания горожан к данному объекту) [Михайлюкова 2012; 222; Сахарный 1991; 223].

Цель научной статьи заключается в лингвостилистическом анализе текстов вывесок г. Перми; в описании основных номинаций текстов названий городских объектов.

Материал исследования представляет собой тексты рекламных вывесок г. Перми в количестве 100 единиц.

Методы исследования. В процессе работы использовался описательный метод (сбор и систематизация материала), позволяющий выделить основные типы текстов вывесок; использованы также элементы количественно-качественного метода; лингво-стилистического и коммуникативно-прагматического методов.

Анализ лексико-семантических единиц рекламных текстов (вывесок) отражает типичный языковой портрет города Перми, что может дополнить сведения об особенностях функционирования языковых единиц в других областях России.

В данной статье мы представим анализ рекламных вывесок г. Перми с позиции аксиологической оценки. Как известно, базовой составляющей аксиологии является понятие «ценность». В настоящей работе под «ценностью» понимается «значимость экстралингвистического факта (предмета, процесса, события, идеи, чувства, ощущения и т.п.) для конкретного человека, социальной группы или народа» [Павлов 2013; 4]. В аксиологии определены следующие виды ценностей: утилитарные и эстетические

[Каган 2007]. Считаем возможным вслед за Михайлюковой [Михайлюкова 2014] применить данные термины для описания текстов вывесок в аспекте нашего исследования.

Тексты, репрезентирующие **утилитарные ценности** (около 40 % названий магазинов, торговых центров, салонов красоты и др. организаций г. Перми), выявляют практическую (материальную) пользу товаров и услуг. В подобных названиях заголовков объектов города можно заметить следующие качества товаров и услуг: 1. **Низкая цена:** «Монетка», магазин по дешевой цене «Впрок», «По карману», «Комиссионный бутик». 2. **Большой ассортимент полезных товаров:** «Полезно», «Живой выбор», «Светофор». 3. **Вкусовые качества:** «Вкусняшка», «Лакшми», «Чудо сладости», «Сластёна», «Шеф вкуса», «Карамель». 4. **Ассортимент товаров и услуг высокой цены** (для определенного круга населения): «Виолет Шарм»; магазины одежды «Люкс Класс», салон красоты «Богема», магазин одежды «MADRID», «Mees». 5. **Специализированность услуг, магазинов:** монтажное агентство «Компания Профессионалов», автомастерская «Авто Профи», мастерские «СпецШин», «Мастер на все руки», магазин «Спортмастер», «Мастерская красоты», «ZOOмагазин» и др.

Из приведенных примеров видно, что большое количество номинаций, репрезентирующих утилитарные ценности, выполняют коммерческую функцию, оповещая потребителя о выгоде приобретения товара или услуги. Такие заголовки говорят о направленности современного потребителя, для которого важны, в первую очередь, практические характеристики товара.

Следующая группа вывесок, отражающих **эстетические ценности** (около 20 % собранного материала), которые апеллируют к категориям прекрасного. Значительное количество названий вывесок этой группы тематически связано с искусством. Например, салон

итальянских кухонь («Эстель», «Нэко»); мебель («ТриЯ», «РекордМебель», «Мебель CITY Hall», «Ангстрем»); магазины («HOME DECOR», «FANDECO», «GRADA DECOR»); развлекательный центр «Монарх»; салон красоты Persona. Мы видим, что эстетические ценности, реализованные в названиях магазинов, торговых центров, воплощены в англоязычных элементах. Подобные заголовки репрезентируют такие качества, как статусность, дань моде и престижность предлагаемых товаров.

Следует подчеркнуть, что среди вывесок г. Перми можно выделить отдельно группу заголовков, репрезентирующих **сниженную лексику**, обладающую интенциональной способностью «приблизиться к потребителю» (по мнению маркетологов). Например: 1) инвективная лексика или созвучные ей элементы (*кафе «Янона Матрёна», суши-бар «Ёбисан», «Суши-ШОП», «Ёби Доёби, Ё-бар»*); 2) элементы жаргона («*Sushka крашенная, клубы «Варвар», «Crazi», «Зажигалка»*», бар «*ЧЁ*», «*Голодный кролик*», «*Клёвое место*», «*Вехотка*», «*Диваныч*» парикмахерская «*Стрикси*», магазин подростковой одежды «*Вешалка*»). Эти вывески демонстрируют неудачную игру слов. В некоторых случаях может возникнуть иная интерпретация, имплицитно выражающая грубый смысл.

Кроме того, привлекают тексты вывесок, репрезентирующие **псевдоценности**: магазин детской одежды «*Маленькие бандиты*»; ночной клуб «*Галерея желаний*»; магазин женской одежды «*Искусительница*», «*Светская львица*»; салон женского нижнего белья «*Распутница*»; бар «*Совесть*»; салоны красоты «*Эгоистка*» и др. Данные городские заголовки не выражают собой открытое нарушение этических норм, но подменяют собою типичные ценности: любовь к детям, к семье, стремление к идеалу, к прекрасному.

С целью выявления общественной оценки недопустимых, на наш взгляд, текстов вывесок нами был проведен опрос жителей Перми, в котором приняли участие около 100 человек (учащиеся 6-11 классов и студенты вуза г. Перми). Респондентам был предложен список вышеназванных «негативных» (по мнению автора) заголовков организаций Перми, которые они должны были оценить по следующим критериям:

– «хорошо/нормально/плохо» (когнитивное содержание оценки);

– «одобряю/безразлично/не одобряю» (коммуникативное содержание оценки);

– «приятно/удовлетворительно/неприятно» (эмоциональное содержание оценки).

Таблица 1. Динамика когнитивной, коммуникативной, эмоциональной оценки текстов вывесок жителями Перми.

Социальные параметры		Когнитивная оценка (%)			Коммуникативная оценка (%)			Эмоциональная оценка (%)		
		Хорошо	Нормально	Плохо	Одобрю	Безразлично	Не одобряю	Приятно	Удовлетворительно	Плохо
13-17	м	50	30	20	50	30	20	55	30	15
	ж	50	25	35	30	40	20	50	30	20
20-25	м	20	30	45	40	30	35	10	25	40
	ж	10	25	60	30	25	25	30	20	50

Данные таблиц показывают, что подростки в возрасте от 13 до 17 лет преимущественно положительно оценивают номинации, основанные на грубой, жаргонной лексике; молодые люди в возрасте 20-25 лет оценили такие тексты вывесок как недопустимые.

Итак, проблема ценностей приобретает особое социокультурное и лингвостилистическое значение в такие непростые времена, как наша эпоха.

Литература

1. *Каган М.С.* Философская теория ценностей. СПб.: Петрополис. 2007. 204 с.
2. *Лотман Ю.М.* Семиотика культуры и понятие текста. Избранные статьи. Т. 1. Таллинн, 1992. 479 с.
3. *Михайлюкова Н.В.* Тексты городских вывесок в аспекте лингвистического описания (на материале языка г. Владивостока) // Вестник ЧГПУ. 2012. № 9. С. 222-232.
4. *Павлов С.Г.* Лингвоаксиологическая модель человека: научно-методический аспект // Вестник Минского университета. Вып. 2.. 2013. С. 4.
5. *Сахарный Л.В.* Тексты-примитивы и закономерности их порождения // Человеческий фактор в языке: языкознание и порождение речи / Под редакцией Е.С. Кубряковой. М.: Наука, 1991. 240 с.

L.S. Tihomirova

(Perm State National Research University)

LINGUO-AXIOLOGICAL ASPECT OF THE SIGNBOARD TEXT

**(The research was supported by RFBR
grant No. 20-412-590006 "Mass speech culture of Perm Krai:
transformation of linguistic, communicative, ethical norms in the
XXI century")**

The article is devoted to the linguistic analysis of the texts of signs in Perm; the main methods of nominations are described; the axiological assessment (cognitive, communicative, emotional) of the texts of signs by the citizens of Perm is presented.

Keywords: text, linguistic analysis, axiological assessment

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ВВОДНЫХ СЛОВ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

В данной статье представлены функционально-семантические особенности вводных слов в научном стиле речи и даны синонимические варианты

Ключевые слова: вводные слова, утверждение, уверенность, неуверенность /сомнение

На продвинутом этапе обучения РКИ одной из главных целей выступает развитие умения учащихся создавать вторичные тексты (реферат, аннотацию) на иностранном языке.

Неотъемлемой частью вторичных текстов являются средства авторизации, указывающие на источник сообщения. Например: *По мнению авторов*, использование электронной коммуникации в качестве средства обучения помогает частично решить одну из основных задач обучения – создание естественной языковой среды; *Учёные считают, что* на Земле не открыто ещё более 9000 видов деревьев.

Также в научных текстах, в том числе и во вторичных, встречаются и вводные слова. Вводные слова грамматически не связаны с другими членами предложения, однако содержат имплицитно выраженное оценочное значение, отражают отношение к действительности высказывания с позиции говорящего/пишущего. То есть они выражают категорию субъективной модальности. Вводные слова могут быть расположены и в начале предложения, и в середине, и в конце.

Вводные слова отражают ментальные процессы, которые опираются на опыт, знание или неполное знание. Эти слова могут быть описаны в рамках функционально-семантического подхода, при котором основное внимание уделяется систематизации языковых единиц на основе их семантики и функционирования в речи.

Вводные слова могут выражать утверждение, истину, мнение, уверенность, неуверенность/сомнение. Например, это такие слова, как *по-моему, как говорят, по-видимому, конечно, абсолютно, действительно, безусловно, бесспорно, несомненно, видимо, возможно, вероятно, очевидно, известно, следовательно, понятно.*

Таким образом, в учебной литературе необходимо разделить вводные слова в соответствии с их семантикой. Для этого необходимо учитывать принцип фактивности/нефактивности. К вводным словам, выражающим фактивность, относятся слова: *конечно, несомненно, бесспорно, действительно.* Эти слова выражают высокую степень достоверности сообщаемого, отражают полное знание говорящего/пишущего. Они могут быть заменены синонимичными конструкциями. Например: *Технологии, несомненно, облегчают нашу жизнь = Никто не сомневается в том, что ... / Автор уверен в том, что ...*

В список вводных слов, выражающих нефактивность, входят такие слова, как *вероятно, возможно, видимо, по-видимому.* Данные слова выражают неуверенность/сомнение в достоверности высказывания. Они могут быть заменены глаголами *считать, думать, предполагать* при условии того, что указываем на автора. Например: *Языки, которые мы можем реконструировать до уровня 10–12 тысяч лет назад, представляются достаточно простыми. В них, вероятно, не было сложной морфологии = Автор считает / думает / предполагает, что в них не было ...*

Вводное слово *безусловно* выражает согласие, подтверждение. Например: «Россия, *безусловно*, – часть европейской культуры», – сказал немецкий ученый. Здесь возможны синонимические варианты: *Немецкий ученый подтверждает, что Россия – часть.../ Немецкий ученый заверяет, что ...*

Также можно выделить третью группу, которая занимает промежуточное положение между двумя первыми группами.

Это вводные слова, выражающие уверенность в достоверности высказывания. Это такие слова, как *очевидно, следовательно*. Данные слова обозначают вывод на основе логических рассуждений. Например: *Очевидно, к настоящему моменту эта колония — некогда крупнейшая колония королевских пингвинов и вторая по численности колония из 18 разновидностей пингвинов — сократилась на 90%; Британские ученые назвали три повседневные привычки, которые могут снизить риск возрастных заболеваний и, следовательно, продлить жизнь*. То есть эти слова функционируют в научных текстах как маркеры вывода-умозаключения.

Таким образом, вводные слова определяют позицию автора в тексте. В учебной литературе необходимо давать вводные слова в группах, учитывая их семантику, а также предлагать синонимы.

Литература

1. Тюпенко Н.А. Обучение иностранных студентов вводно-модальным словам и словосочетаниям как средствам субъективной модальности в научном стиле речи // Преподаватель XXI век, 2010. № 4. Ч.1. С. 165-167.

2. Кукса И.Ю. Средства выражения модального значения уверенности / неуверенности в текстах газет первой половины XIX века // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология, 2008. С. 59-64.

M. Khristu

(Peoples' Friendship University of Russia)

FUNCTIONING OF INTRODUCTORY WORDS IN A SCIENTIFIC TEXT

In this article, the functional-semantic features of introductory words in the scientific style of speech are set and synonymous variants are given.

Keywords: introductory words, confirmation, certainty, uncertainty/doubt

Чен Юйфань

(Санкт-Петербургский государственный университет)

ТЕКУЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ КИТАЙСКИХ БЛЮД НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В статье рассматриваются русскоязычные меню китайских ресторанов Китая и России, анализируются типичные способы передачи кулинарных-экзотизмов средствами русского языка и причины коммуникативных неудач при переводе различных видов названий блюд.

Ключевые слова: интерференция, кулинароним, перевод, способы номинации

Исследование культуры любого этноса невозможно без изучения его кухни, ибо в ней в концентрированном виде отражается история, быт и нравы народа. Интерес к восточным культурам, возникший в российском обществе, повлек за собой и интерес к культуре питания: в российских магазинах продаются традиционные китайские продукты, в городах открываются китайские рестораны. В связи с этим возникает проблема адекватного перевода названий блюд традиционной китайской кухни на русский язык.

Несмотря на обилие исследований о наименованиях блюд китайской кухни, опубликованных в 2001–2018 гг., многие из них остаются неубедительными [Ли 2009]. В них отсутствуют теоретические инновации или содержатся ошибки в описании китайских традиций кулинарной номинации [Зуева, Чжан 2014]. До сих пор не выработано научно обоснованных стратегий перевода, и рестораторы пользуются методами буквального перевода или транслитерации (см. названия ресторанов «Нихао» и «Чуань сянь»).

Материалом настоящего исследования стали русские названия китайских блюд в меню ресторанов Санкт-Петербурга и Китая («Тайвань», «Нухао», «Китай-город», «Great meal», «Чуань сянь», «See China», «Old Russian Restaurant» (老俄楼西餐厅) и предложения, опубликованные на сайте доставки «Яндекс еда». Общее число исследуемых названий блюд (названия напитков и соусов не рассматривались) составило 497 единиц.

Было обнаружено, что создатели русских меню используют пословный, вероятно, машинный перевод: *бумажный рак, отбивная ломтиками рыбы, царь-пастух*. Хотя машинный перевод имеет такие преимущества, как высокая скорость и низкая стоимость, но обычно он не достигает своей цели, так как носит пословный характер и не учитывает культурные коннотации.

Нередко стремление к упрощению работы переводчика приводит к широкому использованию транслитерации: *чаофан, кунг пао, хун шао жоу* и др. Если название блюда не сопровождается картинкой, только китайцы, владеющие русским языком, могут понять, что оно из себя представляет.

Результаты перевода одного и того же названия блюда часто различаются. Например, 宫保鸡丁 (Gongbao Jiding), в котором объединены иероглифы 宫保 (гунбао, ‘опекун наследника престола’), 鸡 (курица, или цыпленок, т.к. мясо остается нежным), переводится как *цыпленок Гунбао, Кунг Пао, курица Гун-Бао*. Название 锅包肉 (Guobaorou) (锅 котел, 包 оболочка, 肉 мясо) на русский может быть передано с частичной транслитерацией как *свинина гоубао, свинина гобао, хрустящая свинина гобаджо по-китайски, свинина гобаожоу в кларе под кисло-сладким соусом*.

Очевидно, осуществляется не столько перевод, сколько самостоятельная ономастическая номинация, как направленная на сохранение экзотического звучания

названия, так и ориентированная на возможности смыслового восприятия русского потребителя.

Нередко ошибки вызваны существенными типологическими различиями между русским и китайским языками. Например, 俄式土豆沙拉 переводится как *русский картофель салат*, тогда как правила русской грамматики требуют использования прилагательного картофельный или словосочетания из картофеля. 古法烤猪肋排 переводится как *стародедовский метод зажарил в духовке рядок нервюры свиньи* с полным нарушением русских грамматических связей (ср. *жареные свиные ребрышки по-старинному*).

Важную роль играет психологическая предрасположенность к восприятию наименований определенных типов. У. Вайнрайх убежден, что «с точки зрения индивида два языка – это два вида деятельности, в которой действуют одни и те же органы» [Вайнрайх 1979; 126]. Представитель школы ассоциативной психологии И. Эпштейн объяснял, что «множественные пересекающиеся словесные ассоциации, существующие у двуязычного человека, интерферируют друг с другом, особенно в области «выражения», т.е. в говорении и письме» [Там же]. Существует более десятка способов наименования китайских блюд, среди которых, в отличие от русской традиции, основной базируется на метафорическом переносе. Например, название 松鼠鱼 (жареная рыба, приготовленная в форме белки, в кисло-сладком соусе) дано вследствие того, что повар выложил рыбу в форме беличьего хвоста. Переводчик, предложивший вариант рыба-белка, задавался вопросами, какова связь между рыбой и белкой, может ли рыба стать белкой или белка рыбой, поэтому он не воспользовался прямым переводом (*белка и рыба*). Выяснив основание номинации, правильнее было бы предложить название-пояснение *жареная рыба, приготовленная в форме*

белки, в кисло-сладком соусе [Ковалёв, Кожевников 2018; 331].

Другим важным различием между китайской и русской традициями наименования блюд является использование фразеологизмов. Большинство китайских фразеологизмов состоят из четырех иероглифов и дают яркую метафорическую трактовку действительности. Их использование в названии блюд обусловлено национальной традицией: они образно описывают блюдо. Например, фразеологизм 金玉满堂 (Jinyu Mantang, дословно ‘полный золота и яшмы’), который означает большое материальное богатство или богатство знаний, в названии блюда отсылает к очень простому супу из яиц и креветок (цвет золота похож на цвет яйца, цвет яшмы напоминает креветок). Для русских потребителей перевод «*Золотом и яшмой наполняют зал*» следует признать неудачным: они не привыкли к названиям блюд, построенным по предикативной модели, к использованию фразеологизмов в качестве названий блюд и не знакомы с китайскими фразеологизмами.

Каждая из рассмотренных нами ошибок не является преднамеренной, однако она вызвана типологическими отличиями языков или культурными различиями между кулинарными традициями. Для выработки правильной стратегии номинации блюд мы должны проанализировать причины переводческих ошибок. Психолингвистический анализ ошибок переводчиков, основанный на анализе восприятия потребителя, представляется, таким образом, важной задачей кросслингвистического анализа.

Литература

1. *Вайнрайх У.* Языковые контакты. Киев: «Вища школа», 1979. 263 с.
2. *Зуева Т.А. Чжан Х.* Принципы номинации кушаний в китайском языке. Человек в мире культуры. 2014. №4. С. 97-100.

3. Ковалёв Е.Д. Кожевников И.Р. Особенности названий блюд в ресторанных меню на китайском языке (структурно-семантический и прагматический подходы) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. №.7. С. 329-332.

4. 李琳琳, 浅谈中餐菜名的俄译技巧//黑龙江教育学院学报, 2009, (5). [Ли Линьлин. Анализ навыков русского перевода названий китайской кухни // Журнал Хэйлуньцзянского института образования. 2009. №.5. С. 106-107.] (на китайском языке).

5. 陈曦, 文化视角下中国菜肴名称及其俄译//林区教学 Teaching of Forestry Region, 2016, (10). [Чен Си. Названия китайских блюд и их русский перевод в культурной перспективе // Teaching of Forestry Region, 2016. №.10. С. 57-59.] (на китайском языке).

6. 周进辉, 中餐菜名的俄译方法及原则//黑龙江: 课程教育研究, 2013, (11). [Чжоу Цзиньхуай. Методы перевода и принципы названия китайской кухни // Учебная программа исследований в области образования. 2013. №.11. С. 43-46.] (на китайском языке).

Cheng Yufan

(St Petersburg State University)

CURRENT PROBLEMS OF TRANSLATING CHINESE DISHES' NAMES INTO RUSSIAN

This article discusses the Russian-language menus of Chinese restaurants in China and Russia, and analyzes some typical ways of transmitting exotic culinary names by means of the Russian language and the reasons for communication failures in translating various types of dish names.

Keywords: interference, culinary name, translation, nomination methods

КОНЦЕПТ «АЛКОГОЛЬ» В КИТАЙСКИХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

В настоящей статье проводится анализ китайских лексем, которые вербализуют концепт «алкоголь». Материалом настоящей работы послужили публицистические тексты. Установлено, что в состав концепта входят лексемы с негативной коннотацией.

Ключевые слова: лингвистика, концепт, алкоголь, публицистика, китайский язык

Анализ китайского публицистического текста необходим для описания и понимания процесса возникновения у людей проблем или негативных последствий в результате употребления алкоголя. Одно из таких проблемных переживаний выражается через ключевой термин «напиться» и его лексико-семантическое поле, состоящее из таких слов и словосочетаний, как 失去控制 «потерять контроль»; (不) 知道量 «(не) знать меру»; (不) 知道怎么喝 «(не) уметь пить»; 意识薄弱 «слабая воля»; 同伴 «компания»; 和所有人一样 «как все»; 理由 (喝酒) «повод» (выпить); и 环境 «обстоятельства» (обстоятельства).

Другой ключевой лексемой, описывающей проблемы от употребления алкоголя, является глагол «пить» с соответствующими лексемами: 酒鬼 «пьяница»; 嗜酒的人 «алкоголик»; 即刻可见 «сразу видно»; 遗传性 «наследственность»; 体质 «предрасположенность»; 虚弱的 «слабый»; 什么都不需要 «ничего не надо»; 喝光一切 «все пропить»; 喝到烂醉 «запой»; и 睡觉 «спиться».

Представленные способы описания употребления алкоголя сравнивались с ситуацией «без пути назад» («пить») и падением социального статуса («напиться») [Жуйшуан 2015; 234]. Набор различных культурных предпосылок объясняет, кто «пьет» и кто «напивается», какие у них отношения с семьей, друзьями, знакомыми, как они действуют, какие эмоции они испытывают и вызывают и т. д. Основное различие заключается в регулярности действий, глубине личных и межличностных изменений и необратимости ситуации, вызывающей изменения в жизни [Березовская 2015; 21]. Регулярность действия и личностные изменения могут поместить «напиться» в группу «пить», когда «напиться» приобретает выраженную последовательность, которые описываются вербально. Итак, можно «напиться», если «пить», но, если человек «напивается», это не обязательно означает, что он «пьет».

Необходимо отметить, что оба способа употребления алкоголя считаются негативными, так как оказывают влияние на здоровье людей, а иногда имеют тяжелые последствия для их жизни [Хо 2014; 68]. Однако в дискурсе китайского языка «напиться» имеет более обратимые последствия: иногда плохое поведение можно объяснить, понять и, в конце концов, простить; легкие проблемы со здоровьем, такие как похмелье по утрам, не должны слишком беспокоить в долгосрочной перспективе. Необратимые трагические последствия во многом зависят от совокупности многих других обстоятельств. Например, если кто-то «напивается» и становится причиной автокатастрофы, это можно объяснить неудачным набором сопутствующих событий, потому что не все попадают в автокатастрофу после того, как «напьются». В то же время «пить» означает быть своего рода обреченным, находиться на пути к постоянному и непоправимому ущербу своему здоровью, благополучию и личным отношениям.

Разница между двумя понятиями, составляющими концепт «алкоголь» в публицистическом тексте заключается в характере его употребления, отмечается тяжесть нанесенного жизни и собственному здоровью вреда. Наличие неоднозначности при описании данного концепта вызывает трудности для общего и единого понимания понятия. Термины, используемые в официальном дискурсе для обозначения процесса употребления алкоголя, предоставляют ценное понимание позиции правительства в отношении употребления алкоголя среди населения. В них предполагается, что «пьянство» переходит от разных групп населения, «употребляющих» или «злоупотребляющих» алкоголем, к тем, кто «пьет» или участвует в «регулярном запое», когда они «находятся в состоянии алкогольного опьянения», и затем к захлестывающему процессу «алкоголизма» на основе «алкогольной зависимости» и, наконец, к «алкоголизации» всего народа [Бушев 2018; 164]. В этом диапазоне значений процесс злоупотребления алкоголем относится к лицам, изначально употребляющим спиртные напитки по собственному выбору. Социальная реклама выражает предположение, что население не совсем зашло в «алкогольный» тупик пьянства, но находится в процессе его достижения. Основной посыл заключается в том, что люди, употребляющие алкоголь, либо уже достигли «алкоголизма» как точки невозврата, либо неизбежно движутся туда только потому, что «употребляют» алкогольные напитки.

Считается, что, губя свое «я» и «судьбу, ход жизни», пьющие люди вызывают проблемы и ущерб всей видов отношений, частью которых является их «я»: семья, друзья, дом, работа и т.д. Негативное воздействие в основном исходит непосредственно от пьющего человека, без особого признания какого-либо влияния данных отношений на него.

При описании конкретных действий, официальный дискурс становится расплывчатым и запутанным. Несмотря

на то, что в нем очень часто говорится о пагубном потреблении алкоголя, не так много существует объяснений того, что именно люди делают, что ставит их на путь «алкоголизма» и, в конечном итоге, его вызывает [Нао 2015; 739]. В социальной рекламе и обсуждениях в официальных документах предполагается, что все «потребляют» или «пьют» алкоголь, что потенциально ведет к разрушению (кроме образцов для подражания – полного отказа от алкогольных напитков).

Употребление алкоголя «касается каждого»; все вовлечены в данный процесс прямо или косвенно, и это – часть жизни каждого человека. Во всем официальном дискурсе подчеркивается, что местом потребления алкоголя является вся страна, что делает проблему более острой и насущной. «Нация» в опасности из-за пьющего населения. «Алкоголизм», являющийся неизбежным концом пьющих, есть «зло», «угроза» и «бедствие». Так, например, в некоторых текстах говорится о том, что Китай не может конкурировать с другими странами, потому что много таланта и энергии тратится на выпивку [Sterck 2014; 119]. Необходимо срочно принимать меры для обращения вспять «алкоголизации». Действия, которых ждут и требуют от населения, — «думать», «останавливаться» и «защищать себя».

Если рассмотреть два понятия, через которые народный дискурс формирует процесс употребления алкоголя («пить» и «напиться»), то можно заметить, что в официальном дискурсе нет таких же четких способов его описания. Однако предпосылки правительства о том, что происходит с личностью, отношениями, действиями, эмоциями и положением в обществе, когда человек вступает на путь проблемного пьянства, должны играть важную роль при анализе концепта «алкоголь».

Следующим шагом в этом сравнительном анализе является сопоставление трех наборов культурных значений

друг с другом. Во-первых, это набор значений, стоящих за термином «кластер», используемым в официальном дискурсе при разговоре о проблемах с алкоголем. Во-вторых, учет особенностей функционирования понятий «пить» и «напиваться» в народном дискурсе.

Официальный дискурс практически не признает ни одну из культурных предпосылок о проблемном потреблении алкоголя, выраженных через кластер «напиться». Этот термин означает употребление большого количества алкоголя за один раз, приводящее к опьянению, но без какой-либо словесно подтвержденной регулярности [Chan 2013; 3]. Игнорирование «пьянства» в сообщениях органов здравоохранения может оказать существенное влияние на эффективность и культурную уместность кампаний, направленных на снижение показателей и негативных последствий употребления алкоголя.

Культурные значения народного понятия «выпивать» частично совпадают с официальным изображением алкогольной зависимости. Некоторые различия в сообщениях о личности, отношениях, действиях, эмоциях и социальном статусе могут способствовать дальнейшей изоляции тех, кто «пьет». Сходство в культурных значениях слова «пить» и того, что в официальном дискурсе считается проблематичным употреблением алкоголя, подрывает позицию правительства из-за нормативного правила для группы, отражающей понятие «пить». Нормативное правило (о том, что не следует относить какие-либо лексические единицы из кластера «пить» к своему личному опыту) не позволяет предполагаемой «целевой аудитории» официального дискурса соотносить послание правительства в области общественного здравоохранения со своей собственной практикой употребления алкоголя.

Литература

1. *Березовская Я.Л.* Особенности языковой картины мира носителей китайского языка // Вестник ЧелГУ. 2015. №27 (382). С. 20-26.
2. *Бушев А.Б.* Исследование русско-китайского языкового и культурного взаимодействия // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6. Языкознание: Реферативный журнал. 2018. №4. С. 160-174.
3. *Жуйшун Ч.* Особенности китайской картины мира // Вопросы психолингвистики. 2015. №23. С. 233-238.
4. *Хо О.А.* Некоторые аспекты культуры 酒 ‘вина’ в Китае // Magister Dixit. 2014. №1 (13). С. 66-75.
5. *Chan K.* Infodemiology of Alcohol Use in Hong Kong Mentioned on Blogs: Infoveillance Study // Journal of medical Internet research. 2013. № 15. Pp. 1-17.
6. *Hao W.* China: Alcohol Today // Addiction. 2015. № 100. Pp. 737-741.
7. *Sterck R.* Alcohol and Historiography in Early China // Global Food History. 2014. № 1. Pp. 110-134.

Zhang Yi

(Peoples' Friendship University of Russia)

THE CONCEPT "ALCOHOL" IN CHINESE PUBLICISTIC TEXTS

The article analyzes a terminology analysis in Chinese that are part of the concept of "alcohol". Publicistic texts were chosen as the material of this work. It has been established that the concept includes terminology that carry a negative connotation.

Keywords: linguistics, concept, alcohol, journalism

НЕОЛОГИЗМЫ XXI ВЕКА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье описываются процессы неологизации русского языка в XXI веке. Описаны причины и особенности появления новейших слов. Рассматривается тенденция в образовании неологизмов. Анализируется перспективность изучения данной темы в рамках современного языкознания.

Ключевые слова: язык, лексика, неологизм, новые слова, англицизмы.

Изучение темы неологизмов не теряет своей актуальности. В русском языке непрерывно происходят инновационные процессы. В ритме современной жизни лексика постоянно пополняется новыми единицами.

Словарный состав языка – это его наиболее подвижная часть. В мире сегодня происходит большое количество изменений – многие сферы жизни развиваются очень стремительно – развивается наука и культура, межкультурная коммуникация также выходит на новый уровень, промышленность и техника не отстают от развития интернет-сервисов и т.д. Именно поэтому всё чаще в языке появляются новые слова, требующиеся для обозначения новых понятий и явлений. Неологизмы становятся единицами языка и входят в словари, а на их место быстро приходят новейшие слова. Таким образом, неологизмы обладают временной коннотацией новизны и служат показателем современного состояния лексики.

Стремительное развитие и внедрение неологизмов в русский язык рассматривается в рамках науки неологии – это раздел языкознания, изучающий новые слова, их появление и использование. На сегодняшний день под неологизмами принято понимать как собственно новые слова, так и недавно заимствованные.

В современных научных исследованиях неологизмы интересуют лингвистов с грамматической, семантической, фонетической, графической сторон. И вопросы сохранения и развития языка вступают в конфронтацию. Однако неологизм в языке – это понятие временное, и после ассимиляции в языке слово теряет статус неологизма – в современном мире этот процесс происходит гораздо быстрее, чем 20 лет назад.

Стоит отметить и тот факт, что в настоящее время столь активное вторжение иноязычной лексики в русский язык вызывает некоторое волнение ученых. Поэтому изучение новейших слов XXI века представляет большой интерес для лингвистов. Постараемся сформулировать современное определение понятия «новые слова».

Языковые новообразования, по мнению ряда ученых, носят следующие формы:

1) лексические инновации непосредственно в языке, которые являются номинативно обязательными обозначениями понятий и реалий;

2) лексические инновации непосредственно в речи (окказионализмы), которые представляют собой факультативные определенные обозначения понятий и реалий действительности.

Для того, чтобы отнести слово к неологизму, нужно учитывать многие факторы: локализацию слова, хронологию его возникновения, психолингвистический критерий восприятия, социальную значимость обозначаемых этим словом реалий, а также существует ли лексикографическая фиксация слова.

Хронологический критерий указывает на существование неологизмов в определенный период языка в определенном обществе. Однако этот признак не может быть определяющим, так как восприятие слова является субъективным: то, что кажется одному новым, другому может казаться давно известным.

Локальный критерий определяет сферу функционирования новых слов в системе языка: язык вообще, данный национальный язык, литературный язык, подязык и др.

Психолингвистический критерий описывает ощущение носителями языка новизны данного слова и определяет, таким образом, степень его нестандартности. Неологизм – это языковая единица, не встречающаяся ранее в индивидуальном опыте носителя языка.

Степень важности обозначаемого новым словом понятия в жизни людей определяют их социальную значимость. Неологизм – это слово, обозначающее новое явление или понятие.

Таким образом, под неологизмами мы понимаем образованные впервые новые слова, а также слова, известные в языке ранее, но употреблявшиеся ограниченно или ушедшие на какое-то время из активного употребления, а в настоящее время широко употребляющиеся. Неологизмы – это регулярно воспроизводимые единицы языка, еще сохранившие оттенок новизны.

В научной литературе существует два подхода к трактовке понятия «неологизм»: узкий и широкий. Представители узкого подхода относят к неологизмам слова, возникшие для именованя новых реалий жизни (новые реалии – новые явления – новые слова). Это такие ученые, как А.А. Брагина, О.И. Ахманова, М.И. Фомина. Их точка зрения совпадает с определением неологизма в «Словаре иностранных слов», где неологизмом считается слово или оборот речи, созданный для обозначения нового предмета или для выражения нового явления.

Другая группа лингвистов выделяет в качестве основного признака неологизма его абсолютную новизну. Это такие ученые, как Р.А. Будагов, А.В. Калинин, Е.В. Розен, Н.М. Шанский и др.

Некоторые лингвисты считают главным при толковании термина «неологизм» временной критерий. Это В.В. Виноградов, Б.Н. Головин, Е.В. Розен, М.Н. Золотарева и др. По мнению представителей данного направления, неологизмами являются слова, возникшие в памяти использующего их поколения. А поколения, по данным современной демографии, сменяются через 30 лет. Следовательно, согласно этой концепции, таков и срок пребывания нового слова в статусе неологизма. Однако, на наш взгляд, данное заключение крайне спорно, поскольку период вхождения неологизма в литературный язык может быть различным. Примером тому является современная ситуация.

Весьма интересным представляется современное исследование ученого-лингвиста М.А. Орловой, которая рассматривает проблему современного этапа неологизации русского языка за счёт активного внедрения в него англицизмов. Она называет такого рода неологизацию беспрецедентным процессом, явной проблемой при котором является некачественный перевод с английского языка непрофессиональными переводчиками. Так или иначе, англицизмы сегодня в моде и активно вытесняют из языка существовавшие долгое время лексемы.

Рассмотрим критерии отличия неологизмов от других различных новообразований:

- 1) номинативность (необходимость обозначения нового предмета или понятия);
- 2) новизна формы и/или содержания;
- 3) временной показатель (временные границы появления и существования нового слова в языке);
- 4) языковое пространство (сферы и жанры употребления).

Таким образом, как видно из анализа разных точек зрения современных ученых-лингвистов, по-разному

трактующих сущность термина «неологизм», однозначного его определения в неологии еще не выработано.

В настоящее время в связи со стремительным развитием окружающего мира язык наводняют потоки различных неологизмов. Общение людей приобретает новые и новые формы, технологии развиваются, процессы глобализации в целом существенно влияют на все значимые процессы мирового развития, соответственно, всё это требует все большее количество новых наименований.

Такие понятия, как телефон, автомобиль, радио, самолет, антибиотики, телевидение, компьютер, интернет, а также мобильный телефон, когда-то были неологизмами, однако сегодня они уже давно укрепились в разряде современной общеупотребительной лексики.

Что касается новейших слов XXI века, то самым очевидным на сегодняшний день процессом неологизации русского языка является насыщение его англоязычными словами. Данный процесс обуславливается стремительным техническим прогрессом, инновациями, которые приходят со стороны англоязычных стран. Эти явления требуют возникновения новых номинаций. Например: *вендинг, гуглить, дресс-код, мерчендайзер, ксерокс, коворкинг, нетворкинг, хэштег, хайп, айпад, айфон, клининг, ресепшн, фрик, трэш, кринж, краш, френдзона* и так далее – все это пока что возможно считать неологизмами, но со временем данные понятия перестанут быть таковыми. Явления так называемой «новой этики» также приносят в русский язык новые понятия, а, следовательно, и слова: *харассмент, деплатформинг, толерантность, инклюзия, ВЛМ (би эл эм – употребляется в русском языке без перевода), ЛГБТИК* и пр. Тенденции разумного потребления и экологии становятся всё более популярными – и вместе с ними в русском языке также появляются новые слова: *ресейл, гринвошинг, секонд-хэнд, эко-френдли, каршеринг, плоггинг* и т.д.

Подобные англицизмы не вызывают большого интереса с точки зрения способов их образования, так как по большей части данные словарные единицы являются копией дефиниции языка-источника, адаптированной под фонетический и графический облик русского языка.

Актуальным сегодня является вопрос обоснованности введения в русский язык такого большого количества англицизмов. В идеальном варианте это должно было бы выглядеть так: если в русском языке невозможно найти адекватный эквивалент английскому слову (например, по причине того, что понятие, которое номинируется этим словом, возникло в мире только сейчас), то такое внедрение обосновано; в случае же, если неологизм внедряется по причине моды в русскоязычном обществе на английский язык, или английское слово более удобно в употреблении (например, короткое или хорошо поддается сокращению), то внедрение нового очередного неологизма следовало бы признать необоснованным. Однако такой подход к данному вопросу, на наш взгляд, некорректен. Язык – это живая подвижная система, которая функционирует невзирая на мнения ученых и с позиции «обосновано–необоснованно». В языке приживаются те слова и выражения, для которых есть благоприятная почва в данный момент времени в данном языковом пространстве и данном обществе. В том числе и поэтому перспектива изучения неологизмов XXI века является весьма интересной.

Таким образом, ключевыми причинами возникновения различных неологизмов в XXI веке, которые появляются в результате осуществления заимствований из прочих языков, несомненно, можно считать такие: необходимость в номинации совершенно новых предметов и понятий; исторические контакты различных народов; экономия определенных языковых средств; новаторство нации в определенной отдельной области деятельности;

авторитетность языка-источника (что часто приводит к появлению интернациональных слов).

С развитием техники, науки, культуры, промышленности появляются новые слова и словосочетания, служащие названиями новых предметов, явлений, понятий. Неологизмы, ставшие единицами языка, со временем входят в словари, отражающие актуальное состояние лексики, а неологическая лексикография, сформировавшаяся в последние десятилетия, открывает возможности для осмысления новейшей истории русской лексики.

Ритм и особенности современной жизни изменили социальное поведение людей, общение принимает новые формы и выходит на новые уровни, вместе с этим меняются и языковые системы по всему миру. Появление неологизмов – это признак обновления языка, его соответствия современности. Неологизмы делают язык богаче и помогают его носителям максимально точно выражать эмоции и доносить смысл высказываний. Поэтому приход в язык новейших слов – это процесс непрерывный, как само течение жизни. И изучение этого процесса перспективно.

Литература

1. *Гальцева А.А.* Неологизмы XXI века // Концепт. 2014. № 13. С. 1-8.
2. *Орлова М.А.* Неологизмы XXI века: буквализмы и семантическая калька в русском языке как следствие некачественного перевода английской лексики // Филологический аспект. № 1(45), 2019. С. 78-86.
3. *Рацибурская Л.В., Жданова Е.А.* Специфика русских медийных новообразований в отражении социальных реалий // Русистика. 2021. Т. 19. №4. С. 466-480. doi: 10.22363/2618-8163-2021-19-4-466-480
4. *Тимашова Е.В.* Неологизмы XX–XXI века и их роль в современном языке // Мир науки, культуры, образования. 2014. №3 (46). С. 259-261.

Chen Xi

(Peoples' Friendship University of Russia)

THE STUDY OF NEOLOGISMS OF THE XXI CENTURY

The article describes the processes of neologization of the Russian language in the XXI century. The reasons and features of the appearance of the newest words are described. The tendency in the formation of neologisms is considered. The prospects of studying this topic within the framework of modern linguistics are analyzed.

Keywords: language, vocabulary, neologism, new words, anglicisms

Э.О. Шульц

(Северо-Кавказский федеральный университет)

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ЭМАНСИПИРОВАННОЙ ЖЕНЩИНЫ В «ЖЕНСКОЙ» ДРАМАТУРГИИ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

В данной статье рассмотрены особенности репрезентации языковой личности эмансипированной женщины в творчестве женщин-драматургов Серебряного века. Были выделены и проанализированы три типа героинь, поднимающих тему женского вопроса, выявлены языковые средства создания образа эмансипированной женщины.

Ключевые слова: языковая личность, женская драматургия, речевое поведение, лингвистический анализ художественного текста

В современном языкознании существуют определенные разногласия по поводу выбора термина, наиболее точно обозначающего личность с индивидуальным речеведением: «языковая личность» (В.П. Тимофеев, Ю.Н. Караулов) (далее ЯЛ), «человек говорящий» (Н.Д. Арутюнова), «речевая личность» (Ю.Е. Прохоров), «коммуникативная личность» (В.В. Красных) и др.

Многообразие трактовок термина сводится к эксплицитному выражению способности языка отображать личность индивида и его мировоззрение во всех аспектах. Одной из наиболее распространенных трактовок термина ЯЛ является концепция Ю.Н. Караулова: языковая личность понимается учёным «...как вид полноценного представления личности, вмещающий в себя и психический, и социальный, и этический компоненты, но преломленные через ее язык, ее дискурс» [Караулов 1987; 3]. В данном исследовании языковая личность в «женской» драматургии Серебряного века будет проанализирована в русле концепции Ю.Н. Караулова.

В пьесах представительниц «женской» драматургии Серебряного века: «Охотник за белой дичью» Н. Лухмановой (1908), «Счастливая женщина» Т. Щепкиной-Куперник (1911), «Контора Заренко» Тэффи (1913), написанных во время предчувствия больших перемен, поднимается тема раскрепощения женщин. Комплексный подход и анализ речеповедения героинь в художественном пространстве дадут возможность выявить своеобразие картины мира (в том числе образной), ее динамику, проанализировать эстетические принципы отражения процесса эмансипации на примере отдельных персонажей пьес.

Для рассмотрения особенностей репрезентации языковой личности эмансипированной женщины приведем словарное определение термина «эмансипация»: «Освобождение от какой-л. зависимости, подчинённости, угнетения, каких-л. ограничений. *Э. от предрассудков. Э. женщин; женская э.* (предоставление женщинам равноправия с мужчинами в общественной, трудовой, семейной жизни)» [Большой толковый словарь русского языка 2000; 1521].

Языковая личность эмансипированной женщины в произведениях женщин-драматургов Серебряного века представлена:

1. Героинями, в образе которых присутствуют «клише» эмансипированных женщин, но сами они таковыми не являются.

Например, героиня пьесы «Контора Заренко» Тэффи представлена следующим образом: в подчеркнуто неженственном наряде (*«входит в шляпе, в амазонке с хлыстом в руках»*) [Михайлова 2009; 487]) она сразу начинает противопоставлять себя другим представительницам женского пола перед гостем. Примерами служат следующие реплики: *«Во-первых, я не женщина! Это главное. Смотрите, как я одета: скромно, гладко. Никаких бантов, никаких рюшей. Ничего», «Я же вам говорю, черт возьми, что я не женщина!»*, *«Я не женщина, черт возьми! Смотрите, какие у меня мускулы! (Отворачивает рукав и показывает руку.) Железо, а не мускулы! Вот троньте! Троньте! Ага! Что?»* [Михайлова 2009; 488, 489]. Героиня подчеркнуто свобододлюбива и неромантична: *«С утра до вечера, как в котле киплю. Всюду сама. Разве женщина на это способна? И никому ни в чем не обязана. Сама себе зарабатываю. И не мало. Да-с. Не каждый мужчина столько заработает», «А почему? Потому что у меня нет в голове никаких романов и никаких нежностей! Ничего! Дело и дело. Только дело. Пусть ваша особа на луну мечтает. Мне этого не нужно. Я должна работать, а разных там романов, свиданий и лобзаний сама не желаю», «Никто! Никогда! Никто себе не смеет намека позволить! Хо! Вы меня еще не знаете! Я бы на месте убила! Я холодна, как мрамор»* [Михайлова 2009; 489]. В итоге это оказывается образом – Вера нарочито явно показывает свою независимость при встрече с каждым помещиком, чтобы переписать управление их имуществом на себя. Показательно поведения героя, который вначале демонстрирует к женщине пренебрежение: *«Я уже сказал вам, что приехал по делу, а с женщинами я о делах не говорю. Да, кроме того, мне и некогда. Сегодня вечером я*

еду в Москву. Недели на две. Посвящать вас в свои дела я не буду, но если кое-что устроится, то вы, сами понимаете, что я, как джентльмен, должен буду совершить свое свадебное путешествие. Оставить имение без призора я не могу», а заканчивает предложением: «В последний раз говорю вам аллегорически: **согласны ли вы быть моей женою? Да или нет? Да или нет? (Бросается на колени и обнимает Веру за талию.) Да или нет? Жизнь или смерть?**» [Михайлова 2009; 490].

Отметим, что героиня практична, расчетлива и сообразительна – качества, высоко оцениваемые в процессе освобождения от социальной зависимости женщин, однако её показательная мизогиния и постоянные указания на собственную уникальность репрезентируют её как персонажа-карикатуру, не принадлежащую к движению раскрепощения на полных основаниях.

2. Неэмансипированными героинями.

Примером такого типа является Лидия из пьесы «Счастливая женщина» – женщина, для которой семейное благополучие является приоритетом. Она подчеркнута женственна, мягка и кокетлива: «**Бетси. Я восхищаюсь вами. Самая изящная женщина в Петербурге и сама заказывает обед... и знает все, что как делается...**» [Михайлова 2009; 426].

Этот образ позволяет ей быть популярной в светском обществе, а также получать желаемое от представителей мужского пола до тех пор, пока её сына не уличают в приверженности к революционным идеям и не забирают в тюрьму – тогда у героини происходит эмоциональный срыв: «**Идти туда? Кому я там нужна... Я же больше не очаровательная женщина, не волшебница, не повелительница! У меня – глаза, которые просят!**». [Михайлова 2009; 440]. Героиня подчеркивает, что её женское свободное начало второстепенно по сравнению с

материнским и что она не смыслит себя цельной без семьи, без статуса матери семейства: *«Вы сделали большую ошибку, Игорь Адольфович. Вы пришли к женщине. И вы говорили так, что, если бы женщина была жива, – она бы, может быть, затрепетала бы от ваших слов...»*, *«Но – женщина умерла... Она умерла, Игорь Адольфович... Я теперь только мать. Измучившаяся, исстрадавшаяся мать!.. И больше ничего»* [Михайлова 2009; 471].

Отметим эксплицитную «мягкость», выраженную и на уровне морфемики, – Лидия постоянно употребляет уменьшительно-ласкательные суффиксы: *«А, Сержик, откуда ты знаешь эту барышню»*, *«Я думала, что ты боишься хорошеньких барышень»*, *«Сереженька... Сереженька...»* («Счастливая женщина») [Михайлова 2009; 423, 449].

Постановка семьи в приоритет и реализация материнского инстинкта не являются уверенным показателем закрепощенности и скованности женщины, однако на контрасте с другими героинями истории (журналистка Бетси) становится очевидным нарочитое выражение героиней Лидии идеалов образа женщины патриархального общества – разумной, но не перечащей мужчине, привыкшей к решению проблем несамостоятельно, а посредством мужчин.

3. Эмансипированными героинями.

Такой является Анна Павловна из пьесы «Охотник за белой дичью». Именно эта героиня выделяется на фоне других (Люси и Саши) своей самостоятельностью и целостностью. Она практична, образована, хозяйственна, но при этом обладает профессией и не стыдится показаться неженственной, получает удовольствие от работы:

Андрей Сергеевич. Ради Бога, оставимте в покое хозяйство!

Анна Павловна (смеясь). Да что вы, это теперь – моя жизнь! Сядемте... (Идет с ним к угловому диванчику и

садится.) *Вот ваши слова меня поражают. Десять лет вы обо мне не думали, сердце ваше молчало и вдруг...», «Я кончила курс и посвятила себя всецело деревне...», «Постойте, постойте, прежде всего, я устала... у меня сегодня день великих событий: опоросилась породистая свинья [Михайлова 2009; 501].*

По ходу сюжета героиня сначала позволяет себе очароваться старым другом, однако, услышав от племянницы о действиях героя-соблазнителя и увидев его со своей служанкой, она все понимает об охотнике за «белой дичью» и не страдает молча, а находит в себе силы защитить свою честь, целомудрие племянницы и выставить малопорядочного кавалера: *«Анна Павловна (подходя ближе). А то, что не всегда охотник убивает дичь, бывает, что и дичь ранит охотника... белая дичь... (Вынимая хлыст, бьет его по плечу.) Вон из моего дома, неудачный охотник, – вон!», «Я выдержала испытание! Я все слышала и видела своими глазами!» [Михайлова 2009; 512].*

В данном произведении автор показывает раскрепощенность женщины не столько с точки зрения уровня образования и начитанности, сколько с точки зрения самоцельности и осознанности: по-настоящему уверенная в собственных силах героиня не поддается на провокации и защищает от них других, не прибегая к помощи мужчин.

Черты эмансипированности наблюдаются также у второстепенной героини пьесы «Счастливая женщина» Бетси – журналистики по профессии, смыслёной девушки, иногда не обременяющей себя светскими условностями: *«Позвольте мне вымыться. Не звоните, ради Бога. Я сама пройду в уборную, je s'occupais le pays*», «Бетси (шутливо приседая). К вашим услугам – я журналистка!», «Я завидую вам, что вы едете. Я все время мечтаю о путешествиях, а сама дальше островов и Петергофа ни шагу» [Михайлова 2009; 424, 455, 478].*

Отметим общую тенденцию к употреблению большого количества глаголов с отрицательной частицей, отрицательных местоимений, наречий в речи эмансипированных женщин: *«И не смей думать, пока сама не позволю!»*, *«Такой редкий неожиданный гость, а я до сих пор не нашла даже минуты посидеть с вами и поболтать!»*, *Андрей! Ведь я не сказала «нет», я сказала «после».* («Охотник за белой дичью») [Михайлова 2009; 501, 502], *«Бетси (пряча руки за спину). Нет, нет! Не подавайте мне руки! Не допрашивайте до меня! Я только что из Вяземской лавры*»*, *«Бетси (вырывая газету). Не вслух, не вслух! Я сконфужусь..»* («Счастливая женщина») [Михайлова 2009; 441, 460].

Таким образом, языковая личность женщин, которые являются сторонницами идеи равноправия в пьесах «женской» драматургии, репрезентирована особенностями речевого поведения как самих героинь, так и окружающих их персонажей. В речи эмансипированных женщин наличествует большое количество лексем с семантикой рабочего состояния, принадлежности к профессии, рассуждений о статусе женщины в отношениях. Языковые особенности выражены большим количеством употребления в речи женщин личных местоимений, глаголов с отрицательной частицей, отрицательных местоимений и частиц, что свидетельствует об эксплицитно выраженном несогласии с актуальной для героинь действительностью.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: «Норинт». 2000. 1536 с.
2. Женская драматургия Серебряного века / Сост., вступ. ст. и коммент. М. Михайловой. СПб.: Гиперион, 2009. 566 с.
3. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. М.: Наука, 1989. С. 3-8.

Shults Elina

(North-Caucasus Federal University)

LINGUISTIC PERSONALITY OF AN EMANCIPATED WOMAN IN THE «FEMALE» DRAMA OF THE SILVER AGE

This article discusses the features of the representation of the linguistic personality of an emancipated woman in the work of women playwrights of the Silver Age. Three types of heroines raising the topic of the women's issue were identified and analyzed, linguistic means of creating the image of an emancipated woman were identified.

Keywords: linguistic personality, female dramaturgy, speech behavior, linguistic analysis of a literary text

Юй Лу

(Московский государственный университет имени
М.В. Ломоносова)

ЭКСПРЕССИВНО-ОБРАЗНЫЕ ПРЕДИКАТЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена исследованию экспрессивно-образных описательных предикатов в русском языке. Обсуждаются особенности экспрессивно-образных предикатов и их функциональные особенности в предложениях и в выражениях.

Ключевые слова: экспрессивно-образные предикаты, функция, современный русский язык

В русском языке описательные предикаты (далее ОП) представлены как «единицы косвенной номинации». Они состоят из двух компонентов: «глагол + имя существительное в косвенных падежах» (ср. *оказывать помощь* = *помогать*, *принять участие* = *участвовать*), и представляют собой на формальном уровне две синтаксические единицы, а на семантическом – одну [Кузьменкова 2000; 13-14].

Существует несколько классификаций ОП, в основе которых лежат их разные свойства. В диссертации Канза Роже (под руководством В.А. Белошапковой) выделяются два типа ОП по структурному принципу: ОП-1, строящиеся по образцу непредикативной конструкции: *ощутить радость, страх*, и ОП-2, строящиеся по образцу предикативной конструкции: *охватила радость/охватил страх* [Канза Роже 1991; 4].

В соответствии с классификацией В.А. Кузьменковой, в поле ОП функционируют 5 групп: «ядерная группа, группа в ближайшей к ядру периферии, фазисная группа, каузативная группа, группа экспрессивных (изобразительных) ОП» [Кузьменкова 2000; 46]. Наиболее изучена и описана ядерная группа ОП, а ОП экспрессивной группы пока не подвергались детальному исследованию. Глагольный компонент в данных ОП экспрессивно окрашен дополнительной семантикой, что позволяет образовать семантическую парадигму предложения, которая характеризует действие или состояние с разных сторон.

В данной статье для обозначения особенности группы экспрессивных ОП мы пользуемся термином «экспрессивно-образные ОП», потому что благодаря метафоризации глагольный компонент в составе экспрессивно-образных ОП окрашен экспрессивно и образно, что позволяет легко понять экспрессивно-образные ОП в рамках языковой картины мира. В своей монографии В.Н. Телия утверждает, что «...наиболее продуктивным способом создания экспрессивной окраски слов и выражений является ассоциативно-образное переосмысление значений, в основе которого лежат тропы, а среди них главенствующая роль принадлежит метафоре как самому простому по композиции, а потому безошибочно воспринимаемому приему переосмысления и усиления образного сигнала» [Телия 1986; 71].

Рассмотрим особенность экспрессивно-образных ОП и их функциональное свойство в предложениях или выражениях.

1. Экспрессивно-образные ОП, отражающие различные психические состояния:

а) *«он весь загорался радостью и тревогой»*
(Е.А. Гагарин. Возвращение корнета (1945-1948)).

Он загорался радостью > он радовался

Он загорался тревогой > он волновался

В этом предложении экспрессивно-образные ОП *загорался радостью и тревогой* с дополнительнойемой «интенсивность и фазисность состояния» построен по модели ОП-1. Здесь глагольный компонент *загореться* сохраняет свое лексическое значение «оказаться охваченным внезапным и сильным чувством радости и тревоги». Кроме того, в данном предложении имя существительное *радость и тревога* сравнивается с огнем на основе общности потенциальных предикативных характеристик: способности к горению. Эксплицитно представленный предикативный признак *загорелся* актуализируется в сознании носителей языка вспомогательным метафорическим субъектом *огонь*. Это позволяет ОП в данном предложении более экспрессивно и образно выразить психическое и эмоциональное состояние человека.

б) *«Он совершенно не ожидал, что эта тема всплывет в их разговоре, но теперь, когда она все же всплыла, его захлестнула ревность»* (Андрей Геласимов. Дом на Озерной (2009)).

Его захлестнула ревность > он ревновал

В этом предложении экспрессивно-образный ОП *захлестнула ревность* построен по модели ОП-2 и его глагольный компонент *захлестнула* имеет дополнительную семантику «полнота состояния».

2. Экспрессивно-образные ОП, отражающие различные действия.

а) *«Помню, в эту минуту у меня мелькнула мысль»*
(Вера Белоусова. Второй выстрел (2000)).

У меня мелькнула мысль > я мыслила / думала

В этом предложении экспрессивно-образный ОП *мелькнула мысль* построен по модели ОП-2 с дополнительной семой «интенсивность и фазисность действия», обозначает, что у субъекта появилась мысль, которая очень быстро исчезла. Сохраняющая сема у глагола *мелькнуть* очень образно и экспрессивно показала нам интенсивный процесс появления и исчисления когнитивно-познавательной деятельности, т. е. срок бытия когнитивно-познавательной деятельности очень короток.

б) *«Теоретически можно было, несколько охолонув, предаться размышлениям: «Где же мы находимся?»»* (Б.А. Красноперов. Стоп-кадр // «Уральская новь», 2001).

Предаться размышлениям > *размышлять*

В данном предложении экспрессивно-образный ОП *предаться размышлениям* построен по модели ОП-1. Глагольный компонент *предаться* толкуется: ‘*чему*. Всецело погрузиться, уйти во что-л., отдаться чему-л. (МАС – словарь русского языка)’. Видим, что глагол *предаться* содержит сему «глубина действия».

в) *«Но в силу только им известных причин им выгодно посеять сомнения»* (Филиппа Грегори, Наследство рода Болейн, 2006).

Посеять сомнение > *заставить сомневаться*

В словарном толковании у глагола *посеять* нет значения каузации, но в контексте отмечаем, что именно словосочетание *известные причины* как каузирующий компонент заставили его сомневаться.

Вышеуказанные приведенные примеры показали, что экспрессивно-образные ОП содержат дополнительную семантику типа «интенсивность, фазисность, полнота, каузативность, глубина состояния или действия», которая с разных сторон характеризует состояние и действие человека.

Наблюдения показали, что экспрессивно-образные ОП отличаются индивидуальностью, метафоричностью, в них отражается идиостиль автора. Конструкции с подобными ОП

наиболее частотны в художественных текстах и разговорной речи. Они имеют важное значение в функциональной коммуникации: являются основой для многочисленных трансформаций, украшают текст, позволяют оптимальным образом выразить коммуникативное намерение говорящего.

Литература

1. *Канза Р.Же.* Описательный способ выражения семантического предиката в современном русском языке (предикат со значением состояния человека): автореф. дисс. ...канд. филол. наук / Р. Канза. М., 1991. 15 с.

2. *Кузьменкова В.А.* Типология описательных предикатов и их аналогов в современном русском языке: дисс. канд. филол. наук / В. А. Кузьменкова. М., 2000. 201 с.

3. МАС – Словарь русского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp>

4. *Телия В.Н.* Коннотативный аспект семантики номинативных единиц: Монография. М.: Наука, 1986. 136 с.

Yu Lu

Название вуза на английском

EXPRESSIVE-FIGURATIVE PREDICATES IN MODERN RUSSIAN

The article is devoted to the study of expressive-figurative descriptive predicates in the Russian language. The features of expressive-figurative predicates and their functional features in sentences and expressions are discussed.

Keywords: expressive-figurative predicates, function, modern Russian language

Ян Юнья

(Российский университет дружбы народов)

КОНЦЕПТ «ЛИЦО» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ С ПОЗИЦИИ КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

Концепт «лицо» имеет большое значение как для русской языковой картины мира, так и для китайской и встречается в разных контекстах, с разными значениями. Концепт «лицо» вызывает интерес в исследованиях российских и китайских ученых, отражает когнитивные перспективы и психологическое состояние разных народов. В данной работе мы рассмотрим концептуальные исследования в русской и китайской языковых картинах мира.

Ключевые слова: картина мира, языковая картина мира, концепт, лицо

Всякий государственный язык представляется отражением государственной культуры страны. Концепт как одна из составляющих лингвокультурологической науки в последние годы изучается учеными разных стран, в частности России и Китая.

В толковании понятия «концепт» среди учёных отсутствует единое мнение. Однако существующие взгляды не противопоставлены, а взаимосвязаны между собой.

Так, Лихачев говорит о том, что «концепт является результатом столкновения словарного значения слова с личным народным опытом человека» [Лихачев 1997; 320].

А В.И. Карасик пишет: «концепт – ментальное образование, которое представляет собой хранящиеся в памяти человека значимые осознаваемые типизированные фрагменты опыта» [Карасик 2004; 59].

В данной статье рассматривается представление концепта «лицо», присутствующего в разных лингвокультурах, с точки зрения его лексико-семантического анализа.

Как самая важная часть человеческого тела «лицо» является одним из основных понятий любого языка и культуры. В разных словарях приводятся его лексические значения. Например, в Толковом словаре С.И. Ожегова «лицо» определяется как передняя часть головы человека [Толковый словарь Ожегова]. В Большой советской энциклопедии «лицо» обозначает языковую категорию, выражающую отношение к участию в речевом акте. Обычно проявляется в трёх значениях: первое – «лицо» указывает на говорящего, второе – на адресата речи, третье – на того, кто не участвует в речевом акте [Большая советская энциклопедия].

Также в китайских словарях *现代汉语词典* – «Словарь современного китайского языка», *汉语大辞典* – «Большой словарь китайского языка» и словарь «БКРС», «лицо» имеет следующие определения:

1) 脸, 面 [孔] часть тела человека; 2) 面貌, 面目 (отличительные черты) не иметь своего лица – 没有个人的面貌; 3) 人, 人物 (человек) ответственное лицо; 4) 正面 (лицевая сторона) лицо дома – 房屋的正面; 5) 人称 грам. изменение глагола по лицам – 动词的人称变化; 6) 人, 个人, 人物, 人士; (书, 剧中的)人物 историческое лицо 历史人物; 7) 脸面 репутация, честь, престиж, имидж человека [БКРС; Большой словарь китайского языка; Словарь современного китайского языка].

«Мы не посмеем иметь такое большое лицо» [Даулет 2019; 161].

Как мы видим из примеров, в китайском языке, как и в русском, слово «лицо» также обладает множеством значений. В китайском языке оно имеет значение «честь и репутация» 脸面, «часть тела человека» (脸), а в русском языке встретились значения «внешность человека» и «начальник».

Далее следует рассмотреть значения языковой единицы «лицо» на основе пословиц и поговорок, поскольку и

концепт, и пословица, и поговорка несут в себе обобщённое, образное значение. Ниже рассмотрим некоторые примеры использования концепта «лицо» в русских и китайских пословицах, поговорках и фразеологизмах.

Концепт «лицо» в русских пословицах, поговорках и фразеологизмах обозначает:

1. *Потерять лицо*, значит потерять авторитет и репутацию, то есть опозориться в чём-то присутствии, и только в этом случае «лицо краснеет» [Ивченко 2014].

2. *Бросать в лицо* – говорить прямо, ничего не скрывая.

3. *Суть человека по лицу не определишь*, это значит не только обращать внимание на внешность, так как важнее душа и нутро.

4. *Лицом хорош, да душою не пригоже* – внешне красив, а внутри «гнилая душа».

5. *Держать лицо*, значит следующее: оставаться собой несмотря ни на какие обстоятельства, сохранять в себе стержень, достоинство и благородство

В китайских пословицах, поговорках и фразеологизмах:

1. 死要面子活受罪 sǐ yào miàn zǐ huó shòu zuì 【解释】：
指因爱面子而遭受痛苦。Относится к страданиям ради любви к лицу.

2. 脸无人色 liǎn wú rén sè 【解释】：形容极端恐惧。
Это предложение означает сильный страх.

3. 人有脸，树有皮 rén yǒu liǎn, shù yǒu pí 【解释】：
人有脸面，就象树有树皮一样。比喻人都有羞耻之心，不能不顾脸面。Это предложение значит, что у человека есть лицо, так же как у дерева есть кора. Все люди обладают чувством стыда и не могут пренебрегать своим лицом.

4. 脸红耳热 liǎn hóng ěr rè 【解释】：形容感情激动或害羞的样子。同“脸红耳赤”。Это предложение

описывает эмоциональный или застенчивый вид. То же, что и «краснеть».

В данной статье мы сравнили употребление концепта «лицо» в русских и китайских пословицах и поговорках и фразеологизмах, выявили следующие сходства и различия. Сходным оказалось употребление слова «лицо» в значении «честь и репутация» (脸面), значение «часть тела человека» (脸), а в русском языке встретились значения «внешность человека» (лицом хорош, да душою не пригоже) и «часть тела». В китайском языке мы можем встретить значения «начальник» (人物 – «ответственное лицо») как и в русском языке и 人, 人物 «человек».

Необходимо отметить, что в Китае существует «культ лица». По мнению известного китайского писателя и переводчика Линь Юйтана, «культ лица не может быть переведен или точно определен...», это что-то абстрактное, нематериальное, тонкий стандарт китайских социальных отношений, несущий сакральное значение для всей нации [Лаовай.ру].

Таким образом, на основе анализа отобранных примеров отметим, что концепт «лицо» в русской и китайской языковой картине мира имеет множество значений, которые схожи в обоих языках, однако на ряду с этим существуют такие значения, аналогов которым не существует.

Литература

1. БКРС [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dabkrs.com/>. (Дата обращения: 28.02.2022).

2. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://bse.slovaronline.com/>. (Дата обращения: 11.03.2022).

3. Даулет Ф.Н. Актуализация концепта «лицо» в китайской языковой картине мира / Ф.Н. Даулет. Восток. Афро-азиатские общества: история, 2019. 156-176 с.

4. *Ивченко Т.* «Лицо» китайца // Отечественные записки. 2014. № 1 (58) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/2014/1/lico-kitausa> (дата обращения: 04.03.2022).

5. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс [М]. М.: Гнозис, 2004. 389 с.

6. Лаовай.ру [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://laowai.ru/kult-lica-v-kitaе/>. (Дата обращения: 11.03.2022).

7. *Лихачев Д.С.* Концептосфера русского языка [М]. Антология. М.: Академия, 1997. 320 с.

8. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://gufo.me/dict/ozhegov>. (Дата обращения: 05.03.2022).

9. 现代汉语词典 [Словарь современного китайского языка] [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cidian.bmcx.com/>. (Дата добращения: 01.03.2022).

10. 汉语大辞典 [Большой словарь китайского языка] [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.hydc.com/>. (Дата обращения: 06.03.2022).

Yang Yunya

(Peoples' Friendship University of Russia)

THE CONCEPT OF "FACE" IN THE RUSSIAN LANGUAGE FROM THE PERSPECTIVE OF CHINESE LINGUOCULTURE

The concept "face" is important for both Russian and Chinese language picture of the world and is found in different contexts, with different meanings. The concept "face" is of interest in the studies of Russian and Chinese scholars, it reflects cognitive perspectives and psychological state of different peoples. In this paper we will examine conceptual studies in Russian, and Chinese language world pictures.

Keywords: world picture, language picture of the world, concept, face

НАШИ АВТОРЫ

Бахман Болук Нахджири – магистрант кафедры русского языка, Тегеранский университет (bbolouk@gmail.com)

Безрукова Ксения Сергеевна – магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (ksenya.bezrukova.97@mail.ru)

Болмазова Елена Васильевна – начальник Управления образования администрации городского округа Домодедово Московской области (uo-domodedovogo@mosreg.ru)

Бочкова Оксана Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Кубанский государственный технологический университет (bochkovaos@mail.ru)

Ван И – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (yi.wang@bk.ru)

Ван Тинянь – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (1042218032@pfur.ru)

Ван Шичу – аспирант кафедры русского языка как иностранного, Санкт-Петербургский государственный университет (chuchu2499@gmail.com)

Васильева Юлия Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка, Астраханский государственный университет (gis_00@mail.ru)

Вэй Вэньчжэ – аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет (545127491@qq.com)

Галкин Герман Николаевич – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (1042200151@rudn.university)

Гао Синь – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (1042198002@pfur.ru)

Глухих Анна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Вятский государственный университет; учитель, Лицей информационных технологий № 28 города Кирова (GlukhikhAN@dom-28.ru)

Гончарова Анастасия Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова (anastazy2005@yandex.ru)

Гуань Ци – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (gguanqi@163.com)

Губчевская Екатерина Алексеевна – аспирант кафедры русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И Носова (4eva07@mail.ru)

Дерябина Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (deryabina-sa@rudn.ru)

Дьякова Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Larionova86@mail.ru)

Доган Мерве Гюзин – кандидат педагогических наук, ассистент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Российский университет дружбы народов (merveguzindogan@mail.ru)

Жэнь Ваньин – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (genwanying@mail.ru)

Завадская Анастасия Викторовна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка, Оренбургский государственный медицинский университет Минздрава РФ (a.v.zavadskaya@gmail.com)

Завьялова Ольга Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (zavialova-os@rudn.ru)

Зимодра Юлия Жанатовна – магистрант кафедры русского языка как иностранного филологического факультета, Казахстанский филиал Московского государственного университета (Inanimate1990@gmail.com)

Золотарева Любовь Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Дальневосточный федеральный университет (zolotareva.la@dvfu.ru)

Кайбияйнен Алла Адольфовна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка как иностранного в профессиональной коммуникации, Казанский национальный исследовательский технологический университет (alhen2@yandex.ru)

Кавьяни Саманех – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (sama.kavyani@gmail.com)

Калабина Анна Владимировна – менеджер Центра адаптационных практик и тестирования, Тюменский государственный университет (1042210334@rudn.university)

Капицына Светлана Александровна – магистрант кафедры русского языка как иностранного, Дальневосточный федеральный университет (kapitsyna.sa@students.dvfu.ru)

Карасу Каган – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (1042218121@pfur.ru)

Карелова Мария Алексеевна – кандидат филологических наук, ассистент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (karelova_ma@pfur.ru)

Карлуччио Антонио – ассистент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (Karluchchio_a@pfur.ru)

Картавцева Юлия Вячеславовна – аспирант кафедры русского языка, Кубанский государственный технологический университет (kartav-yuliya@mail.ru)

Келиму Амина – аспирант кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (nana546209@126.com)

Ковтуненко Инна Викторовна – кандидат филологических наук доцент, доцент кафедры прикладной конфликтологии и медиации, Южный федеральный университет (iv.kovtunenko@yandex.ru)

Колесникова Виктория Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, Кубанский государственный технологический университет (kolesnikovavv@yandex.ru)

Кончакова Светлана Валентиновна – кандидат филологических наук, доцент, проректор по корпоративной политике и воспитательной работе, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (svetlana.konchakova@gmail.com)

Кривошапова Наталья Викторовна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации филологического факультета, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (krivoshapova2022@gmail.com)

Кузнецова Наталья Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель Московского приборостроительного техникума, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова (nata1696@yandex.ru)

Лебедева Дарья Олеговна – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (**1042210236@pfur.ru**)

Легина Алёна Васильевна – учитель начальных классов высшей квалификационной категории, Тираспольская гуманитарно-математическая гимназия (legina72@mail.ru)

Лепкова Алина Сергеевна – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (1042210131@rudn.ru)

Ли Юйхань – докторант кафедры русского языка, Педагогический университет Центрального Китая (liyuhan1995@mail.ru)

Лю Синьянь – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (1042208106@rudn.university)

Лю Юнься – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (3339513401@qq.com)

Макарова Елена Витальевна – старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Института международного сотрудничества, Пензенский государственный университет (makelvita@yandex.ru)

Матвеева Светлана Ефимовна – доктор педагогических наук, преподаватель кафедры «Русский язык как иностранный», Казанский федеральный университет (Svetlana010@yandex.ru)

Митрофанова Ирина Игоревна – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, российский университет дружбы народов (mitrofanova_ii@pfur.ru)

Назаренко Елена Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный национально-исследовательский университет (Nazarenko_e@bsu.edu.ru)

Нгома Анна Дмитриевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры преподавания русского русского в других языковых средах Института филологии и журналистики, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (savenann@mail.ru)

Нкетия Юджения – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (eugenianketiah@gmail.com)

Овсий Екатерина Сергеевна – педагог дополнительного образования секции русского языка Подготовительного

факультета, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (katia931@mail.ru)

Попов Дмитрий Владимирович – доктор философии (PhD) по филологическим наукам, доцент кафедры русского языка и литературы, Андижанский государственный университет (heyday85@mail.ru)

Путрич Елена Николаевна – аспирант кафедры языкознания и лингводидактики филологического факультета, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (El.fendich@gmail.com)

Рычкова Наталья Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Новосибирское высшее военное командное училище (Rychkovang@gmail.com)

Садури Хасанет – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (hassanetsadouri@gmail.com)

Саидов Зайнулараб Забуриддинович – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (szaynularab1994@inbox.ru)

Сарычева Мария Романовна – магистрант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (sarycheva-mr@rudn.ru)

Свешникова Ольга Андреевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка № 4 департамента высшего образования Института русского языка, Российский университет дружбы народов (sveshnikova_oa@pfur.ru)

Старостина Юлия Андреевна – магистрант кафедры русского языка как иностранного, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (yulmitro@gmail.com)

Степанова Любовь Юрьевна – аспирант кафедры русского языка, Санкт-Петербургский горный университет (LiubaStepanova84@yandex.ru)

Стрельчук Елена Николаевна – доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его, Российский университет дружбы народов (strelchuk-ea@rudn.ru)

Сюй Минь – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (1042208086@rudn.university)

Тальбина Елена Валентиновна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (talybina-ev@rudn.ru)

Тенкоранг Рита – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (Rtenkorang001@gmail.com)

Тихомирова Лариса Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и стилистики, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Tikhomirova.lar@yandex.ru)

Ускова Ольга Александровна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка как иностранного Института международных образовательных программ, директор Центра тестирования иностранных граждан ИМОП, Московский государственный лингвистический университет (olgauskova@mail.ru)

Ухналева Екатерина Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова (everveyko@bk.ru)

Франческо Сифо – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (1042215297@rudn.university)

Фролова Анастасия Михайловна – аспирант кафедры русской филологии и методики преподавания русского языка, Оренбургский государственный университет (777ns@inbox.ru)

Хамраева Елизавета Александровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой

лингводидактики РКИ и билингвизма Института филологии, Московский педагогический государственный университет (ea.khamraeva@mpgu.su)

Ханджани Лейла – кандидат филологических наук, доцент, старший преподаватель кафедры русского языка, Гилянский университет (lkhanjani@guilan.ac.ir)

Христу Мария – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (1042205258@rudn.university)

Хустенко Анастасия Анатольевна – аспирант Отделения русского языка Школы базовой инженерной подготовки, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (khustenko@tpu.ru)

Цховребов Алан Солтанович – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет (Alanec1985@mail.ru)

Чжан И – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (zhangyi95@mail.ru)

Чжо Лэй - аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (1042205254@pfur.ru)

Чен Юйфань – аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет (779164966@qq.com)

Чэнь Си – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (1042218129@rudn.university)

Шульц Элина Олеговна – аспирант кафедры русского языка, Северо-Кавказский федеральный университет (elinaestonia13@mail.ru)

Шорохова Елена Сергеевна – преподаватель русского языка как иностранного, Университет им. Короля Хуана Карлоса (elena.shorokhova@urjc.es)

Эль-Мхадн Фатима Зохра – магистрант Института межкультурной коммуникации и международных отношений,

Белгородский государственный национально-исследовательский университет

Юй Лу – аспирант кафедры русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов, филологический факультет, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (yulu3170@163.com)

Юй Хуэйцзюнь – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Педагогический университет Центрального Китая (yuhuijun0918@gmail.com)

Юхименко Наталия Викторовна – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов (1042200162@rudn.university)

Ян Юнья – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов (yunya626ya@163.com)

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ		
Ковтуненко И.В.	Риторическая природа текстов блогов.....	3
Матвеева С.Е. Кайбияйнен А.А.	Лингвострановедческий аспект преподавания РКИ.....	8
Ускова О.А.	Методика преподавания русского языка как иностранного на современном этапе: направления, цели, задачи.....	23
Хамраева Е.А. Болмазова Е.В.	Проектирование лингвометодического сопровождения адаптации и интеграции детей новых соотечественников в образовательное пространство российской школы (из опыта работы школ городского округа Домодедово).....	28
ДОКЛАДЫ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ		
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ		
Безрукова К.С. Стрельчук Е.Н.	Презентация концепта «Россия» в учебном комплексе по русскому языку как иностранному «Поехали!»: фреймовый подход.....	42
Васильева Ю.А.	Лингвострановедческий потенциал веб-квеста в обучении РКИ (на примере веб-квеста региональной тематики).....	48
Галкин Г.Н.	Виды аудитекстов в обучении РКИ на основном этапе.....	55
Глухих А.Н.	Преподавание русского языка в VANU-мире: сервис Canva в работе филолога...	61

Гончарова А.В. Ухналева Е.А.	Культура речи в контексте преподавания русского языка как иностранного на этапе довузовской подготовки	65
Губчевская Е.А.	Познавательная и речетворческая деятельность обучающихся на уроке русского языка инновационного типа.....	70
Калабина А.В.	К вопросу о форме и содержании онлайн-тренажеров по русскому языку.....	74
Карлуччи Антонио	Designing presence in RFL online teaching / Моделирование «соучастия» в преподавании РКИ онлайн.....	81
Колесникова В.В. Бочкова О.С. Картавцева Ю.В.	Игры и интерактивность на занятиях по русскому языку как иностранному (начальный этап).....	85
Кузнецова Н.С.	Метапредметный подход как основа преподавания русского языка в системе среднего профессионального образования.....	89
Лебедева Д.О.	Подходы к описанию и оценке дистанционного обучения в методике преподавания иностранных языков.....	95
Легина А.В.	Интегрированное обучение русскому языку на начальном этапе.....	99
Лепкова А.С.	Межкультурная, лингвокультурологическая и иноязычная коммуникативная компетенции в обучении РКИ: границы терминов.....	103
Ли Юйхань Юй Хуэйцзюнь	Фразеологический аспект в преподавании РКИ на основе теории чангов.....	108

Нгома А.Д.	Современные модели овладения практическими навыками русской разговорной речи при изучении русского языка как иностранного в условиях пандемии COVID-19.....	113
Овсий Е.С.	Реализация коммуникативной компетенции в онлайн-курсе по русскому языку как иностранному «ЭЛЕМЕНТАРНО.РУ».....	118
Рычкова Н.Г.	Развитие навыков чтения с помощью заданий международных кембриджских экзаменов на занятиях по РКИ.....	122
Сарычева М.Р. Дерябина С.А.	Linguodidactic potential of precedent phenomena in RFL classes (based on video fragments) / Лингводидактический потенциал прецедентных феноменов на занятиях по РКИ (на материале видеофрагментов).....	127
Старостина Ю.А. Дьякова Т.А. Кончакова С.В.	Инфографика как инструмент визуализации в преподавании русского языка в иностранной аудитории.....	132
Фролова А.М.	Обучение иностранных студентов профессиональному коммуникативному общению в контексте современной образовательной среды.....	137
Цховребов А.С.	Сложноподчиненные предложения с союзом «что» в практике преподавания РКИ.....	141
Шорохова Е.С.	Речевые акты как средство развития социокультурной осознанности у иностранных учащихся (на примере речевой ситуации «приглашение» в русской культуре.....	148
Юхименко Н.В.	Презентация лексики на уроках русского языка в инославянской аудитории.....	154

ЭТНООРИЕНТИРОВАННАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ		
Бахман Болук Нахджири Ханджани Лейла	Грамматическая интерференция в переводе с персидского языка на русский (на материале глаголов прошедшего времени).....	162
Ван И	Концепт «звезда» в русской и китайской языковой картине мира.....	169
Доган М.Г.	Возвратные глаголы, утратившие семантические соотнесенности с невозвратными коррелятами (лингводидактический аспект).....	174
Жэнь Ваньин	Учет национально-культурных и этнопсихологических особенностей китайских учащихся в преподавании русского языка.....	180
Зимодра Ю.Ж.	Программа «Обновлённого содержания образования» Казахстана по русскому языку: плюсы и минусы.....	184
Золотарева Л.А. Капицына С.А.	Специфика изучения синтаксических фразеологизмов китайскими учащимися.	191
Келиму Амина	Актуальное членение в русском и китайском языках при определении смыслового центра предложения.....	196
Лю Синьянь	Способы выражения значения грамматической категории вида средствами китайского языка.....	203
Лю Юнься	Интернет-ресурсы в обучении русскому языку китайских студентов.....	208
Назаренко Е.Б. Эль-Мхад Фатима Зохра	Учет родного языка студентов при обучении употреблению видов глагола в арабской аудитории.....	213

Нкетия Ю.	Фонетические трудности при изучении русского языка в ганской аудитории.....	219
Попов Д.В.	Влияние русского языка на формирование и развитие узбекского речевого этикета.....	224
Садури Хасанет	К уточнению понятия «лингвокультурный образ страны».....	228
Саидов З.З.	Художественный текст при обучении русскому языку в национальной школе...	233
Тенкоранг Рита	The ethnopsyholinguistic characteristics of Russian language students in the Republic of Gana / Этнопсихолингвистические особенности студентов, изучающих русский язык в Республике Гана.....	239
Франческо Сифо	Языковая личность итальянскому студента как фактор обучения русскому языку.....	244
Хустенко А.А.	Использование интернет-мемов для развития коммуникативной компетенции у студентов-италофонов на русском языке.....	248
Чжо Лэй	Особенности работы с частицами-эквивалентами слова в китайской аудитории, изучающей русский язык.....	254
АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА		
Ван Тинянь Митрофанова И.И	Неологизмы периода пандемии.....	259
Ван Шичу	Функционально-семантические особенности глаголов эмоционально-оценочного отношения в публицистических текстах.....	263

Вэй Вэньчжэ	Особенности построения заголовка религиозного туристического рекламного текста.....	268
Гао Синь	Экспрессивные синтаксические конструкции в постмодернистском романе.....	272
Гуань Ци	The anthropomorphic metaphor "the state is a man" in the political discourse of the modern Russian language / Антропоморфная метафора «Государство – это человек» в политическом дискурсе современного русского языка.....	278
Завадская А.В.	Неологизмы эпохи пандемии коронавируса как отражение активных процессов в словообразовании русского языка.....	283
Завьялова О.С. Кавьяни С.	Формы обращения в русской речевой практике (на примере писем И.И. Левитана).....	288
Карасу Каган	Вежливость как компонент речевого этикета работников сферы сервиса.....	293
Кривошапова Н.В	Способы образования имен прилагательных в лирике А.А. Мельничук.....	299
Макарова Е.В.	Социокультурное понятие «дом» в русской литературе первой половины XX века: отражение ключевых мотивов и семантические понятия.....	302
Путрич Е.Н.	Пейзаж как средство раскрытия концепта «уязвимость» в романе А. Платонова «Счастливая Москва».....	311
Свешникова О.А. Карелова М.А.	Лингвокультурологический аспект изучения политического дискурса.....	315

Степанова Л.Ю.	К вопросу о разработке тезауросов индивидуально-авторских дискурсов.....	321
Сюй Минь Тальбина Е.В.	Знаковые системы невербального общения в русском языке.....	327
Тихомирова Л.С.	Лингвоаксиологический аспект текста вывески.....	331
Христу Мария	Функционирование вводных слов в научном тексте.....	337
Чен Юйфань	Текущие проблемы перевода названий китайских блюд на русский язык.....	340
Чжан И	Концепт «алкоголь» в китайских публицистических текстах.....	345
Чэнь Си	Неологизмы XXI века в русском языке...	351
Шульц Э.О.	Языковая личность эмансипированной женщины в «женской» драматургии Серебряного века.....	358
Юй Лу	Экспрессивно-образные предикаты в современном русском языке.....	365
Ян Юнья	Концепт «лицо» в русском языке с позиции китайской лингвокультуры.....	370
НАШИ АВТОРЫ.....		375

Научное издание

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

Издание подготовлено в авторской редакции

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

Подписано в печать 24.06.2022. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 22,79. Тираж 100 экз. Заказ 690.

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

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